

educación y cultura

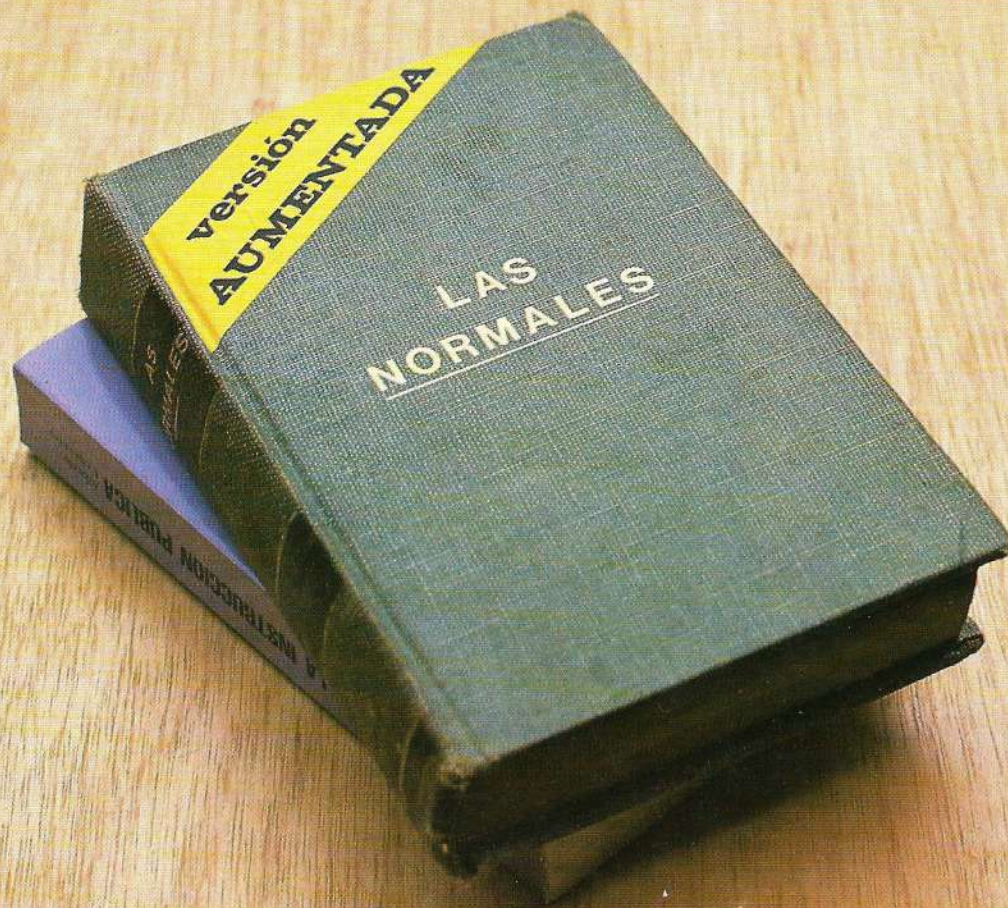
ISSN 01207164

20

BOGOTÁ - COLOMBIA
JULIO DE 1990

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

\$ 600



REFORMA A LAS NORMALES

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

JUNIO 1990

No. 20

\$600.00

Director: Germán Toro

Editor: Hernán Suárez J.

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

Redacción: Gustavo Escobar

Diagramación: Hernán Suárez J.

Carátula: John Brian Cubaque

Caricaturas: César A. Almeida (KEKAR)

Ilustraciones: Víctor Sánchez (Uno Más)

Distribución y Suscripciones: Guillermo León
Cra. 13 A 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 por: DELGADILLO & CIA. LTDA.



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

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



CORREO DE COLOMBIA
Rápido, seguro y a tiempo!
MAJOR INFORMACION TEL. 2419621 Y 268842



Contenido

REFORMA DE LAS NORMALES

- 5 La formación del maestro. La historia de una paradoja

*Alberto Martínez B.
Alejandro Alvarez*

- 9 El destino de las Escuelas Normales

*Gustavo Escobar Baena
Miguel Villarreal
Elizabeth Uribe*

- 13 Notas históricas de las Escuelas Normales y las Facultades de la Educación en Colombia

Gustavo Escobar

- 15 Las reformas de las Escuelas Normales: un área en conflicto

*Mario Díaz V.
Ceneyra Chávez B.*

- 27 La formación de maestros

Dino Segura

- 30 La reforma de las normales

Virgilio Crespo

- 32 Los espacios formadores de maestros ¿Reforma o invención?

*Elsy Romero
Carmiña Bohórquez
María Isabel Gutiérrez*

- 35 La reforma de la Normal: rescate y creación de una institución

- 39 Proyecto de ley sobre Reforma de las Escuelas Normales

HISTORIA Y EDUCACION

- 41 Historia de las Escuelas Normales en Colombia

*Martha Cecilia Herrera
Carlos Low*

DIDACTICA Y EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS

- 49 A pesar de la Escuela

Vicente Rubio

ESCUELA Y CULTURA

- 59 Educación y medios masivos de comunicación

Tomás Antonio Vásquez

DOCUMENTOS

- 62 Sobre la descentralización educativa en Chile

- 65 Pedagogía 90. Encuentro de educadores por un mundo mejor

LIBROS Y RESEÑAS

- 68 "Maestros artesanos intelectuales"

Alfonso Tamayo



Reformas
de las
Normales

La Reforma de las Escuelas Normales

En medio de la improvisación propia de las políticas educativas asistimos a una paradoja: después de 10 años de Reforma Curricular se "descubre" que es importante vincular a las Escuelas Normales a tal proceso y que por tanto es necesario reformarlas. El frustrado proyecto de Ley para Reformar las Normales del Ministro Becerra nos brinda la oportunidad de realizar desde EDUCACION Y CULTURA una mirada sobre el estado actual de una de las instituciones básicas en la formación de maestros en nuestro país. El balance y perspectivas de las Escuelas Normales que ofrecemos en nuestro Informe Central fue posible gracias al concurso de maestros en ejercicio, docentes e investigadores de diversas facultades de educación del país y los aportes del Consejo Editorial y nuestro Comité de Redacción. Con ello queremos airear un problema urgente que estaba en mora de ser analizado en nuestras páginas.

Página 15



Didáctica
y
Experiencias
Pedagógicas

A pesar de la escuela

El mundo de la escuela, toda, es un espacio en el cual es posible encontrarle sentido y pertinencia vital a nuestra labor de enseñar. Vicente Rubio, maestro de la Escuela Anexa a la Normal María Montessori de Bogotá, nos ofrece un vivo ejemplo de ello. Las historias y reflexiones que conforman su artículo quieren mostrar una manera distinta y vivificante de enseñar y aprender. Tras la cotidianidad de la escuela, de un curso de 40 muchachos, del hacer y decir diario del maestro, de la pobreza material y espiritual de las escuelas, Vicente Rubio nos invita a descubrir la riqueza que está oculta. Para ello es necesario vivir y escribir la dificultad de ser maestro y enseñar, como él lo hace.

Página 49



Historia
y
Educación

Historia de las Escuelas Normales en Colombia

Se podría decir que las Normales existen desde el origen mismo de nuestra vida independiente. Construir instituciones formadoras de maestros ha sido un hacer y deshacer caminos. El plan de estudios de Santander, el proyecto educativo de los Radicales, la Iglesia y la Regeneración, La república Liberal de López Pumarejo, el Frente Nacional, todos ellos tenían una propuesta para orientar las Escuelas Normales, hicieron y deshicieron. Este rico proceso histórico es analizado por los profesores Martha Herrera y Carlos Low de la Universidad Pedagógica Nacional. Con seguridad contribuye a reconstruir el devenir de una de las instituciones más cercanas al maestro colombiano: su Normal.

Página 41

Dos aclaraciones necesarias

*La primera: En nuestra pasada edición (Nº 19 de Febrero) lamentablemente omitimos los nombres de los profesores **Carlos Augusto Hernández y Alejandro Alvarez** como integrantes del Consejo Editorial. A la vez que les presentamos nuestras excusas, saludamos su participación y contribución a la orientación colectiva de la Revista.*

La segunda: Los materiales publicados en el Informe Central del Nº 19, sobre la Enseñanza de

las Ciencias, fueron posible gracias a la generosa colaboración de la Universidad Pedagógica Nacional y al Segundo Simposio Nacional sobre la Enseñanza de las Ciencias. En nuestra edición pasada no destacamos con suficiente énfasis la procedencia de dichos materiales. Queremos hacer público agradecimiento a la Universidad y al evento por su colaboración y aporte a EDUCACION Y CULTURA.

El Editor

Movimiento Pedagógico en la Manigua

Compañeros:
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES
DOCENTES
ATT.: COMITE EDITORIAL
REVISTA EDUCACION Y CULTURA
Carrera 13A No. 34-36
Bogotá

Reciban un fraternal saludo y mis deseos porque el MOVIMIENTO PEDAGOGICO impulsado por el magisterio colombiano, se consolide cada vez más para bien de la educación y de la Patria.

Quiero compartir con ustedes la experiencia vivida en mi reciente viaje al Alto Vichada en cumplimiento de tareas de asesoría sindical al magisterio, impulsadas por el compañero: Adalberto Carvajal Salcedo.

Los educadores Bilingües del Alto Vichada, pertenecientes en su totalidad al programa de educación contratada junto a sus compañeros "maestros blancos" se reunieron en Santa Teresita del Tuparro (Alto Vichada) para discutir sobre la posibilidad de organizarse sindicalmente, conocer sus derechos como trabajadores de la educación, plantear que para la mayoría, el estatuto docente no sólo es desconocido sino que están regidos por las reglas de cada comunidad indígena y lo más importante, para enterarse de que FECODE y el CEID existen y ellos se pueden integrar.

Nadie imaginaría que para llegar a Santa Teresita del Tuparro, corregimiento del Alto Vichada, se requiere disposición para afrontar lo que venga. El viaje se inició a las dos de la madrugada en la ciudad de Villavicencio en compañía de Alvaro Londoño, Director del Centro Experimental Piloto del Vichada, joven profesional de aquellos que no le tienen miedo a meter la "pata en el barro" y dispuesto a estimular las iniciativas de los nativos de la región en el campo pedagógico. Por una trocha intransitable en la cual se han invertido millones de pesos y continúa siendo un camino de herradura, damos inicio a una jornada de dos días, que puede prolongarse a ocho dependiendo de las circunstancias del viaje. Las dificultades comienzan cuando el bus repleto de pasajeros, cajas y paquetes queda enterrado en un pozo de fango en que está convertida casi toda la "carretera". El ayudante no se demoró mucho en dar la orden acostumbrada: "los señores se quitan los zapato-



tos, se arremangan los pantalones, y se bajan a ayudar". No quedaba otra alternativa, todos agarrados de una cuerda comenzamos la labor. Las mujeres no se quedaron atrás y se sumaron al grupo. Al fin, después de muchas maniobras, un grito colectivo anunciaba la continuación de la marcha. La escena se repitió en cinco ocasiones y por fin llegamos al Centro Gaviotas un poblado fantasma donde no quedan sino los recuerdos de los viejos pobladores desalojados de sus tierras y donde los maestros no conocen la palabra estabilidad. Sólo le sirven a su gente sin soñar siquiera en un reconocimiento a su patriótico servicio.

Luego de un merecido descanso que no fue posible interrumpir con los gritos destemplados del conjunto llanero de la tienda de la esquina, continuamos hasta Tres Matas, otrora poblado pujante, hoy convertido en base militar. Allí nos ordenaron descender del vehículo para revisar minuciosamente todo el equipaje. Nada raro, con excepción de mi maletín que contenía varios documentos y libros que motivaron varias preguntas de un joven soldado. Duró tanto esta tarea que el chofer decidió regresarse a buscar a su compañero que con seguridad había quedado atrapado en el fango. Mientras tanto nos adelantamos hasta llegar a la única tienda del lugar donde su dueña nos recibió con un aromático tinto. Allí donde la presencia del Estado es nula, una sonrisa de cordialidad demuestra que nuestros hermanos siguen esperando las soluciones que nunca van a llegar, a no ser que se considere solución el envío de tropas a sitios donde se requirerán carreteras, transporte, asistencia técnica, préstamos baratos, escuelas, salud y en fin todos los servicios públicos, hoy convertidos en privilegio de los grandes centros de votación.

Por fin, al culminar el segundo día y después de experimentar la sensación de un viaje al infierno, aparece en plena sabana, perdida para el resto del mundo y sin figurar siquiera en el mapa: Santa Teresita del Tuparro, un poblado compuesto por una iglesia, las instalaciones del colegio de promoción social equipado de restaurante y almacén y un inmenso kiosco para reuniones de la comunidad. A su alrededor unas cuantas casuchas levantadas hace muchos años por los indígenas de la comarca.

Allí diseminados en la selva y llanura, se encuentran otros centros educativos: La Pascua, San Luis del Tomo, Sunape, Achacara y Piramiri; en donde alrededor de 140 educadores y administrativos pertenecientes al programa de educación contratada, dirigidos por el cura José Aurelio Rozo quien desde su centro de operaciones en Villavicencio y auxiliado por dos quijotes como él, los también curas: Jaramillo y Baquero Soler, tratan de llenar las deficiencias del Estado con un presupuesto ínfimo, pero que rinde y da soluciones y no como el presupuesto del FER que no cumple ninguna función pero desaparece como lo expresara un indígena con sobradas razones. Al preguntarles por qué no están a paz y salvo con las deudas por concepto de prestaciones sociales de los educadores y administrativos, responden con lo que siempre ha sido el mayor obstáculo para ellos: "Del FER no nos han hecho la transferencia" y evidentemente confirmamos que si bien sometidos al nido de burocracia e inoperancia en que se han convertido los fondos educativos regionales. A no ser por el incumplimiento de muchas normas laborales y disciplinarias claramente establecidas en el Estatuto Docente y Decretos Reglamentarios, estos quijotes merecerían la máxima calificación por su silenciosa, pero loable labor. Lo anterior sin comprometer mi claro pensamiento sobre la modalidad de educación contratada con la Iglesia que, a nivel nacional, suficientemente ha criticado el magisterio colombiano con sobradas argumentaciones políticas, jurídicas y pedagógicas. Respondiendo a algunas de estas críticas, con razón ellos expresaban: "Nosotros estamos dispuestos a entregar la educación ya, pero pobres las comunidades indígenas el día que ello suceda". Este cuestionamiento queda para los burócratas del Ministerio de Educación que viven en el país de las maravillas y se olvidan de la existencia de miles de colombianos que no asisten a los foros de la mutua adulación y no por ello dejan de ser colombianos que merecen nuestro respeto y admiración y sobre todo nuestro compromiso con ellos.

La mayor desilusión para mí fue encontrar que casi nadie sabía de la existencia de FECODE y su Centro de Estudios e Investigaciones Docentes. Pero esa desilusión se disipó cuando luego de discutirlo ampliamente y recibir en nombre de FECODE, sinnúmero de quejas y recriminaciones, se decidió afiliación masiva a la Asociación de Educadores del Vichada "ASODEVI" filial de FECODE, con una sola condición: "que nos paren bolas y en eso queremos que se diferencien del gobierno".

Luego de este necesario debate que se prolongó hasta que se acabaron las espermas, todos nos retiramos con la satisfacción de haber descubierto nuestra identidad de hermanos de clase.

El día siguiente era domingo, tocaba ir a misa, no hacerlo era quedarse al margen del foro de encuentro

de todos los vecinos. El cura, no pudo pronunciar mejor sermón para avivar la llama de la conciencia: Se refirió al secular abandono de esas comunidades, a las tropelías contra la población civil, a la ausencia total de los programas del Estado y en fin, pude apreciar, que la Iglesia allí, cumple un papel distinto al de predicar el sometimiento y la resignación que contradicen las aspiraciones de justicia y libertad de nuestro pueblo.

Después de esta comunión de ideas, y antes de emprender el temido regreso que duraría tres días, vino otro grato encuentro. Esta vez, con los 70 educadores bilingües nombrados por contrato, todos nativos de la región y ganando el salario mínimo. Junto a ellos, siempre solidarios, la Junta Directiva del Comando Regional Indígena que por fortuna ya está organizado y decidido a organizar y sindicalizar a sus maestros. Como el kiosco de la plaza principal, la mañana nos quedó corta, innumerables denuncias y problemas desfilaron, algunos en tono enérgico y en lengua sikuani expresaron su inconformidad con el gobierno. Un maestro de escuela traducía, todo para llegar a concluir que no conocen la mano del Estado y lo más importante, hasta los programas educativos, por fortuna, han sido elaborados por ellos. Las láminas y cartillas para enseñar a leer y escribir a sus hermanos de raza y hacer respetar su lengua, fueron diseñadas por el nativo sikuani: Salustriano Gaitán Mendoza, hoy maestro bilingüe de los que ganan el salario mínimo. El programa de Etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional, en un acto demagógico y para justificar inversiones millonarias, se apropió de esta iniciativa y sacó varias cartillas y unas láminas en un costoso material plastificado sin mencionar a su autor. Allí no pudieron ocultar, sino resaltar, el amor y el arte conque este compañero maestro de escuela, plasmó sus aspiraciones y sus sueños, los que jamás le podrán ser robados. Adjunto el trabajo mencionado para que Educación y Cultura, dedique siquiera un rinconcito que haga justicia a los educadores del Alto Vichada, que le están dando una lección a muchas comisiones pedagógicas regionales que tienen estancada la producción de alternativas pedagógicas.

Por último sólo me resta invitarlos a reflexionar sobre los mecanismos para llegar con nuestro Movimiento Pedagógico y la revista Educación y Cultura hasta los últimos rincones de la patria y contribuir a que nuestros hermanos marginados, abran los ojos a una realidad que la miseria y el analfabetismo quieren tapar, para frenar nuestros sueños de tener una Colombia Nueva para todos.

Atentamente,

Félix Bonilla Bohórquez
Ex-integrante de la Junta Directiva
Nacional de FECODE

Reforma de las Normales

Alberto Martínez Boom*
Alejandro Álvarez*

con la sangre, pero no se le reconoce una identidad intelectual. Arquitecto de sociedades, debe luchar cotidianamente por su salario y su saber como si no fuesen derechos sino limosnas. Su misión histórica es gigante, pero su vida se debate en medio de grandes carencias.

Esta paradoja tiene que ver fundamentalmente con lo que ha sido y es su formación. Históricamente el maestro ha transitado por dos clases de instituciones: Las Escuelas Normales y las Facultades de Educación. El predominio del método en las primeras tiende a limitar el sentido de su acción social a un *saber hacer*. El predominio de la perspectiva de la administración en las segundas le asigna la función de *administrar procesos* institucionales y curriculares.

La historia del maestro es la historia de esa paradoja, razón por la

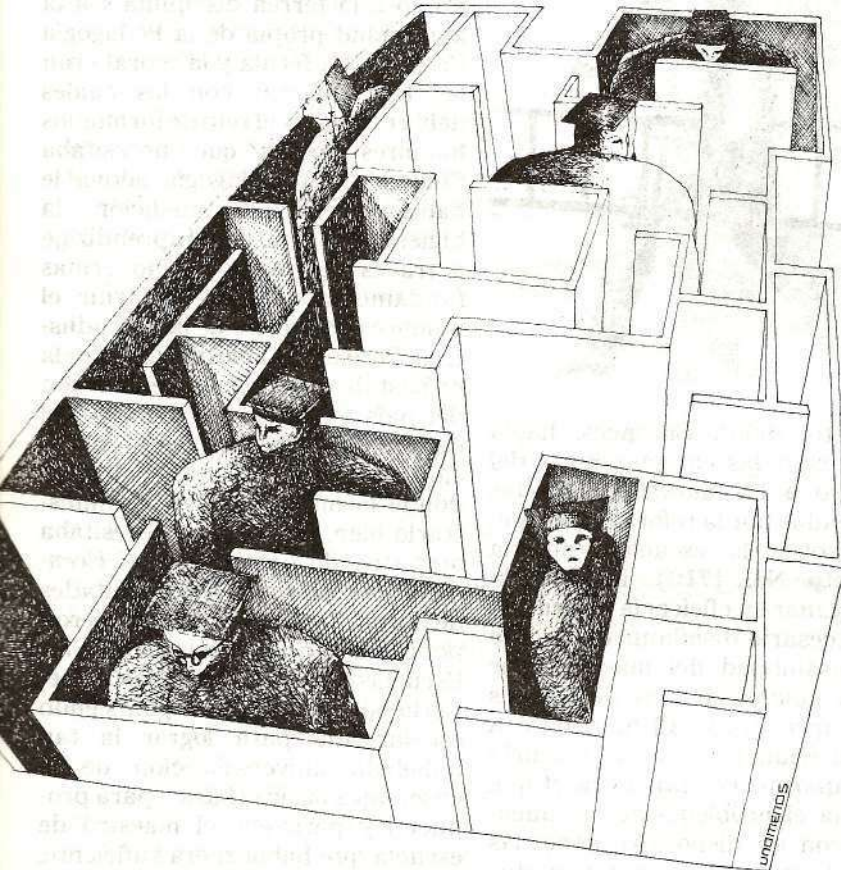
* Alberto Martínez B.

Decano de la Facultad de Educación de la U. Pedagógica Nacional.

* Alejandro Álvarez

Profesor de la U. Pedagógica Nacional.

La versión final de este artículo fue elaborada por los profesores Alberto Martínez y Alejandro Álvarez luego de recoger los criterios y contribuciones del Comité Editorial de la revista.



El maestro y su formación:

La historia de una paradoja

¿Qué ha significado y qué significa ser maestro en Colombia? El maestro se ha formado históricamente a través de una *paradoja*. Una paradoja frente a su saber y frente a su quehacer.

Mientras se le entrega la inmensa responsabilidad de formar hom-

bres, se desconoce prácticamente la importancia social de su trabajo. Mientras se le exige una gran capacidad profesional, la formación que se le ofrece se restringe casi exclusivamente a la parte operativa del conocimiento. Se le exige una vocación que supuestamente le viene

cual siempre está volviendo sobre sí mismo. Con mucha frecuencia el maestro tiene la sensación de ser víctima de las circunstancias y de carecer de los instrumentos necesarios para transformar efectivamente su práctica. Descubre los vacíos de su formación y se debate entre la posibilidad de reconocerse en un pasado mítico de su profesión y la continua aparición del azar que no controla. Aunque con el Movimiento Pedagógico ha iniciado el proceso de reconstrucción de su identidad y su autonomía, el magisterio carece aún de la fuerza que le permita apropiarse integralmente de su historia para construirla y conducirla. La voluntad de comprender su práctica y orientarla es condición para romper los lazos de dependencia del maestro con aquella paradoja.

Un proyecto de Reforma de las Escuelas Normales como el que se debate hoy, nos deja ver la permanencia y la acentuación de la paradoja. Por esa razón no podemos exigirle que resuelva el problema del maestro. No podemos hacerle la crítica esperando que enfrente la crisis con una alternativa coherente y global. No podemos reclamarle tales soluciones a un proyecto que es el problema mismo.

Hagamos un breve recorrido en el tiempo, de adelante hacia atrás.

Del 1710 al 1002

La última vez que se reformaron las normales fue en 1974, con el Decreto 80. Allí nació la idea de la vocacionalización y la diversificación. Este proyecto designó la enseñanza como una acción instrumental, por lo tanto el maestro quedó atado a un oficio tecnológico. Es el momento en que con más claridad se le definió una ocupación. Su saber es entonces un saber práctico y la tecnología es su fundamento. El maestro aquí no es más que un facilitador del aprendizaje.

El antecedente inmediato de este momento fue la reforma de 1963



(Decreto 1955). Entonces, había que ajustar las características del maestro a las nuevas exigencias planteadas por la reforma que operaba sobre la escuela primaria (Decreto No. 1710). La escuela debía ganar en eficiencia y para ello era necesario disminuir el peso de responsabilidad del maestro, por eso las guías alemanas y el énfasis en el aprendizaje. El niño pasó a ocupar el lugar central en la escuela y su aparato cognitivo era el que resolvía el problema de la educación, con un dispositivo como las guías, bien diseñado por expertos psicólogos del aprendizaje, se controlaba la enseñanza y así el maestro se dedicaría tan solo a la administración del proceso.

Allí está uno de los momentos constituyentes de la paradoja en que se mueve actualmente el maestro, reforzada y modernizada con la reforma curricular (Decreto No. 1002). Modernización que fue jalónada por los principios del desarrollo, según los cuales los procesos funcionan (la educación sería un proceso) cuando se cumplen tres pasos: Planeación, ejecución y evaluación. Principios que nos envolvieron desde finales de los años 60 y de los cuales parece que nadie puede sustraerse.

Maestros vs. licenciados: Una vieja diferencia

En los años 30, la incomodidad con el maestro se resolvió creando las Facultades de Educación. La primera mitad del siglo XX lo había atado a la férrea disciplina y a la austeridad propia de la Pedagogía Católica. La férula y la moral eran las herramientas con las cuales debía enfrentar el reto de formar los hombres rectos que necesitaba Colombia. La pedagogía activa le había ofrecido la medición, la higiene, la gimnasia y al aprendizaje a través del medio, como armas fundamentales para construir el hombre productivo de la era industrial. Pero aquel maestro de escuela no bastaba para lo que la educación del país exigía en los años 30. El desarrollo reclamaba de la educación un sistema más complejo donde lo importante era administrarlo bien, para eso se necesitaba otro tipo de funcionario: *el licenciado en educación*. Las Facultades de Educación, entonces, nacieron por fuera y no como resultado de las Escuelas Normales. De todas maneras la población debía seguir siendo escolarizada para lograr la tan anhelada universalización de la enseñanza básica (básica para producir) y para ello el maestro de escuela que había sí era suficiente. He allí otro momento de la paradoja. El maestro de primaria se diferencia del licenciado; es la escisión de una profesión.

Una reforma que no toca la esencia de las normales y las facultades de Educación no pueden superar la paradoja.

El siglo XIX le había exigido al maestro crear las condiciones apropiadas para la construcción de la República. El mismo debía ser un modelo de virtudes y buen comportamiento; de su acción en la escuela se esperaban los mejores resultados para la formación de los valores nacionales que nos habrían de conducir por la senda de la civilización y el progreso. Entonces para ser

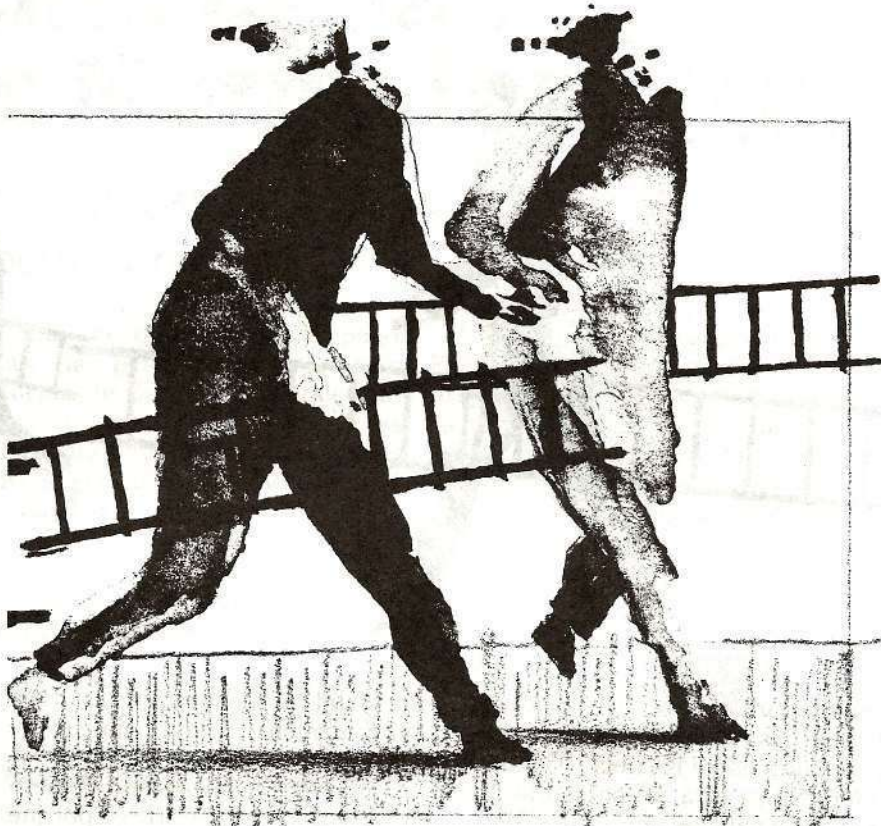
maestro se necesitaban tres cosas: cualidades morales, vocación de servicio y conocimiento del método para enseñar. Para esto último se crearon las normales, para instruir en el método. De nuevo la paradoja: para la inmensa tarea de crear las bases morales de la nación que se construía, se le dotó de un método para instruir, debía edificar una república con los rudimentos de una cartilla. Y como su labor era un apostolado, nunca hubo una política financiera para reconocer económicamente su trabajo. En aquel entonces no era mendicante de su saber, sino de su salario.

Históricamente al maestro se le ha definido por el deber ser: apóstol-virtuoso, moralizador, escolarizador, administrador de currículo, funcionario estatal, facilitador de aprendizajes. La paradoja lo ha recompuesto y redefinido y para ello las normales, se han tenido que ir ajustando con el tiempo. En todo caso, siempre se le han colocado metas imposibles y tareas heroicas. Los intelectuales, la Iglesia, el Estado, la familia, le están exigiendo grandes responsabilidades; incluso hay quienes se atreven hoy a insinuar que los maestros tienen algo que ver con la proliferación de jóvenes sicarios. Entre el cielo que se promete con la acción de la escuela y las precarias condiciones del maestro, se instala el látigo: No hace, no sabe, no piensa...

Los tres momentos que recordamos atrás son momentos de gestación, son momentos constituyentes de lo que hoy es el maestro. Preguntarse por el significado del actual proyecto de Reforma a las Normales es reconocerlo como expresión de la racionalidad misma con la que se ha formado al maestro: Una lógica sin sentido, una paradoja. Veamos:

Dos años más: ¿Para qué?

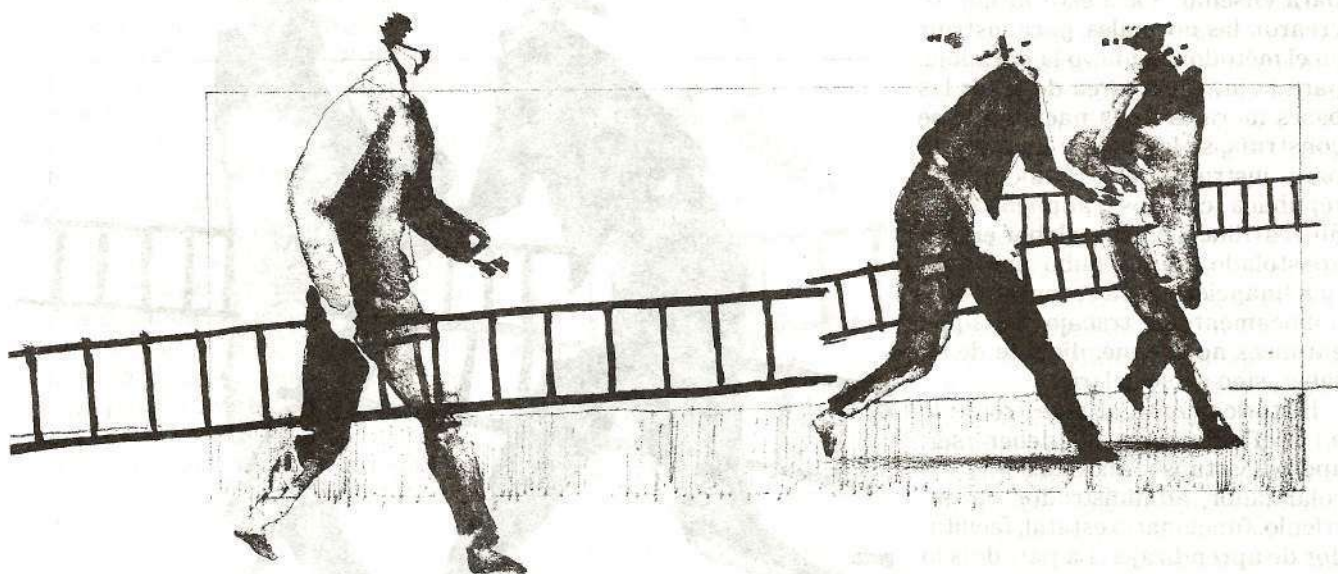
¿Para qué se proponen dos años más en la formación de las normalistas? De entrada creemos que esto no replantea estructuralmente esa



institución. Es decir, dos años que no cambian nada, y no cambian nada porque así está bien. Para seguir escolarizando la población, una vez más, el maestro que hay es suficiente.

¡Ah, pero son un poco jóvenes!, entonces lo que se necesita son dos años más. De paso se resuelve otro problema que parece ser delicado, se trata del desempleo generalizado. Mundialmente se ha encontrado que aumentar los años de escolaridad en la población es menos costoso que tener un porcentaje tan alto de desempleados en las calles. Además son dos años más del mismo ciclo de formación básica, no se está hablando de post-secundaria. Si así fuera, los normalistas podrían salir al mercado de trabajo o escoger los dos años de estudio. Por eso las normales se quedan con el Ministerio de Educación y no con el ICFES. No cambia nada, la institución sigue en pie, tal cual.

Ahora bien, ¿para qué se quiere *diversificar* la formación de las normales? De nuevo el problema del mercado. Formados en diversas modalidades no tienen que competir por los mismos puestos. ¿Pero acaso se está hablando de cualificación? Con la diversificación lo único que se pretende es especializar al maestro de manera que se preocupe menos por la complejidad de la enseñanza como acontecimiento y más por el aprendizaje de contenidos específicos para una población delimitada al extremo (niños especiales, niños de 2 a 6 años, ancianos, medio ambiente, educación física, etc.). Para eso se le quiere decir a la comunidad que decida en qué modalidad debe formar la normal de su región. ¡Vaya decisión! Decidir también puede ser controlar y eso es justamente lo que aquí sucede. Garantizar la permanencia del maestro en un lugar de trabajo, cuya demanda está creada por la



comunidad misma, ¿es acaso la forma más legítima de establecer las relaciones entre Escuela y Comunidad? (Ya se está proponiendo formar especialistas en cultivos de la cebolla, turismo, artesanías...). Es decir, solucionar el problema del desempleo pero no el del maestro.

La lógica de la Reforma está aquí presente. Lo que interesa es el mercado de trabajo, la especialización de la profesión y la escolarización de la población.

¿Entonces cómo pedirle al gobierno que resuelva globalmente el problema? Si así lo hiciera no pensaría en reformar las normales sino en lo que significa ser maestro hoy. Ahora bien, esa pregunta le compete fundamentalmente al maestro, es él quien está obligado a pensarla y a resolverla.

La Reforma responde por lo que le interesa. El maestro de escuela sigue escolarizando (de todas maneras es un requisito de la producción), y los otros funcionarios siguen preparándose en las Facultades de Educación. La escisión continúa.

El maestro normalista seguirá sujeto al método y ahora a una

especialidad que a su vez lo atará definitivamente a una comunidad, léase a una localidad.

El maestro seguirá siendo objeto de las más severas críticas, porque dedicado a la noble misión de formar hombres y conciencias, no será capaz de dar cuenta de tan complejo fenómeno. No sabe epistemología ni pedagogía, ni sociología, se dirá.

La paradoja se recrea.

Al proyecto de Reforma no podemos exigirle que la resuelva, pues está inscrito en la misma lógica.

La paradoja sólo puede resolverla el Movimiento Pedagógico. Si profundiza en ella encontrará lo que ha sido y es el maestro. Esto supone un combate, una dura batalla del maestro consigo mismo y con su pasado, con ese pasado de azar y necesidad que lo atrapó. Pero es solamente en el combate donde puede encontrar respuestas y formular alternativas. Solamente si se despoja de ese destino apostólico e instrumental que la historia le ha fijado, podrá expresar su voluntad pero no una voluntad caprichosa, sino aquella que provenga del más

libre y riguroso compromiso con el pensamiento. Un pensamiento que no lo obligue a volver sobre lo mismo sino sobre la diferencia, un pensamiento que no lo ate a la paradoja sino que lo proyecte hacia lo otro, hacia lo impensado.

En este sentido es que el Movimiento Pedagógico reclama una gran reforma *ético-intelectual* para la sociedad; pero no en el sentido al que se refieren hoy las mal intencionadas voces que se preguntan por la educación de los jóvenes sicarios, sino en el sentido más complejo y más profundo de la *palabra ética*.

Una reforma que comprometa al Estado, desde la base misma de la sociedad, a emprender los cambios institucionales que la crisis exige. No es tiempo de seguir cargando cruces y responsabilidades ilusorias de un mañana promisorio, es el presente mismo el que le exige al maestro comprometerse con la reforma global de la educación y la enseñanza en que estamos empeñados.

La Reforma a las normales debe ser abordada en esta perspectiva, de lo contrario se estará renovando la historia de una paradoja•

Abril de 1990

El destino de las Escuelas Normales



Reforma
de las
Normales

Gustavo Escobar Baena* Miguel Villarreal**

Elizabeth Uribe***

Las reformas a la educación impuestas por el Ministerio de Educación Nacional en el curso de los últimos años, han tocado los planes de estudio con la reforma curricular, los sistemas de evaluación con la promoción automática, la estructura administrativa del Ministerio con la Ley 24 de 1988 y la descentralización con la Ley 29 de 1989. Ahora el turno le ha llegado a las Escuelas Normales.

Para tal fin el Ministerio del ramo presentó al Congreso de la República el Proyecto de Ley 114 de 1989, el cual propone ampliar en dos años más el ciclo de formación de maestros, establece distintas modalidades en el bachillerato pedagógico y atribuye de manera exclusiva a las Escuelas Normales la formación de maestros, proponiendo salidas a las necesidades de tipo regional y local.

Después de varios meses de presentado el Proyecto de Ley al Congreso de la República, los educadores y estudiantes de las Escuelas Normales y la misma comunidad educativa no tienen la debida información de esta reforma. En el incipiente debate han surgido diversas inquietudes: ¿En qué contexto se ubican los cambios planteados en el proyecto? ¿Implica la reforma un cambio de concepción sobre el tipo

de maestro que requiere el país? ¿Vale la pena desarrollar una reforma de Escuelas Normales sin tener en cuenta lo que pasa en las facultades de Educación? Dos años más en el ciclo de formación de los normalistas, ¿para qué?

Propósitos y pasos de una reforma

Respondiendo a las orientaciones de "Proyecto Principal de Educación para América Latina" y en desarrollo del plan de universalización de la educación básica, el Ministerio justificó el Proyecto de Ley con el argumento que "este obedece a la imperiosa necesidad de responder al mejoramiento de la calidad de la educación, propósito que se logra renovando el sistema de formación de maestros y reestructurando las Escuelas Normales", justificación con la cual el Ministerio ha defendido toda suerte de proyectos de reforma. El proyecto de Ley se propone resolver cuatro problemas fundamentales:

1. La falta de integración de la Escuela Normal al desarrollo de proyectos y políticas que vienen siendo aplicadas en la educación básica primaria (reforma curricular y promoción automática).

2. La necesidad de racionalizar el número de Escuelas Normales, sin que ello signifique su eliminación total.



* Comité de redacción

* Maestro miembro del Comité de Redacción.

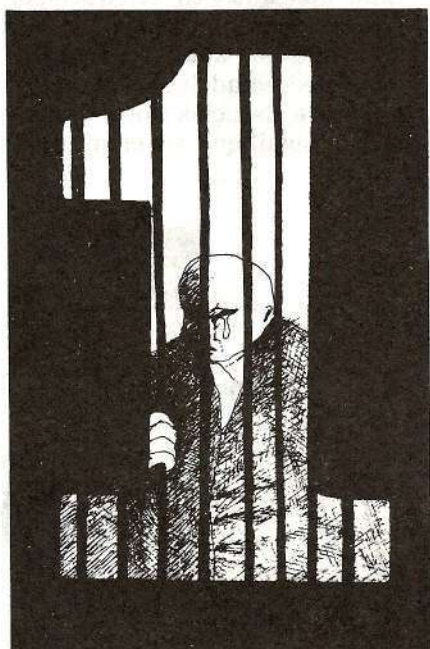
** Director Concentración Escolar, estudiante de periodismo.

*** Licenciada en Ciencias Sociales.

3. Establecer procesos de planificación para identificar necesidades en cuanto a número de maestros requeridos.

4. Resolver la carencia de otras posibilidades de formación para lo cual se propone diversificar los estudios normalistas.

Previamente a la formulación del Proyecto el Ministerio convocó a representantes de las Facultades de Educación y al Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) para consultarlos al respecto. Sin embargo, las observa-



ciones e inquietudes de unos y otros no fueron tenidas en cuenta. Las conclusiones del Primer Encuentro Nacional de Escuelas Normales convocado en Bogotá por la Escuela Normal Distrital "María Montessori" a finales de 1988, tampoco merecieron la atención suficiente, a pesar de las promesas hechas por funcionarios del Ministerio asistentes a dicho encuentro.

El formulario diseñado por el equipo técnico del Ministerio y que fue entregado a las diferentes Escuelas Normales del orden nacional para lograr lo que se ha denominado el "Autodiagnóstico", no fue resuelto por todas las insti-

tuciones y "este documento no oculta su profunda continuidad con diagnósticos anteriores descriptivo, cuantitativo, redundante y mecánico aun cuando crea las providencias necesarias para la participación simbólica".

La suerte de cada una de las Escuelas Normales estaría dependiendo del resultado del autodiagnóstico, el cual determinaría si continúa como tal o se transforma en colegio de bachillerato. En el primero de los casos se escogerían las modalidades de formación: educación de adultos, etnoeducación, artísticas, recreación...

Una reforma anunciada

Las reformas de las Escuelas Normales se remontan o tienen su punto de partida en la investigación elaborada por Guillermo Briones y Alcira Kurmen en 1978 a través del programa MINED-PNUD-UNESCO, considerada una de las mejores que sobre el tema evaluación-diagnóstico se han realizado en el país.

En sus conclusiones este estudio destacó entre otras cosas: No autorizar a partir de 1978 la creación de ninguna Escuela Normal; transformar progresivamente todas las instituciones no seleccionadas en planteles de otras modalidades del bachillerato (agropecuario, industrial, comercial, etc.); establecer una estructura administrativa y técnica de las Escuelas Normales; atender los requerimientos de oferta y demanda para la admisión de nuevos estudiantes a la educación normalista. Así mismo, recomendó ofrecer áreas mayores de especialización de la educación normalista como carrera intermedia, ofreciendo áreas mayores de especialización como la educación para el medio rural, educación para la población indígena, educación pre-escolar, educación especial, etc.; rescatar en la formación del maestro el carácter de líder de la comunidad y promotor del cambio; presionar a las facultades de educación mediante los cambios que se produzcan en las

Escuelas Normales para que éstas replanteen su estructura académica con el fin de formar educadores y terminar con la tendencia de hacer "catedráticos" lo cual ha desvirtuado la función formativa de los futuros maestros.

Posteriormente la investigación de Aracely de Tezanos publicada en 1985 con el nombre de "Maestros Artesanos Intelectuales" deja planteadas tesis como: "la necesidad de reubicar la discusión sobre la formación de los maestros desde lo que es esencial en su determinación histórica: lo pedagógico" y da a conocer el análisis de la autora frente a temas como la Escuela Normal y sus programas, lo vocacional en la formación de maestros, lo práctico y lo teórico en la formación, exponiendo como tesis central que "la Escuela Normal se ha transformado en una reproductora 'in ad finitum' de las maneras de dictar clase, haciendo de su aprendizaje el principal eje de su acción, a través de un proceso similar a la educación de un artesano, pero deja por fuera la posibilidad de formar un maestro como intelectual, en razón y ausencia de lo consistentemente teórico de su ámbito institucional".

Otros estudios sobre el tema como los de Rodrigo Parra Sandoval y sus colaboradores, contribuyen en la presentación de posibles alternativas entre lo teórico y lo práctico al interior de la Escuela de Maestros. Así mismo, se van construyendo nuevos replanteamientos que provocan los estudios históricos sobre la práctica pedagógica que presentan los elementos de la actividad escolar y lo que ha sido la historia de la formación de educadores.

El "Encuentro Nacional de Escuelas Normales", realizado en Bogotá entre el 3 y el 6 de octubre de 1988 deja como conclusiones la necesidad de "un maestro formado como un profesional, lo cual requiere la reestructuración de las Escuelas Normales y de las propias Facultades de Educación, proceso en el cual debe participar tanto el Ministerio de Educación Nacional como las

diferentes instituciones formadoras de docentes a nivel básico, secundario y superior" y plantea cómo "el éxito de las reformas de las Escuelas Normales se fundamenta en el resultado obtenido a través de un proceso participativo y no mediante un decreto".

La escuela de los maestros en el rincón del sistema

Mucho ha cambiado en la vida de las Escuelas Normales. De un pasado de reconocidos méritos se ha llegado a un presente donde se cuestiona su existencia y acción transformadora e incluso, hay quienes proponen su desaparición. En el contexto del Sistema Educativo también ha perdido terreno. Se debate entre Escuela Normal o colegio de bachillerato. Antes formaba maestros, hoy forma bachilleres técnicos pedagógicos. Actualmente enfrenta la competencia de la misma universidad, a través de las licenciaturas en educación primaria que se extienden día a día en el país, en la modalidad a distancia o en forma presencial.

Pensar en el pasado de la Escuela Normal y el maestro que formaba implica reconocer su papel en el proceso de consolidar la nacionalidad en un país convulsionado por las guerras civiles carentes de vías y redes nacionales, sumido en el atraso económico y donde el maestro cumplió labor de "enlace ideológico y orgánico entre la Iglesia y el Estado y comunidades locales, de difusor y animador de valores y sentimientos patrios y religiosos, de cohesionador cultural".

Esta labor de "hacer patria", con todos los elementos atrás mencionados aún es posible reconocer en instituciones y maestros que trabajan en zonas apartadas del país, en sectores rurales donde cumplen un papel cultural y social que no es posible desconocer. La misma educación de nuestro país ha descansado en las Escuelas Normales ya que éstas jugaron un papel preponderante en la formación de los

maestros que requería la política de expansión educativa iniciada a partir de los años setenta. Los maestros normalistas siguen pensando hoy en día en la educación básica, a pesar de la vinculación de un gran número de licenciados en la educación primaria especialmente en los grandes centros urbanos.

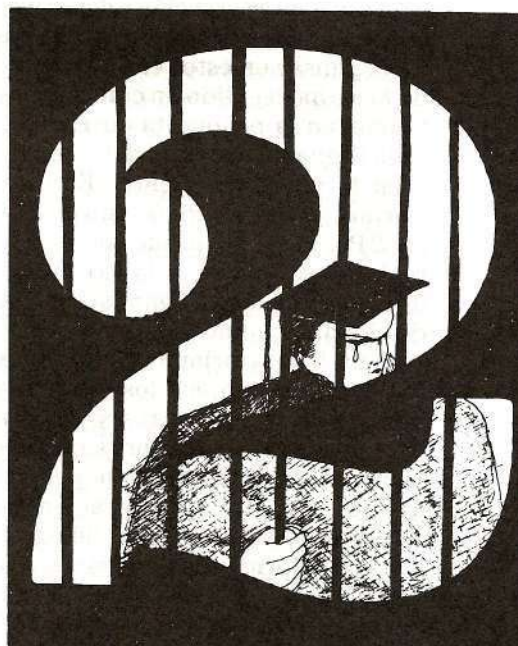
Sin embargo, los cambios culturales y sociales de los últimos tiempos cuestionan el papel actual de las Escuelas Normales y especialmente el tipo de maestro que está formando. El uso generalizado de los medios de comunicación social, los progresos de los conocimientos sobre la niñez, la informática y los recientes desarrollos de la ciencia y la tecnología hacen pensar en la necesidad de un maestro con una preocupación científica, con disposición de vida y capacidad pedagógica y cultural que responda a las nuevas exigencias de una Escuela que debe buscar un sentido de modernidad acorde con un país que ha cambiado notablemente en las últimas décadas y al cual debe contribuir en sus procesos de transformación. La Escuela Normal que forma maestros para la educación primaria tal como está, no puede seguir existiendo.

El estilo del poder

Ha sido característico de la acción del Ministerio de Educación expedir los decretos del bolsillo de su propia opinión y manifestar que la comunidad ha sido consultada con participaciones "simbólicas" o "protocolarias" y a ello se ha acostumbrado el magisterio y la comunidad educativa. Una vez se han expedido los decretos, se presentan las primeras reacciones y con el tiempo el imperio de la legislación reina sin saberse a ciencia cierta el verdadero impacto de las reformas, si se contribuyó o no a lo que reiteradamente se propone en aras de mejorar la calidad de la educación. No es raro que lo mismo suceda con este proyecto de ley que puede interesar al ministro para dejar cons-

tancia de su paso por el despacho. Sin embargo valdría la pena no engañarse sobre los verdaderos alcances de una reforma como ésta. La materia de la legislación toca la médula del cambio educativo: la formación de los educadores.

Reconociendo el procedimiento seguido y los resultados de los auto-diagnósticos hechos por cada institución queda por reconocer si es válido en este momento el que un grupo de maestros pueda decidir sobre el destino de la institución con las escasas herramientas entregadas por el mismo ministerio y en un



proceso corto de valoración de este problema dada su misma naturaleza. ¿Es algo que pueda resolverse así de fácil, en una consulta sin mayores elementos de juicio? Ello puede traer como resultado decisiones apresuradas que más tienen que ver con la estabilidad laboral de los educadores que con las verdaderas necesidades de la comunidad.

Las mismas innovaciones o modificaciones que trae el Proyecto de Ley No. 114 de 1989 sobre la extensión del tiempo de estudios en la Escuela Normal argumentan la necesidad de que el futuro educador disponga de más tiempo para su preparación, son discutibles en el

sentido de reconocer que no siempre la mayor extensión en el tiempo de estudio trae los mejores resultados, y no se definen cuáles pueden ser los estímulos que tengan los estudiantes que elijan las modalidades normalistas, ni las condiciones en las cuales ellos ingresarían al Escalafón Docente, ni cómo se establecería el nexo entre los estudios ofrecidos por la Escuela Normal y su ingreso a la universidad.

¿A qué responden los énfasis propuestos? Se argumenta la carencia de especialidades en etnoeducación, educación de adultos, educación especial, recreación y deportes, educación artística, ¿pero sí vale la pena pensar en estos énfasis cuando no se ha decidido un cambio sustancial en la propuesta curricular, en la formación integral del maestro y en la vinculación entre Escuela Normal y los estudios universitarios? Por lo pronto lo que muestra la realidad educativa es la existencia de profesionales de algunas de estas disciplinas que no se vinculan a la escuela básica primaria, dado que hay congelación en los nombramientos de los maestros y no hay una política definida sobre su vinculación. Llama la atención pensar qué sucede con la proliferación de estudios a distancia y su calidad, ya que están formando a los maestros de la escuela básica y la aprobación de carreras autorizadas por el ICFES que cumplen con el requisito de formar maestros para la educación básica primaria... ¿qué se dice sobre ello? ¿Se deja la Escuela Normal únicamente para qué? ¿En qué medida va el recorte de número de Escuelas Normales y cuáles son sus criterios? Este proyecto deja muchos asuntos sin resolver y no piensa globalmente el problema... valdría la pena que el Ministerio repensara el asunto y en esta época donde se manifiesta un gran deseo de participación en asuntos como la reforma a la Constitución Nacional... se diera un espacio nuevo para decidir sobre los problemas fundamentales de la formación de los educadores.

Debate nacional sobre la crisis de las instituciones formadoras de educadores

Bogotá, D. E., junio 1989

Al magisterio colombiano

La búsqueda de un sistema educativo nacional que responda a las exigencias del mundo contemporáneo regido por los avances del desarrollo científico y tecnológico, así como el imperativo de proponer modelos pedagógicos que contribuyan a la formación integral de los ciudadanos capaces de enfrentar crítica y creativamente su realidad, plantean a las instituciones formadoras de educadores nuevos interrogantes y retos con respecto a su función social e histórica.

Conscientes del papel que estas instituciones deben jugar, precisamente en el momento en que se propone un replanteamiento a las Escuelas Normales y a las Facultades de Educación, la Universidad Pedagógica Nacional en el marco de su trigésimoquinto aniversario, conjuntamente con el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID-FECODE, se permite cursarle invitación para que participe en el *debate nacional sobre la crisis de las instituciones formadoras de educadores y perspectivas de su transformación*, a realizarse en el mes de agosto de 1990.

Para garantizar el carácter nacional de este debate es necesario realizar una fase preparatoria de discusiones regionales que generen espacios de análisis y de presentación de las propuestas de las instituciones de formación de educadores. En consecuencia, les sugerimos adelantar el más amplio debate entre profesores, alumnos y directivos de esa institución, con el fin de avanzar en la elaboración de un punto de vista colectivo sobre el tema planteado, a sustentar primero en las reuniones departamentales o regionales que convoquen los respectivos CEID y las Facultades de Educación y posteriormente, en el evento nacional referido.

Para la organización y realización de las actividades que proponemos, les sugerimos ponerse en comunicación con las otras Facultades de Educación y con los CEID de cada región.

Atentamente,

GRACIELA AMAYA DE OCHOA
Rectora
Universidad Pedagógica Nacional

GERMANTORO
Presidente
FECODE

Notas históricas de las Escuelas Normales y las Facultades de Educación en Colombia

Gustavo Escobar

- 1821.** Francisco de Paula Santander autorizó el establecimiento de las primeras Escuelas Normales en las principales ciudades y con ellas la educación normalista en Colombia. Utilizando el método lancasteriano introducido por el payanés Sebastián Mora Berbeo.
- 1840.** Las normales reciben un gran impulso y toman el nombre de Escuelas Normales de instrucción primaria.
- 1844.** En el gobierno de Pedro Alcántara Herrán se llevó a cabo una reforma educativa donde surgió la propuesta de formar a los maestros de una manera separada de los alumnos, apareciendo así en el sentido estricto las Escuelas Normales.
- 1870.** Epoca de los liberales radicales. Con el decreto orgánico de instrucción pública primaria, en el gobierno de Eustorgio Salgar, con el fin de mejorar la educación primaria y la formación de maestros se crea la Escuela Central en Bogotá, en la cual se formarían los maestros que irían a dirigir las Escuelas Normales a crear en otros capitales de los estados federales.
- 1871.** Desde este año hasta el año 1879 se publicó el periódico titulado "la Escuela Normal" que llegó hasta el número 304, destinado fundamentalmente a la formación pedagógica de los nuevos maestros. Por esa misma época se contrató la primera Misión Alemana conformada por nueve pedagogos, siete protestantes y dos católicos, con el fin de dirigir las primeras Escuelas Normales en los distintos estados bajo la inspiración de Pestalozzi.
- 1892.** Aparece la ley 89 por la cual se asignan las Escuelas Normales a la sección de Educación Secundaria, se trazó un plan de estudios preciso y con programas correspondientes.
- 1904.** El decreto 491 consagró la obligatoriedad del diploma de maestro como condición para ejercer la enseñanza en las escuelas primarias con excepciones en "ciertos casos".
- 1914.** Creación del Gimnasio Moderno, institución de carácter privado. Institución pionera en América Latina en la aplicación y divulgación de las teorías y métodos de la Escuela Activa o Escuela Nueva y de pensadores como Dewey, Decroly, Claparède.
- 1919.** Existían 28 Escuelas Normales con 1.228 estudiantes, de los cuales 774 eran mujeres (62%).
- 1920.** Fortalecimiento de ciertas instituciones de formación docente: Escuela Normal de varones de Tunja, Escuela Normal de Medellín y el Instituto Femenino de Bogotá.
- 1924.** Contratación de la segunda Misión Pedagógica Alemana con el propósito de elaborar un proyecto global de reforma educativa, presentado a la Cámara de Representantes en 1926 sin que tuviese aprobación.
- 1926.** Por iniciativa del doctor Rafael Bernal Jiménez en su carácter de Secretario de Educación Pública del departamento vino al país Julius Sieber a dirigir la Escuela Normal de varones de Tunja, quien la dirigió con gran maestría.
- 1930.** Se crean Escuelas Normales en las capitales de departamentos y en el sector rural.
- 1932.** El decreto No. 10 de este año crea la Facultad de Educación de la capital de la República y el decreto 1487 del mismo año dispuso la apertura del Curso de Información Pedagógica, cuyo objeto era el de especializar personal para la enseñanza normalista.
- 1933.** La totalidad de las instituciones normalistas fueron dejadas a cargo de los departamentos, para ello se adujo la falta de recursos, el caos organizativo y la ausencia de personal preparado. Se dispone que la educación normalista será de seis años y se unifican estudios con el bachillerato clásico.
- 1934.** Creación de la facultad de Educación de Ciencias de la Educación de Tunja, de Escuela Normal se pasa a Facultad de Ciencias de la Educación con especialidades en Matemáticas y Física, Físico-Química e Idiomas. Empieza a funcionar la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional.
- 1936.** Creación de un instituto único mixto, con sede en Bogotá y de carácter estatal, conocido con el nombre de Escuela Normal Superior, cuyos aportes fueron notables en el campo de la ciencia y la cultura del país. Esta institución funcionó con carácter universitario y tuvo como interés principal la formación de maestros con un alto nivel académico.

- 1938.** Creación de la sección de Escuelas Normales en el Ministerio de Educación y se definen normas tendientes a la unificación de los establecimientos normalistas en lo que atañe a la organización de planes de estudio, exámenes, funciones de personal directivo y docente.
- 1939.** Decreto 71 que retornó al plan de cinco años y diferenció los estudios normalistas del bachillerato.
- 1940.** Surgimiento de las Normales Privadas en su mayoría dirigidas por religiosas. Con el decreto 2979, se restablece el programa de estudios de seis años: los primeros cuatro eran comunes al bachillerato y en los dos últimos se impartía la formación pedagógica que se reducía a la Psicología, Metodología de Enseñanza e Historia de la Educación.
- 1945.** El sector privado alcanza ya el control del 24% de la educación normalista.
- 1951.** Los centros normalistas alcanzan la cifra de 99. El 80.8 son femeninas y el 19.2 son masculinas.
- 1952 a 1957.** Cierre de la Escuela Normal Superior por Decreto del doctor Laureano Gómez y su ministro de Educación quienes consideraron que no será aceptable desde el punto de vista moral, el que los alumnos de diversos sexos convivieran y trabajaran juntos en las mismas aulas, y en tal virtud determinaron bifurcar la Facultad-Madre de Ciencias de la Educación, enviando a las mujeres al Instituto Pedagógico de la Avenida Chile y los varones a la Facultad de Tunja. En esa época los conservadores consideran las Escuelas Normales como instrumentos fundamentales de control ideológico por parte de los liberales. Hay purga de los liberales en el magisterio y en la dirección de las Normales. Se duplicó el número de maestros de primaria procurando que fueran del partido conservador.
- 1955.** El decreto 197 creó la Universidad Pedagógica Nacional con sede en Bogotá.
- 1963.** Se reorganiza la Educación Normalista y el artículo 20 del decreto 1955 habla de la Escuela Normal como "única en cuanto a nivel y calidad de los estudios profesionales. En consecuencia, formará un solo tipo de maestro para la enseñanza primaria, con preparación adecuada para actuar eficientemente en el medio urbano y rural y para adaptarse a las peculiares condiciones regionales o locales".
- 1965.** El número de maestros que trabaja en normales oficiales representa el 59%. El 12% de los maestros de normales no tenía un grado de secundaria: El 17% no había logrado graduarse de Secundaria o Superior. Una mayor proporción de maestros de normales privadas (21%) no había obtenido título en comparación con las oficiales (14%). Pero el fenómeno más significativo es que la mayor proporción de profesores sin grado estaba en las normales privadas femeninas (25%) mientras que el menor (10%) pertenecía a las normales femeninas oficiales.
- 1965-1974.** La matrícula de escuelas normales se reduce drásticamente, como consecuencia de la rápida aceleración de las tasas de crecimiento de la matrícula de secundaria especialmente del bachillerato, y el otro es la expansión de la matrícula en universidades pedagógicas.
- 1974.** Aparición del decreto 080 por el cual se dictan disposiciones sobre Educación Media que inciden en el tratamiento de los estudios normalistas. Se refiere al plan fundamental mínimo de estudios (cuatro años), la aparición de la enseñanza diversificada con el llamado ciclo vocacional de dos años de duración, en cuyas opciones está la del bachillerato pedagógico. Aparece la resolución 4785 por la cual se reglamenta el decreto 080, en lo referente a formación normalista, habla del tiempo de duración de los estudios de seis años y uno más de práctica, y se determina el plan de estudios.
- 1978.** Con la expedición del decreto 1419 de 1978, se le cambia oficialmente el nombre de Escuela Normal por el de bachillerato pedagógico. Como consecuencia de este decreto el Estado colombiano deja de otorgar el título de maestro.
- 1981.** Aparece el programa de "Escuelas Normales Demostrativas" que pretendió integrar a las Escuelas Normales y la comunidad como factor esencial para su desarrollo y así promover innovaciones curriculares.
- 1982.** Expedición de la resolución 7126 por la cual se establece con carácter experimental el plan de estudios normalistas y se adoptan los programas para el ciclo de Educación Básica Secundaria y el ciclo de educación media vocacional en algunos planteles del Distrito Especial de Bogotá.
- 1989.** Se presenta al Congreso de la República el proyecto de ley 114 de 1989, que reforma las Escuelas Normales.

Bibliografía

- Low, Carlos y Herrera Martha Cecilia. HISTORIA DE LAS ESCUELAS NORMALES EN COLOMBIA.
- Socarrás, José Francisco. FACULTADES DE EDUCACION Y ESCUELA NORMAL SUPERIOR.
- De Tezanos, Araceli. MAESTROS ARTESANOS INTELECTUALES. U.P.N. CIID. 1985.
- Parra Sandoval, Rodrigo. LOS MAESTROS COLOMBIANOS. Plaza y Janés, 1986.

Las reformas de las escuelas normales un área de conflicto

Mario Díaz V.* Ceneyra Chávez B.**



Introducción

El problema de las Escuelas Normales se ha convertido en un asunto de carácter nacional. Por una parte, su crisis configurada en diferentes órdenes ha recorrido ya algunas décadas. Por otra parte, el interés en el mejoramiento cualitativo de la Educación Media Vocacional y de la formación de los maestros en estas instituciones se ha convertido en el núcleo de la retórica oficial. Este se expresa en la proliferación de cursos en una diversidad de instituciones. Entre otras cabe mencionarse: los programas de profesionalización que ofrecen las Escuelas Normales y las Universidades; los programas de formación a distancia, cursos cortos de cualificación en diversos campos (artesánías, sexología, danzas, música, educación física, administración, etc.). A esto hay que agregar la multiplicidad de experiencias mal interpretadas que pretenden formar ya mediante talleres, ya mediante pequeñas investigaciones maestros consejeros, maestros líderes, maestros trabajadores sociales, etc. Esta variedad de especializaciones certificadas y no certificadas están orientando a los maestros a prácticas que

* Mario Díaz V.
Profesor de la Universidad del Valle

** Ceneyra Chávez B.
Profesora de la Universidad del Valle



tienden a sustituir y *no* a complementar el desarrollo de sus competencias pedagógicas.

Son diversos los estudios e interpretaciones derivadas de las investigaciones que sobre las instituciones Normales se han realizado. Estos estudios, con toda su importancia, no han logrado que las agencias pedagógicas del Estado accedan a la comprensión de la dinámica cultural y social de estas escuelas en relación con las formas de transmisión del conocimiento, en relación con la teoría y práctica pedagógica que en ellas circula y en relación con las posibilidades de su transformación hacia discursos y prácticas que anticipen nuevas formas de organización social y cultural.

En este artículo abordaremos el problema de las Escuelas Normales desde la perspectiva del discurso pedagógico oficial, las posibilidades descriptivas y explicativas de las Escuelas Normales, su relación con las reformas proyectadas, el bloqueamiento de sus posibilidades transformadoras o movilizadoras y las pocas posibilidades democráticas de integración de éstas a la política educativa nacional.

Escuelas Normales y discurso pedagógico oficial

Al referirse a las Escuelas Normales, la retórica oficial ha centrado su atención, fundamentalmente, en el cuestionamiento de la calidad de la formación de los maestros y en la configuración de políticas tendientes a controlar la calidad de la enseñanza. Estas políticas no son un ejercicio pedagógico, son más bien el ejercicio del poder que se expresa en nuevas formas de control sobre las posibilidades de mejoramiento de la calidad del maestro, o de la transformación de sus prácticas pedagógicas. La regulación de la forma y contenido de la formación docente, a través de las múltiples reformas, ha permitido a las agencias pedagógicas del estado efec-

tuar variaciones de las posiciones en la teoría y práctica pedagógica mientras mantiene amplia y reproduce las posiciones de los sujetos en ella inscritos. Comprender las implicaciones del discurso pedagógico oficial en relación con la formación de los maestros en Colombia, plantea la necesidad de establecer las relaciones entre el discurso, las relaciones de poder y la educación.

Las relaciones de poder se expresan en discursos que sistemáticamente establecen límites entre las categorías y entre las prácticas que regulan. Desde esta perspectiva, cuando se trata de establecer estrategias para el cambio educativo, la expansión o restricción de los discursos es correlativa de la expansión o restricción de la gama de agentes de control, así como del establecimiento y planeamiento de sus prácticas. En el caso de la formación docente, las reglas del discurso pedagógico oficial actúan como mecanismos que establecen una multiplicidad de relaciones, que van desde la redefinición de la certificación, hasta la reformulación de programas, ampliación de la diversidad de prácticas de control simbólico o de la producción (salud, recreación, formación de adultos).

En esta sección examinaremos las regulaciones y principios educativos que mediante el discurso pedagógico oficial gobiernan y aseguran la reproducción de una ideología pedagógica privilegiada y crean la imagen de prácticas pedagógicas legítimas. Nuestra intención es demostrar cómo, independientemente de las especificidades de cada institución, las Escuelas Normales se han constituido en un campo de conflicto entre las tendencias progresistas y las tendencias reproductoras. Estas últimas se expresan en continuas reformas educativas que ni afectan las prácticas pedagógicas, ni generan transformaciones reales en sus estructuras educativas. Esto puede observarse en el contraste *entre* las prescripciones del discurso pedagógico oficial de la Renovación Curricular que hace

énfasis en la modernización, la integración, la democratización y la diversificación del saber, la participación y la acción cultural del docente, y los proyectos de reformas y los desarrollos organizativos y curriculares tradicionales de las Normales basados en estructuras y jerarquías que poco o nada se transforman y que escasamente actúan sobre las prácticas pedagógicas.

La organización y el funcionamiento de la formación docente de las Escuelas Normales, en un sistema educativo fuertemente centralizado como el colombiano¹, han estado rígidamente determinados por un sistema de normas (ejecutivas y legislativas) que incluyen restricciones sobre el currículum, los programas, las recomendaciones para la enseñanza, los tipos de recursos, textos, arreglos institucionales (tamaño de la clase, tiempo disponible), los sistemas de evaluación y muchos otros aspectos, que muestran el control central sobre el trabajo del maestro².

Una reforma que tuvo y mantiene aún una gran incidencia en la orientación de las Escuelas Normales fue la promulgada en 1963 mediante el Decreto 1955. Con esta reforma se buscaba adaptar las Normales al proceso de modernización del país. Se trataba de "adaptar los planes al progreso de las ciencias y al desarrollo del país, en la necesidad de igualar la preparación de los maes-

1. Existe una relativa ambigüedad entre la centralización pedagógica y la descentralización administrativa promulgada por la Ley 29 de 1989. Las implicaciones de esta ambigüedad están por estudiarse.

2. Ya desde 1892 la Ley 89 establecía todo un conjunto de normas sobre las posiciones y disposiciones del maestro en la escuela. Al maestro, por ejemplo, se le exige "que tenga buena presentación personal, comportamiento, compañerismo y cooperación, capacidad de adaptación, exactitud en el cumplimiento del deber, sentido de responsabilidad, espíritu de orden, devoción por la tarea educativa, comprensión de la niñez, espíritu de estudio, iniciativa, acción social, habilidad para conducir niños, conocimiento del programa educativo, etc.

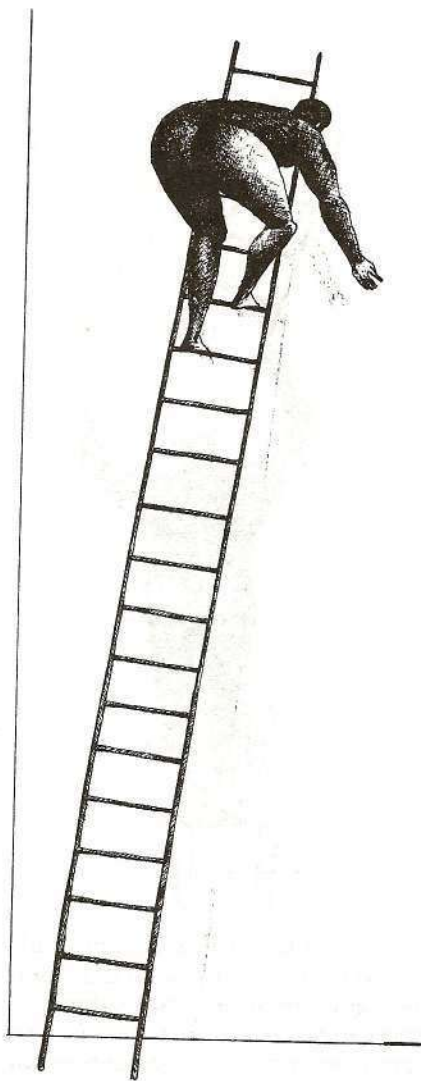
tros en extensión y calidad y acentuar el carácter profesional de la enseñanza normalista". Este decreto reproducía el lenguaje de los nuevos requerimientos sociales y educativos: expansión acelerada del nivel primario y tendencia a la democratización del nivel secundario y planteaba a las Normales una doble función, formación y capacitación. A pesar de los presupuestos modernizantes en lo pedagógico que hacían énfasis en la creatividad, la facilitación del conocimiento, la actitud crítica, el Decreto 1955 fue diseñado para producir un grupo ocupacional cuyos rasgos estaban informados por valores espirituales (moral y religión), valores intelectuales (desarrollo, destrezas e información) y valores sociales (comportamiento, civismo y cultura) que de ninguna manera se integraban, ni en el discurso ni en las prácticas, al desarrollo del país. En cierta forma, la discusión sobre los aspectos sociales, culturales y económicos de la formación docente era una expresión de la ritualización del discurso oficial.

Los cambios propuestos por la reforma del Decreto 1955 de 1963 pueden resumirse así:

- cambios en la división del trabajo entre el campo administrativo y el campo pedagógico (esta división permanece aún en sus formas más tradicionales),

- cambios en los principios y fundamentos subyacentes de la formación de los maestros (formación cristiana, científica, democrática, profesional, técnica, física, estética, cívica, social, etc.).

La forma centralizada y rígida como fueron establecidas estas disposiciones nos conduce a caracterizar las Normales como instituciones reguladas por una visión centrada en el sistema, según la cual, el Estado ejerce el control sobre los discursos y las prácticas pedagógicas que constituyen la cultura escolar. Esta visión de la educación centrada en el sistema amplía la centralización del poder mediante el ejercicio discursivo oficial que



prescribe el campo pedagógico en sus discursos y prácticas y contextos (prescripción de objetivos, contenidos, actividades, materiales formas de evaluación, por áreas y asignaturas; determinación de tiempos, espacios y modalidades pedagógicas, límites de cada modalidad, sus contextos) a través de los textos pedagógicos oficiales tales como guías, programas curriculares, libros escolares legítimos, recomendaciones, resoluciones, circulares, etc.

Los objetivos específicos establecidos por el Decreto 1955 privilegian principios normativos o, en otros términos, el discurso y las prácticas regulativas que, en esencia, celebran la nacionalidad y su

orden tradicional. En este sentido, el discurso y las prácticas pedagógicas privilegiadas constituían una garantía de la permanencia del orden. Este orden escolar predefinido de antemano era compatible con una incipiente modernidad que estaría asociada a la noción de desarrollo económico y social.

El modelo pedagógico de formación de ese momento caracterizado por un curriculum agregado y estratificado (en formas de cultura —general y profesional—, y experiencia) y por metodologías “prefabricadas” de enseñanza magistral y técnicas grupales socializaba a los futuros maestros en un “hábito pedagógico” contrario al que intentaba provocar en la reforma de la educación primaria. La formación docente se convertía así en una acumulación de partes inconexas y contradictorias (Machado 1984). Mientras los programas establecidos para la educación primaria, según el Decreto 1710 de 1963, hacían énfasis en una pedagogía centrada en el alumno, a través del método de problemas, y de las prácticas de descubrimiento, participación y comunicación, los programas de la Normal continuaban con una pedagogía centrada en el maestro quien, siguiendo las “indicaciones didácticas generales”, debía enseñar, capacitar, y realizar las técnicas apropiadas conforme a lo establecido en los programas oficiales. Esta actitud, un tanto inviolable por los maestros, de reproducir un orden pedagógico recibido fue corroborado por ICOLPE en 1973, al establecer en su evaluación sobre las Normales que los aspectos más importantes de la formación “profesional” eran planear una clase, utilizar el material didáctico, formular objetivos y saber evaluar.

Como podemos observar, la reforma de las Normales solo fue un intento retórico-oficial de producir un mejoramiento relativo a las prácticas pedagógicas dentro del orden regulativo tradicional. Dicha reforma no pensó el papel moderni-

zador de estas escuelas al quedarse sus discursos y prácticas a medio camino entre la tradición y la modernización. Tampoco cumplió el papel de refinar el dispositivo pedagógico en concordancia con la democratización educativa y la expansión del acceso a la escuela. La reforma de 1963 no constituyó ningún *proyecto educativo* y por lo tanto no tuvo ningún efecto sobre la cultura pedagógica de los maestros. La matriz cultural de la reforma fue una revoltura entre lo tradicional y lo moderno.

La reforma de 1974 proporciona nuevos elementos para el análisis de las Normales desde la perspectiva del discurso pedagógico oficial. La reforma de 1974 se podría entender como una continuación de la reforma de 1963. Esta reforma regula la formación del maestro dentro de temas, ideologías, teorías y prácticas en correspondencia con lo que hemos denominado el orden recibido, en cierta forma, inmune al impacto de la modernización, aunque coexistente con ella. El Decreto 080 estableció los principios que regulaban la educación media de acuerdo con criterios fundamentados en ideologías que sustentaban la satisfacción de "las necesidades del país" y en ideologías educativas que hacían énfasis en las tendencias contemporáneas de la *Tecnología educativa*. El decreto en mención presupone un proceso de reorganización y/o readecuación del viejo proyecto educativo al nuevo esquema tecnológico. Esta adecuación se manifestó en principios que pretendían establecer un equilibrio e integración entre los valores vitales, éticos, estéticos, sociales, religiosos, políticos, utilitarios e intelectuales en la formación del individuo, en la vocación hacia el trabajo, valores que debían, igualmente, ajustarse a las necesidades del país. La adecuación significó la traducción del discurso modernizador al orden de formación ya existente.

El decreto se configuró a partir del mantenimiento de una tradición pedagógica que *no* desarticulaba las



formas de la cultura escolar tradicional pero que *sí* se articulaba a la pedagogización de habilidades y destrezas menores en los nuevos bachilleratos (industrial, comercial, agropecuario, pedagógico, promoción social, etc.) sin que esta articulación significara un cambio en las relaciones entre la educación y la producción o el empleo. La hibridación de tradición pedagógica y "vocacionalización" se expresó en los programas de formación normalista (Resolución 4785 de 1974), que establecieron la estructura básica de un curriculum no especializado, conformado por áreas de conocimiento con su correspondiente suma de materias pedagógicas con intensidades horarias diferentes. El análisis de estas áreas revela nuevamente el énfasis de la cultura humanística sobre la cultura pedagógica o profesional y sobre el área de habilidades y destrezas vocacionales. En este sentido, la versión ofi-

cial del proceso de formación docente "no significó la vana pretensión de un cambio radical en la cultura de la Escuela Normal" sino el mantenimiento de una organización rígida basada en diferencias y jerarquías que constituían el engraje del "habitus pedagógico" de los maestros colombianos. Así, el orden regulativo³ se mantuvo mediante la preservación de los valores propuestos en el Decreto 1955 (artículo 6o.). El orden instruccional⁴ sufrió pequeñas variaciones en la medida en que incorporaron al curriculum nuevas habilidades que no significaron una orientación especializada, sino habilidades menores que no habilitaban para ninguna ocupación. El área "Vocacionales y Técnicas" es un ejemplo de esta variación. De igual manera hubo variaciones en la clasificación de los alumnos por aptitudes e intereses, y variaciones leves en la distribución del tiempo de las materias, in que esto significara cambios en los contenidos.

3. El orden regulativo se constituye en la escuela por aquellos discursos y prácticas que vehiculan formas de relación social, formas de identidad, caracteres, maneras, costumbres. El orden regulativo escolar celebra la similitud, la solidaridad, la horizontalidad entre sus miembros, la adhesión a formas de pensamiento y acción a través de prácticas ritualizadas y de formas de recompensa y castigo. El orden regulativo cumple una función normalizadora en el sentido asignado a este concepto por Foucault.
4. Por orden instruccional entendemos el conjunto de discursos y prácticas intrínsecos a la transmisión de conocimientos y habilidades especializadas. El orden instruccional se constituye a partir del principio de distribución (clasificación) de los conocimientos que se organizan en el curriculum. El orden instruccional presupone y reproduce las diferencias, las estratificaciones, las jerarquías entre los conocimientos. Igualmente, presupone diferencias especializadas en conocimientos y en habilidades. Para una diferencia entre el "orden regulativo" y el "orden instruccional", véase Díaz, M. (1985) "La Reforma Curricular: Contradicciones de una Pedagogía Retórica", *Revista Educación y Cultura* No. 4. Véase igualmente, Díaz, M. (1986) "Sobre el discurso instruccional. *Revista Colombiana de Educación* No. 17.

Con las variaciones en el orden instruccional se dieron variaciones en las modalidades de aprendizaje. El discurso pedagógico oficial estableció los límites al aprendizaje. Este debía efectuarse en situaciones a partir de "conductas deseables" centradas en habilidades, actuaciones, experiencias y destrezas: "habilidad para evaluar, habilidad para analizar, habilidad para enfocar, etc.". La organización del programa se establecía en unidades de instrucción que debían indicar conductas deseables, contenidos y actividades. Este esquema de unidades anunciaban una modalidad pedagógica fundamentada en la lógica del control técnico que conduciría a lo que se ha denominado el modelo curricular de objetivos. El discurso pedagógico oficial ubicaba al alumno como el "centro del aprendizaje" en un contexto de transmisión donde el maestro era, igualmente, ubicado como "guía y orientador de la tarea educativa". La dinámica básica del proceso de aprendizaje promovería la flexibilidad la cual, a su vez, entraba en contradicción con la forma como se explicitaba el proceso de aprendizaje: "el maestro es quien debe organizar el trabajo mediante una planeación cuidadosa que lo lleve a una acción con objetivos precisos, con la previsión de los contenidos, los recursos y la evaluación en función de las conductas deseables".

Es evidente que esta flexibilidad no se basaba en ninguna teoría específica del aprendizaje, que diera cuenta de los desarrollos del alumno o de las fases del aprendizaje, ni reemplazaba tampoco la transmisión por la facilitación o por la creación de contextos para el acceso al conocimiento. El discurso pedagógico, al establecer los límites de lo que era la práctica pedagógica de formación docente, demarcaba los grados de flexibilidad de manera explícita: principios pedagógicos centrados en el alumno, regulación explícita del proceso de aprendizaje mediante unidades de instrucción (centrado en maestro), clasifica-

ción rígida de los contenidos. En síntesis, no hay transformación de los principios de comunicación, ni del curriculum. La modalidad pedagógica dominante hasta el momento no se ve mayormente afectada en su estructura profunda, en la medida en que los requerimientos discursivos, espaciales y temporales de la formación se mantienen dentro de los límites que fija el discurso pedagógico oficial. De allí, que solo asistamos a un proceso de resemantización del cambio pedagógico y no a una transformación del modelo pedagógico en sus esquemas y estructuras tradicionales.

Los programas establecidos a partir del Decreto 080 y de la Resolución 4785 sufrieron pequeñas modificaciones o readaptaciones con el establecimiento del Decreto 1419 de 1978. Estas readaptaciones no significaron ningún cambio en la estructura y organización ni del curriculum ni de las relaciones sociales en las Escuelas Normales. Sólo es posible observar variaciones en la retórica oficial que nuevamente recarga sus conceptos con nuevos significados educativos: mejoramiento cualitativo, ampliación del servicio educativo, adaptación al desarrollo del país. La flexibilidad comienza a convertirse en un nuevo mecanismo de acción pedagógica que no trasciende la homogeneidad de sus prácticas sino que sólo adquiere un carácter "renovador": "No existe la vana pretensión de un cambio radical en la modalidad normalista, sino una renovación en los principios del planteamiento, de la programación y en el procedimiento para el desarrollo de las actividades, reconociendo las bondades filosóficas, técnicas y pedagógicas del Decreto 1955 de 1963".

Con la renovación curricular (Decreto 1002 de 1984) las prácticas pedagógicas de la Escuela Normal, de sus anexas y afiliadas se han visto afectadas. Sin embargo, esto tampoco ha cambiado la conformación institucional oficial del proceso de selección, organización y transmisión del conocimiento en la

Escuela Normal. El curriculum de ésta ha incluido como nuevos contenidos los fundamentos de la renovación curricular (legales, filosóficos, psicológicos y sociales) los cuales "presuponen" una redefinición de los contenidos, de las posiciones del maestro, del proceso de transmisión, aprendizaje y de las modalidades de evaluación. Sin



embargo, aún asistimos a una hibridación de presupuestos flexibles con contenidos y prácticas rígidamente clasificados y enmarcados⁵.

5. La aplicación del concepto de enmarcación ha sido efectuada en Díaz, M. (1985 y 1986). Un estudio más profundo de este concepto puede realizarse en Bernstein, B. (1985) "Clasificación y Enmarcación del Conocimiento Educativo" en Revista Colombiana de Educación No. 15 (Versión original publicada en inglés en 1977).

Igualmente, la práctica docente, pilar básico de la formación normalista, a pesar de estar ligada a los conceptos teóricos y metodológicos, fundamentados en ideologías progresistas, que van desde el Decreto 1955/63 hasta la renovación curricular (que presuponen la flexibilización de la relación pedagógica, la generación de aprendizajes autocontrolados con nuevos ritmos y posibilidades transformadoras sobre los contenidos) continúan manteniendo dentro del discurso oficial una estructura rígida en la cual la secuencia lineal de los aprendizajes configuran un tipo de experiencia pedagógica donde la lógica de la transmisión prevalece sobre la lógica del aprendizaje. Los principios regulativos del acceso al conocimiento ahora centrados en el diseño curricular e instruccional subordinan e inhiben la autonomía y creatividad del maestro en la medida en que la práctica pedagógica se orienta hacia un funcionalismo que determina las metas, las estrategias de aprendizaje, las situaciones facilitadoras, reproductoras o modificadoras de conductas.

De los estilos participativos en la Escuela Normal: las relaciones con la comunidad

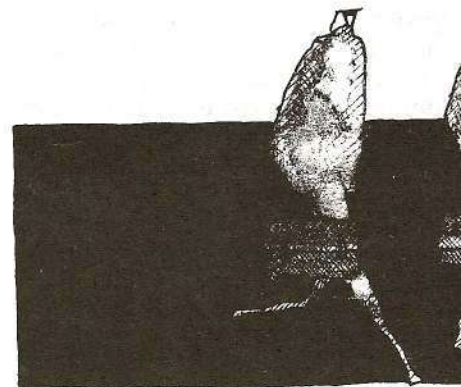
En esta sección nos referiremos a uno de los problemas cruciales de las Escuelas Normales, que hoy es el centro de atracción de las propuestas de la reforma: la participación de la comunidad. La participación comunitaria constituye uno de los engranajes de los nuevos estilos pedagógicos recreados por las políticas y los programas educativos de la última década. En cierta forma se opone al tradicional discurso regulativo de las Escuelas Normales según el cual estas instituciones son el espacio legítimo para la adquisición de los saberes pedagógicos.

No obstante la existencia de un riguroso aislamiento entre Escuela Normal y comunidad, las reformas de los últimos treinta y cinco años

han considerado a la comunidad como un factor de mejoramiento cualitativo y cuantitativo de la educación formal. El Decreto 1955 de 1963 establece como una de las funciones básicas de la Normal el "extender su acción social, cultural, técnica y científica a individuos y grupos de la comunidad". Esta función se desprende directamente de la intención de "proporcionar una formación cívica y social y capacitarlo para el estudio y conocimiento de la comunidad, especialmente en los medios menos desarrollados". Sin embargo, desde esa época, la interacción con la comunidad se ha reducido a la observación y participación mecánica, controlada y evaluada en centros u organizaciones comunitarias. En 1968, el "Manual para el trabajo del maestro en la Escuela Unitaria" considera que "la escuela debe ser el centro de todas las actividades socioculturales de la comunidad" y que "al maestro deben dársele todos los instrumentos básicos para que conozca la comunidad". El Decreto 088 (Art. 32) de 1976 establece como una función de la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos el precisar los currículos, los objetivos particulares, contenidos y métodos que correspondan al medio rural y urbano en las distintas regiones del país. Dos años más tarde, el Decreto 1419 de 1978 establece los marcos legales para el diseño y la administración curricular. En este decreto la comunidad se presenta como un agente educativo fundamental, como un agente participante del currículo: "Se entiende por currículo el conjunto planeado de actividades en el que participan alumnos, maestros, y comunidad..." (Art. 2). La participación en el currículo se presenta como un evento a posteriori del proceso de selección y organización del conocimiento y no como un proceso de integración a través de la participación de los agentes de la escuela y de la comunidad. El currículo, en este caso, es un *currículo prescriptivo* y

no un currículo en proceso. (Stenhouse, 1975).

El Programa "Escuelas Normales Demostrativas" (1981) pretendió, igualmente, "integrar a la Escuela Normal y a la comunidad como factor esencial para su desarrollo... y promover innovaciones curriculares de acuerdo con el tipo de maestro necesitado por el país". El enfoque sistémico de este proyecto suponía actividades ideales que se debían realizar en las Escuelas Normales y estableció un conjunto de procesos administrativos tendientes a controlar el subsistema currículo: "coordinación de las actividades curriculares y las de trabajo



con la comunidad con miras a obtener la integración institucional en beneficio de un mejor rendimiento...". Este programa que aseguraba la "participación simbólica" (Sirvent, 1984) no cumplió con los propósitos trazados y desapareció.

El Decreto 1002 de 1984 considera que "la educación debe responder a la integración de los centros educativos con la comunidad". Desde esta perspectiva, la familia, la comunidad y las autoridades, deben integrar sus esfuerzos para lograr los objetivos de la educación. Finalmente, el Proyecto de Ley 114 de 1989 propone un maestro que se comprometa "desde la educación con el desenvolvimiento de procesos participativos de desarrollo de la comunidad de la cual hace parte la escuela" e involucra a la comuni-

dad en el "proceso curricular" de nivel local.

Como podemos observar, en las diferentes reformas y reorientaciones de la Educación Normalista, en el discurso oficial, la participación y la organización del trabajo escolar se ha inscrito dentro de los modelos de tipo funcional donde la estrategia ha quedado reducida a una comunidad que aprende a participar en la educación pero que ni es generadora, ni toma parte en los análisis y decisiones sobre los niveles y tipos de interacción que se deben realizar entre la escuela y la comunidad. El trabajo comunitario es percibido dentro de una relación de aisla-



miento entre la escuela y la comunidad.

En general, podríamos caracterizar tres modalidades de relación Escuela Normal - comunidad, con sus correspondientes estilos participativos que circulan por el discurso y las prácticas pedagógicas oficiales que regulan estas instituciones.

a) Una relación que implica la promoción de la comunidad dentro de la escuela. La escuela es vista como una pequeña sociedad en equilibrio y armonía donde las relaciones con la comunidad están marcadas por prácticas de colaboración, elecciones democráticas, desarrollo de actividades compartidas, pero bajo el control de las autoridades escolares. Esta relación permite una regulación rígida

de la circulación de los valores, lenguaje y comunicaciones propios de los contextos externos de la escuela. Esta es la forma más común de relación en la educación colombiana y se basa en la adscripción de posiciones tanto para los agentes, como para los discursos y las prácticas. Responde al principio "cada cual en su lugar". "La comunidad en su sitio", dirían los maestros, en este caso.

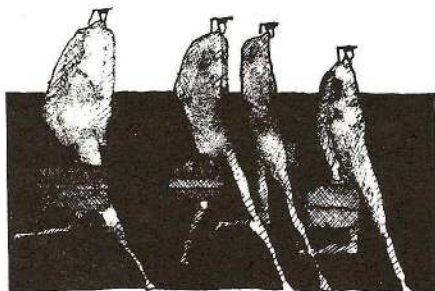
b) Una relación que implica la promoción de una mayor participación en la escuela de agentes externos, esto es, de la comunidad (padres de familia, dirigentes políticos, miembros de organizaciones institucionales y no institucionales, miembros de base, etc.). Dichos agentes son invitados a participar activamente en los cuerpos organizativos *no curriculares* de la institución: comités ornamentales, de bienestar estudiantil, patronatos, grupos culturales, comités de festejos, legiones, órdenes, etc. En estos casos se presenta una relativa flexibilidad, una "apertura participativa" sin un significado político y dentro de las limitaciones y cooptaciones propuestas por la escuela. Este estilo participativo establece su orientación de la escuela a la comunidad. Los lenguajes y motivos de la comunicación tienen básicamente el propósito de pedagogizar a la comunidad. El proceso de la toma de decisiones continúa bajo el monopolio de la escuela.

c) En proyectos alternativos colombianos de formación docente (por ejemplo, el Proyecto "Modelo Pedagógico Integrado para las Normales Demostrativas", 1985) se plantea una forma de relación escuela-comunidad que convierte a la escuela en un centro comunitario, donde los espacios (instruccionales, recreacionales, ceremoniales, circulatorios, terapéuticos, deportivos, reflexivos) no pertenecen exclusivamente a la escuela. Los espacios escolares están distribuidos en la comunidad y pertenecen tanto a ella como a la escuela. Los usuarios no solo colaboran en el manteni-

miento sino que controlan y comparten lo que se ve como una propiedad común y pública. Esta forma de relación contribuye a reducir los límites entre los niveles y las modalidades: primaria, secundaria, formal, no-formal, etc. Igualmente, promueve la desclasificación entre diferentes edades y status, lo cual permite integrar ciertos grupos que se mantienen socialmente marginados⁶. La demanda de un mayor control de la escuela por la comunidad (como lo propuso el Proyecto Modelo Pedagógico Integrado) crea nuevas formas de relación entre el conocimiento escolar y las modalidades de cultura no escolar y constituye las bases para un crecimiento colectivo, participativo y democrático.

La creciente diversificación de la educación y su orientación hacia un mercado de posiciones ha impulsado procesos de reorganización basados en la flexibilidad, en la participación comunitaria, y en la adecuación del currículo a contextos locales. Es interesante observar que este mercado de posiciones habilita para funciones no profesionales en sectores populares, marginales y rurales donde, contemporáneamente, las acciones educativas y participativas están, generalmente, orientadas a promover formas de gestión inspiradas en las políticas oficiales de traslado de las soluciones de problemas a la comunidad (autoconstrucción, mejoramiento de servicios públicos, formas asociativas de producción, etc.) que no transforman ningún orden y sí proporcionan formas de autorregulación y control en el sentido oficial del término.

6. No es esta ciertamente la forma de relación que se promueve en la flexibilización curricular, impulso a las innovaciones y adecuación de las modalidades en la Básica Secundaria y Media Vocacional donde el estilo participativo evidencia es la participación legítimamente aceptada y legitimada en los documentos oficiales.



Diversificación, Flexibilidad e Integración: ¿una nueva forma de control?

Hemos dicho que desde 1974 las Escuelas Normales comienzan a orientarse hacia un tipo de formación técnico-profesional, "con una etapa de orientación vocacional", expresada en la aparición de nuevos aprendizajes manuales que si bien no alcanzan una relativa extensión intentan constituir, desde la perspectiva de las agencias pedagógicas del Estado, recursos de acción y control fundamentales para articular al maestro a "las exigencias sociales del desarrollo del país" y "colocar la escuela dentro de la problemática actual". El Decreto 1419 legitima este tipo de formación al consolidar la conjunción de las Vocacionales y Técnicas que intenta, según el Discurso pedagógico oficial, responder "a las características individuales", por una parte, y a "la integración de los educandos a la sociedad", por la otra. El área de "Vocacionales y Técnicas" se constituye igualmente "como una respuesta al análisis de necesidades presentes y futuras del país, en la preocupación de colocar la escuela dentro de la problemática nacional" (MEN, 1982, Programas de Formación pedagógica).

El área de "Vocacionales y Técnicas" surgió como un conjunto de actividades de orientación manual para fomentar "habilidades y destrezas". Esta área, además de su orientación ideológica, tendría como función definir el campo de ubi-

cación (clasificación) de los alumnos dentro de la red ocupacional expresada en las modalidades del bachillerato (Chávez, 1983). Podríamos decir que esta área que surgió en el pasado como la celebración del tradicional aprendizaje de oficios se ha convertido hoy en un medio de proporcionar calificaciones técnicas, funcionales y sociales y de formar una cultura empresarial no especializada, o medianamente calificada.

No obstante que el significado y penetración de sus discursos y prácticas ha sido relativamente débil, esta área (aun cuando no es el espacio crucial para ello) ha ejercido una influencia sobre la formación de la conciencia de los alumnos, en tanto que fundamentada en el principio de clasificación actúa sobre la orientación de los intereses, relaciones sociales, y orientación de los significados. El área "Vocacionales y Técnicas", de orientación manual, si bien no acredita para posiciones en el mercado de trabajo, al estar asociada a los principios de desarrollo económico y social, se inspira en los rasgos de segmentación del mercado y en una clasificación fuerte de la estructura social. De allí que dicha área al actuar como un medio de orientación y reorientación de la ubicación en las modalidades de la Educación Media genera aislamientos estructurales en la educación que son correlativos de la reproducción de la división social del trabajo.

El área "Vocacionales y Técnicas" pretendía "integrar" la formación docente con actividades educativas para el trabajo productivo y de control simbólico. El último caso serviría para ampliar y diversificar la gama de prestaciones asistenciales en el nivel comunitario, sobre la base del "Proyecto de comunidad". Pero ¿cuál es el significado vocacionalizante de esta área? ¿qué debemos entender aquí por vocacionalización? (en lugar de la noción de vocación).

La vocacionalización de la educación introduce uno de los proble-

mas cruciales en la sociedad actual: sus relaciones con la producción, con el trabajo. Estas relaciones, que han sido históricamente reguladas por fuertes aislamientos, contemporáneamente se han convertido en un problema crucial, como resultado de los fracasos de la economía, del surgimiento de nuevas modalidades de producción, de la atribución a la educación, de la imposibilidad de proporcionar las competencias y habilidades relevantes para la producción y de regular las necesidades cuantitativas del mercado de trabajo. Esto ha hecho que el Estado asuma el control de estas relaciones a través de sus políticas y, fundamentalmente, de políticas educativas, una de las cuales es la vocacionalización de la educación.

Con la renovación curricular el tema de la vocacionalización no solo se renueva, sino que se legitima el rol directivo del Estado en materia de política educativa. El intento de cambiar el sentido de las vocacionales hacia un nuevo enfoque de educación tecnológica ha significado en el discurso pedagógico oficial el cambio de sus fundamentos ideológicos, del currículum, del contexto y de las prácticas pedagógicas. El enfoque curricular, en este caso, articula tres componentes básicos del mundo del trabajo: "a) interacción con personas, objetos e instrumentos de trabajo, b) racionalización de la producción de bienes y servicios y, c) seguridad e higiene personal y del ambiente de trabajo". (MEN, 1984, Marcos generales de los Programas Curriculares). Con este enfoque se plantea, igualmente, la necesidad de racionalizar los procesos de integración y diversificación educativa mediante la generalización de un núcleo común de formación y de ofrecimiento de diversas modalidades a partir del 10° grado, en la perspectiva de orientar al alumno hacia el mundo del trabajo. Como podemos observar, el enfoque no dista de la formación de una cultura empresarial, ligada a la "optimización de métodos, técnicas y procedimientos para satisfacer las

necesidades del hombre" (Ibidem: 274).

La tendencia vocacionalizante ha creado, por una parte, las bases para el incremento de la *diferenciación de los agentes no especializados en el campo educativo* mientras, por la otra, ha generado expectativas laborales de carácter individual al ampliar el mercado educativo y, por consiguiente, la gama de oportunidades laborales de nivel medio para sus usuarios. Esta tendencia vinculada a los "procesos de integración y diversificación educativa" pretende convertirse en un medio para "atender las necesidades individuales y sociales". El problema consiste en definir si la ampliación de este mercado educativo conduce a nuevas oportunidades o no es más que la expresión de nuevas formas de exclusión y control del acceso a la educación superior. Sabemos que históricamente las relaciones vocacionales entre educación y trabajo se han reducido al aprendizaje de un número limitado de "habilidades" para los estratos bajos de la población, mientras que para los estratos medios y altos se ve como una medida opcional en razón de la orientación educativa temprana en la familia que se prolonga en opciones educativas en el nivel superior. En este sentido, en el nivel superior la vocacionalización adopta un significado diferente de aquel que adopta en los niveles medios —e intermedios— donde el énfasis se hace en experiencias ligadas al trabajo o en habilidades no especializadas, no profesionales, para un futuro empleo. Este sentido de la vocacionalización es una función de las relaciones de clase.

El carácter integrado y diversificado de la vocacionalización, que se expresa en la educación tecnológica de nivel medio, ha conducido a la retórica de la flexibilidad y de la apertura a la comunidad. Para el discurso pedagógico oficial la flexibilidad presupone la adaptación o, para utilizar el término oficial, "adecuación curricular" de la educación a las necesidades contextuales de

los grupos sociales. De allí la aparente conversión de la educación en fuerza de democratización y de participación comunitaria:

"Una educación activa, participativa, flexible, concentrada en la formación integral del alumno".

"Apertura hacia la comunidad en busca de una mayor participación", "Diversificación de opciones educativas que respondan a las características y necesidades de las regiones y aplicación del concepto de integración, tanto en las áreas de formación como en la escuela y la comunidad" (1989).

La introducción de estos rasgos en la vocacionalización es un ejemplo de las variaciones de la política educativa colombiana que contemporáneamente han comenzado a rehacer su énfasis en lo que se ha denominado el "nuevo vocacionalismo". Con este término nos referimos a la constitución de programas oficiales que centran su organización a partir de formas correlacionadas (no propiamente integradas) y modulares de organización de los conocimientos relacionados con el futuro ocupacional del aprendiz y con contextos locales, y de modalidades pedagógicas que aparentemente hacen énfasis en la flexibilidad, la autonomía y el trabajo grupal y participativo. En consecuencia, la organización del conocimiento y las modalidades pedagógicas tratan de responder a los enfoques de integración, diversificación, orientación y adecuación. Con este último enfoque —adecuación— se pretende, por ejemplo, "adecuar la Educación Media Vocacional a la cultura, vocación económica y planes de desarrollo regional y local". Por lo tanto, el principio educativo que inspira la vocacionalización se fundamenta en la práctica como saber, y en la tecnología como fuente de acción económica, social y cultural.

Dentro de la formación docente la vocacionalización, como forma de orientación general de la educación para las ocupaciones, ha comenzado a verse como una forma de



diversificar el trabajo pedagógico que permita expandir, por una parte el volumen del mercado educativo de los maestros y, por la otra, refinar los contextos de control y sus modalidades. La reorientación de la formación docente (o revocacionalización) mediante la denominada *formación de énfasis* puede entenderse como una readaptación profesionalizante de una población estudiantil sin expectativas laborales en un campo pedagógico estancado y con pocas perspectivas de expansión futura. Mientras los niveles de ocupación en el campo educativo decrecen cada vez más, la estructura ocupacional del campo pedagógico se convierte en objeto de mayor complejidad, tiempo y segmentación laboral. Así pues, se pretende ofrecer una "amplia perspectiva con la diversificación de énfasis en la formación de maestros para atender campos educativos como, Educación inicial, Educación especial, Educación de adultos, Etnoeducación, Recreación y Deportes, Educación Artística, Básica primaria, Urbana, Rural, Urbanomarginal y otros". Esto requiere, por supuesto, "disponer de un tiempo mayor del hasta ahora dedicado a la formación de maestros" que se expresa en el numeral b del artículo 1o. del Proyecto de Ley 114 de 1989 por el cual se reforman las Escuelas Normales: "Ampliación del nivel de Educación Media Vocacional en dos (2) años —grados doce (12) y trece (13)—, con *opciones de énfasis* en su formación, en jornada completa ordinaria".

“Resulta irónico que cuando no hay trabajo, las escuelas se preocupan por la capacitación en “habilidades”, dice Bernstein (1990:141), y agrega: “Sin embargo, esto probablemente sea más una pedagogización de habilidades con propósitos de inculcación de una disciplina pedagógica y social que una base para las carreras y el trabajo” (ibíd). Como podemos observar, la readaptación vocacionalizante del nivel medio se produce, o se intenta producir, en un momento de crisis del campo educativo (creciente privatización y comercialización de la educación, continua disminución del presupuesto, congelación de plazas, replanteamiento del régimen laboral, disminución de incentivos laborales, repolitización de la educación, amén de las reformas y reestructuraciones que han trasladado responsabilidades a instancias gubernamentales periféricas, sin que esto implique una democratización en sus bases económicas) que ha agudizado el incremento del desempleo y la superpoblación de los agentes demandados.

Con la revocacionalización de la formación docente donde se producirá una diversificación de las prestaciones asistenciales (o de control) de los docentes y, con esto, una descentralización de las áreas de control simbólico. Esta descentralización del control coincide con la creciente ampliación de la participación de la sociedad civil en las responsabilidades educativas sin que esto implique una transformación de la política educativa ni mucho menos una democratización de la educación entendida como el derecho colectivo de la sociedad civil a participar en la reconstrucción o transformación del orden educativo nacional.

Las medidas propuestas en relación con la reorientación educativa de la formación docente intentan, pues, transformar la división social del trabajo docente a través de la creación de nuevas funciones pedagógicas para la actuación en los sectores más marginados de la socie-

dad. Bajo estas condiciones se apunta a una diferenciación del campo pedagógico que es correlativa de la extensión y diferenciación de las funciones de control y normalización en el nivel local (familia, comunidad, región). De allí que esta diversificación de énfasis articule a los contextos locales (grupos, comunidades), estrategias de participación “popular” y formas flexibles de acción pedagógica regulada por las agencias pedagógicas de nivel local a partir de las decisiones originadas en el nivel central donde se “elaboran, reajustan y cambian” los fundamentos, criterios y orientaciones de lo que dicho nivel define como “desarrollo del proceso curricular” (MEN, 1989:2).

La articulación entre la diversificación de énfasis en la formación de los maestros, la flexibilidad y la adecuación de las modalidades a los planes de desarrollo regional y local intenta incorporar formas participativas de gestión en un sistema educativo centralizado y burocrático. El carácter “innovador” de sus propuestas constituidas bajo los principios del nuevo dispositivo de



reforma de las normales

la “descentralización” no transforma las relaciones de poder entre los niveles, ni la autonomía de éstos. No cuentan en esta práctica los procesos de redefinición colectiva ni de acción colectiva para transformar los principios educativos dominantes. De allí que sólo se apele a las estrategias pedagógicas de participación (de participación pedagógica) que transmiten y reproducen las modalidades de la cultura dominada. ¿Se fundamentan estas estrategias en principios democráticos?

Es interesante observar que en la última década hemos asistido a una especie de replanteamiento de las relaciones entre el Estado y la educación, dentro de lo que podríamos llamar el proyecto re-modernizador de la educación. La orientación hacia una “educación activa, participativa, flexible, centrada en la formación integral del alumno... la introducción de objetos de aprendizaje adecuados a las características, condiciones y perspectivas regionales... la apertura a la participación de todos los agentes educativos... la posibilidad de utilizar diversidad de espacios para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje” (MEN, 1989:1) expresan el proyecto de cambio educativo que se materializa en una sistemática acción estatal sobre el sistema de mensajes (curriculum, pedagogía, evaluación) y relaciones sociales que estructuran el proceso de transmisión cultural. Desde esta perspectiva, las políticas educativas definen las formas de acción cultural y de participación que absorben las formas críticas y radicales y las adecúan a nuevos significados y principios organizativos, especialmente a nivel comunitario, mientras mantienen el control sobre los límites de la flexibilidad, la integración y la participación. Con la “formación docente de énfasis” esta perspectiva ofrece la posibilidad de ampliar el espacio del discurso regulativo al extender su control sobre los contextos locales, al tiempo que segmenta el mercado educativo bajo la

ideología de las calificaciones técnicas, funcionales y sociales, mediante "mecanismos curriculares más flexibles e integrados".

Conviene, pues, adelantar un serio debate sobre el sentido de la diversificación normalista (formación de énfasis) no sólo en relación con sus estrategias, sistema de mensajes (currículum, pedagogía y evaluación) y relaciones sociales, sino fundamentalmente en relación con los principios sociales y culturales que orientan dicha diversificación. ¿Qué relaciones entre saber y poder se privilegian?, ¿Qué se transforma? ¿Qué permanece? ¿Cuál es la relación entre la redefinición de las posiciones del maestro y los fundamentos tecnológicos no inspirados ciertamente en principios creativos y comunicativos? ¿Qué relación existe en la redefinición del maestro (formación en énfasis) entre el principio "integrador" del sistema de mensajes (currículum, pedagogía y evaluación) y de las relaciones sociales que busca una "formación integral" y el principio "diversificador" que define los límites de los mensajes y relaciones sociales en esferas de formación y orientación diferencial?

Los actuales intentos de transformación de las Escuelas Normales no se apoyan en un debate social sobre la posición del maestro en la creciente diferenciación del campo cultural y pedagógico. Tampoco se apoyan en los debates sobre la redefinición contemporánea de los principios educativos en una sociedad cada vez más sumida en las influencias mediáticas donde la repropiaación cultural externa está casi que exenta de toda crítica. ¿Cuál es, por ejemplo, el papel del maestro en una sociedad semiotizada o ¿que comienza a semiotizarse? Los intentos de transformación sólo apelan a los tradicionales *diagnósticos* que desde la década del setenta se han convertido en el "modelo de conocimiento" sobre estas instituciones. Dichos diagnósticos justificadores del "enfoque sistémico" permitieron afianzar la ideología del "cambio

planificado conforme a objetivos centrados en prácticas administrativas reguladoras de los procesos de planificación, organización, ejecución, control, evaluación y coordinación". (Véase MEN 1981, Programa Escuelas Normales Demostrativas: Aplicación del enfoque sistémico a la administración de las Escuelas Normales Demostrativas)⁷. El reciente proyecto de reforma de las Escuelas Normales, si bien construye en el discurso oficial un contexto participativo y flexible para "orientar" la redefinición de estas instituciones *establece* los criterios administrativos, las acciones y las decisiones que desde el nivel central deben efectuarse para replantear la formación docente desde una perspectiva más diferenciada.

Dicho proyecto apela ya no al diagnóstico sino al autodiagnóstico, que no surge de la participación de las "bases pedagógicas" sino del *diseño* del diagnóstico preparado previamente por las agencias pedagógicas del Estado. (Véase, MEN, 1989, "Proyecto de Reforma de las Escuelas Normales: Autodiagnóstico Ins-

titucional"). El documento no oculta su profunda continuidad con diagnósticos anteriores (descriptivo, cuantitativo, redundante y mecánico) aun cuando crea las providencias necesarias para la "participación simbólica" Sirvent (1984), mediante la cual se mantiene el monopolio de la toma de decisiones en las agencias pedagógicas del Estado creando la ilusión de una participación inexistente en el campo pedagógico.

Tenemos, entonces, que el proyecto de reforma de las Escuelas Normales no se puede comprender por fuera de los *principios culturales dominantes* que redefinen las relaciones de poder, saber y práctica en el campo pedagógico. Contemporáneamente estos principios se han articulado en políticas y estrategias educativas fundamentadas en los enfoques del capital humano, de los recursos calificados, y de las relaciones entre educación y trabajo⁸. En el caso de las Escuelas Normales, estos principios se expresan en criterios tales como una restricción del acceso, diferenciación mediante la ampliación de modalidades de énfasis, redefinición de roles del maestro y transformación de las prácticas pedagógicas que atienden a los principios de flexibilidad, integración y participación que demandan un aumento de las habilidades de los maestros en el marco de la descentralización edu-



7. Es importante considerar las críticas que han surgido de estudios descriptivos, interpretativos y analíticos, fundamentados en modalidades de investigación, centradas en la reflexión, la participación, y la acción así como las propuestas que de estas investigaciones han surgido y que no han sido consideradas como fundamentos para la comprensión de estas instituciones. Escasamente, estas investigaciones aparecen como referencias bibliográficas que se recontextualizan, y distorsionan en el proceso de apropiación de sus conceptos.

8. Para el Ministerio de Educación Nacional estos enfoques han generado una gran riqueza pedagógica al permitir racionalizar los procesos de diversificación educativa.

cativa y de la formación de recursos humanos semicualificados para el control simbólico. ¿Son la flexibilidad, integración y participación en esta reforma principios democráticos que favorecen el crecimiento personal y colectivo del campo pedagógico y de la comunidad o solo "se limitan a una actividad folklórica y enmascarada de 'cooptación' oficial?"

namiento o preparación para el trabajo. La diversificación se basa, en este caso, en principios diferentes: a) principios práctico-materiales que privilegian la práctica o la orientación a los objetos (interacción con objetos e instrumentos de trabajo (MEN, 1984) y, principios comunicativos que privilegian modalidades de acción e interacción individual o colectiva en contextos ins-

b. La formación de agentes reguladores, orientadores y administradores de los procesos culturales comunitarios.

c. La introducción de formas pedagógicas (no posicionales) de control de la participación y de la regulación de las representaciones e intereses comunitarios.

d. La acción pedagógica sobre las prácticas productivas y/o culturales de la comunidad (fomento de formas asociativas/comunitarias de producción, masificación de la recreación, pedagogización de la educación popular, etc.).

Con la diversificación de énfasis en la formación de maestros la Escuela Normal entra en una nueva era: la educación regulada por el mercado que reproduce diversidad de posiciones no especializadas en la reproducción cultural. El status de maestro variará (ya ha variado, por supuesto) considerablemente, de educador público (posición que ha entrado en un encerramiento frente a las políticas administrativas de descentralización y de municipalización de la educación —Ley 29 de 1989—) al trabajador de mercado (de oferta-demanda) de la educación privada o al de cliente en las posiciones que la feria político-educativa, en control de los administradores y políticos de turno, ofrece.

Cali, 5 de abril de 1990

REFERENCIAS

- Chávez, C. (1983) Perspectives on the common curriculum. M.A. Dissertation. University of London, Institute of Education.
- Machado, C. (1984) "Formación de educadores: una propuesta para la innovación". Bogotá.
- MEN (1989) "Flexibilización curricular, impulso a las innovaciones y adecuación de las modalidades en la educación básica secundaria y media vocacional.
- Sirvent, M.T. (1984) "Estilos participativos, ¿sueños o realidades?" "Revista Argentina de Educación No. 5".
- Stenhouse, L. (1975) An introduction to curriculum research and development. London: Heineman.



En resumen, la vocacionalización mediante el establecimiento de la educación tecnológica con sus modelos de diversificación influidos por enfoques como el del capital humano, o el del requerimiento de recursos calificados apunta hacia una reorganización de la funcionalidad de los servicios (en la producción o en el control simbólico) en el contexto laboral. Más que educación, la diversificación deviene un entre-

titucionales de acción sobre grupos y personas. En estos últimos principios se fundamentaría la diversificación de énfasis en formación de los maestros. Esta diversificación presupone:

a. La legitimación de nuevas áreas de influencia y control social (Educación de adultos, Recreación y Deportes, Promoción de la comunidad, Educación urbano-marginal, etc.).

La formación de los educadores

Dino Segura*



Reforma
de las
Normales

Mientras en la comunidad de educadores continuamente se viven cambios, como lo evidencian las iniciativas que surgen de grupos de diversa índole, que a lo menos demuestran una preocupación por los niveles en la calidad de la educación y buscan alternativas de capacitación de maestros y de concepción de su que-hacer educativo a través de muchas formas. Mientras en las oficinas del Ministerio de Educación se maduran propuestas algunas radicales, otras contradictorias, y muchas apenas parciales, pero que por las razones que se ponen en movimiento al Sistema. Mientras los investigadores nacionales y extranjeros han llegado a concebir fallas lamentables en las prácticas escolares que conducen a redefiniciones acerca del trabajo escolar y a planteamientos nuevos sobre los procesos fundamentales de la vida en la escuela, que se derivan de hallazgos novedosos sobre las características del aprendizaje y sobre el papel de la pedagogía. Mientras se cuestiona por muchos el papel de la escuela frente a la sociedad y se reinicia una vieja discusión acerca del choque que en la escuela se da entre dos culturas. Mientras todo esto sucede en el exterior de las universidades, en las aulas de clase continuamos testaruda y acriticamente estáticos en nuestras concepciones acerca del significado de la educación, frente a la cual no somos ni siquiera contemplativos, sino más bien, anquilosados.

Las concepciones curriculares son hoy las mismas de hace dece-



nios y reflejan una vieja concepción de formación, que limita al estudiante a aprender únicamente lo que le enseñan, a esperar pasivamente a que se le forme y a que, por la paciencia que demuestra ante clases inútiles y maestros autorita-

rios y enmohecidos, se le premie con un título. El currículo, tal como se concibe hoy, garantiza que las prácticas escolares se perpetúen por siempre y hasta podríamos afirmar, que los recién egresados son más repetidores que los maestros repetidores de nuestras escuelas comunes y corrientes.

Para ilustrar lo que se afirma consideremos la manera como se organiza para el alumno su vida en la Universidad: las actividades que puede realizar están prescritas hasta en sus detalles mínimos, los

* Dino Segura

Profesor de la U. Distrital (Licenciatura en Primaria) y director de la Escuela Pedagógica Experimental (E.P.E.).

planes de estudio establecen puntualmente las asignaturas (justamente llamadas así en cuanto son algo "asignado" desde afuera, sin participación posible de parte de quien se forma) de manera que independientemente de los individuos, todos deben transitar por las mismas aulas, con los mismos maestros, con los mismos textos y con las mismas notas. Si algo se enfatiza en la práctica universitaria es que debe ser obediente. En este sentido no existe un espacio para la responsabilidad, esto es, para hacer lo que se hace comprometido por el sentido que se deriva de la comprensión.

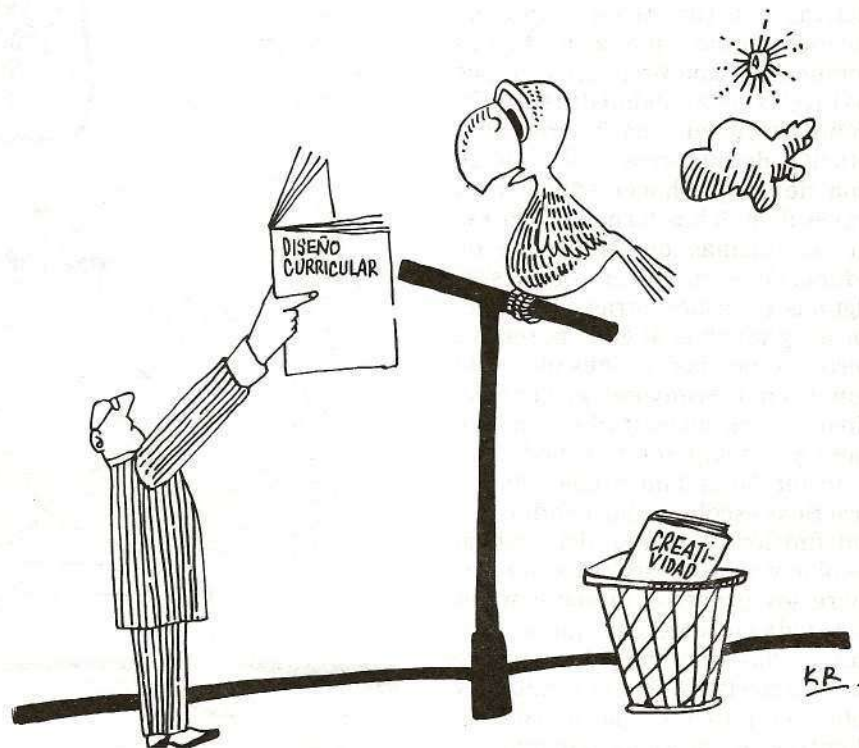
No es sin embargo suficiente para los diseñadores curriculares la rigidez de los planes de estudio. Parece ser que al hacer los planes de estudio se concibe el "tiempo libre" como un pecado y es por eso que los horarios se diseñan de tal manera que fácilmente un estudiante debe permanecer durante cinco o seis horas "asistiendo" a clases, sin tiempo para actuar, ni atender, ni pensar. Los razonamientos se entregan hechos y las formas de razonamiento deben memorizarse. En este mismo sentido no es extraña la exigencia a permanecer en la universidad, asistiendo a clase, durante jornadas interminables que suman más de 25 horas semanales.

Podríamos preguntarnos, cuál es la concepción de conocimiento que subyace a estas prácticas, qué se entiende por aprendizaje y lo que es más grave, qué se entiende por formación. ¿No es este régimen antagónico con la actividad de búsqueda que debe subyacer al logro de conocimientos? ¿No contradice esto las exigencias de "actividad" y de "anomalía" que, como se sostiene modernamente, deben encontrarse en la base de las actividades de aprendizaje? ¿No se estará formando un individuo pasivo, receptivo y no-participativo, en una sociedad en la que lo que se reclama con más angustia es precisamente la participación? Y si lo que se está formando son maestros, ¿no estamos corriendo el riesgo de que estos

estudiantes cuando sean egresados y ejerzan su profesión, reflejen en tal actividad precisamente las prácticas que vivieron en la universidad?

No termina con esto la crítica al currículo. Desde hace tiempo se ha impuesto en la organización de los planes de estudio el criterio de organización que se deriva de la yuxtaposición de enseñanzas. Es así como se conciben "áreas insulares de formación". Entonces el estudiante es objeto de un conjunto de prácticas incoherentes y mutuamente contradictorias. No es ex-

tradichos por las prácticas que prevalecen para otros. Unos enseñan como los otros dicen que no debe enseñarse. Y, en nombre de la "libertad de cátedra", cada docente, si demuestra un compromiso, éste existe es con las asignaturas particulares, no con el currículo que usualmente es desconocido por todos. En general, tanto las áreas de formación como las asignaturas que constituyen los planes de estudios están desarticuladas y difícilmente de sus contenidos puede inferirse una concepción acerca del papel de



traño en esta práctica que unos docentes hablen mal de lo que otros hacen o que incluso consideren lo que ellos mismos realizan como de segunda clase (o como costuras). Dentro de este orden de ideas está la estructuración de los planes de estudio con base en áreas principales y áreas secundarias, en áreas de formación específica y áreas de formación psico-pedagógica, etc. Tenemos entonces que desde el punto de vista de la coherencia, los objetivos, las metas o los propósitos de unos se ven en la práctica con-

la escuela y del educado" frente a la sociedad o frente a la cultura o frente al conocimiento. Las concepciones acerca de estos asuntos se forman más bien a partir de la praxis escolar, tenemos entonces la escuela concebida como reproductora de conductas y de valores sociales, la escuela como agente que impone de manera acrítica una cultura deformada: la resultante de la cultura occidental y de la sociedad de consumo; el conocimiento como una tiranía según la cual deben aprenderse resultados y como comple-

mento, el aprendizaje de ellos concebido como su repetición, el uso de términos y la aplicación de algoritmos.

2. Las nuevas perspectivas

En estos días está nuevamente sobre el tapete la discusión acerca de la formación de maestros para la escuela básica primaria. Se prevé que es necesario volver los ojos a lo que hacen las Normales y las Facultades de Educación. Todos sabemos que debe hacerse algo, que debe existir una salida para propiciar una mayor calidad en la educación. Sin embargo, a pesar de las posibilidades que se derivan de la voluntad del cambio, o de la voluntad de búsqueda de alternativas, la situación puede empeorar si no atinamos a darle a la educación el justo valor que le corresponde. Ya en otras oportunidades se han tomado medidas radicales para solucionar los problemas de la calidad o de la cobertura del Sistema y muchas veces los resultados antagonizan con las metas buscadas. Tal fue el caso de la instauración de la doble jornada. También sucedió algo semejante con la imposición del Nuevo Currículo. Y puede suceder también lo mismo con las medidas recientes relacionadas con la Promoción Automática. Estos cambios hacen que lo que se hace en la escuela de hoy ya no se pueda denominar como se hace comúnmente con el adjetivo de educación tradicional. Lo que era la educación tradicional, con maestros de tiempo completo en la escuela, esto es, que tenían tiempo para comunicarse entre sí y con sus estudiantes; y con estudiantes de tiempo completo en la escuela, esto es, que además de las actividades de clase propiamente dichas, podían hacer tantas otras cosas porque la escuela les pertenecía por todo el día, se acabó con la doble jornada. Aquella escuela tradicional donde el maestro por programa recibía un listado de temas que debía cumplir durante el año, pero sin una secuencia prefijada,

sin actividades prefijadas, sin objetivos específicos y sin indicadores de evaluación, se terminó con el Nuevo Currículo. A cambio de ello tenemos maestros obedientes y angustiados por la autoridad de los planes de estudio —que no se pueden cumplir nunca—, maestros no comprometidos, en la medida en que lo que hacen ha sido previsto por otros; y estudiantes que consideran que sus pensamientos son impertinentes en la medida en que sus inquietudes no conducen a los temas previstos en el plan de estudios y en consecuencia no hay tiempo para su tratamiento. La escuela donde había tiempo para todo, la escuela donde trabajaba un maestro preocupado por sus alumnos y por su escuela, esa escuela tradicional ya no existe. Lo que hoy tenemos es tradicional en cuanto a ciertas concepciones del conocimiento, pero como un todo, por el ambiente que se vive en ella, nuestra escuela se ha ido despersonificando lastimosamente y ya no es la escuela tradicional.

Pero lo que sucede en el Sistema —y nos referíamos a la básica primaria, pero podría incluir la reflexión a la secundaria— es coherente con lo que se hace en las Normales y Facultades de Educación. Y es por eso que los maestros que habían sido educados para redactar objetivos y para buscar actividades típicas que aplicadas a cualquiera produjeran los resultados que se deseaban, se han sentido realizados cuando se les entregan tales supuestas soluciones para la enseñanza de cada uno de sus conceptos-problema. Ya no tienen problema. Si las dificultades persisten, ese ya no es su problema puesto que su responsabilidad se ha transferido al diseñador curricular. Claro que tampoco tienen satisfacciones, puesto que éstas pertenecen también al diseñador curricular.

3. El valor social de la educación

Cuando se considera la situación desde otra perspectiva, el panorama

no es más halagador. Los maestros suelen quejarse de la poca valoración social que se tiene por el educador. Y es cierto, socialmente sólo personas realmente "raras" desean ser educadores. Y los educadores suelen avergonzarse de serlo. Un maestro de biología se autodenomina biólogo, uno de física, físico. De manera que la autoestima de los educadores es realmente precaria. Pero, el valor de la educación o mejor, la devaluación de la educación no es patrimonio de una sociedad mercantilista, ni de un maestro inconsecuente: la educación está devaluada institucionalmente. Para verlo mejor veamos dos ejemplos. Por una parte, mientras la formación de otros profesionales está en manos de profesionales de tal profesión, la formación de los maestros está institucionalmente en manos de cualquiera. A los maestros los forman ingenieros, o arquitectos, o abogados, o físicos, o cualquiera. Lo que no se exige nunca es que quien forma educadores sea un educador. No se trata de minimizar la importancia que tiene la formación disciplinaria. Es claro que un maestro de física debe saber física, y mientras su formación sea mayor, tanto mejor. Pero eso no basta para garantizar que será un buen maestro. Posiblemente un buen físico puede enseñar muy bien a resolver problemas y a utilizar ciertas formas de razonamiento para enfrentar ciertos problemas típicos para la formación de los físicos, pero se ha demostrado —y sobre ello existen multitud de evidencias—, eso ni es física, ni es lo que debe enseñarse a nivel medio (ni mucho menos a nivel de básica primaria). Si la enseñanza en los niveles básicos no puede tener objetivos profesionales sino culturales, ya no basta ser un experto disciplinariamente, se necesita además ser maestro.

Un segundo ejemplo se deriva de los tipos de escolaridad. Mientras las profesiones "serias" y reconocidas socialmente se hacen presenciales y exigen de la asistencia continua y reconocida de los maestros, la formación de los maestros de básica primaria, puede

hacerse a distancia, como la de los radiotécnicos. ¿Cuál es la argumentación de fondo para justificar tal opción? Podría pensarse que es la única manera de llegar a los maestros de provincia. Si eso es así debería restringirse a ellos, si tal educación es posible. ¿Será que es posible? Y si es posible ¿por qué la de los otros licenciados o la de otros profesionales no es posible? Porque a nuestro juicio, en la Universidad Distrital los responsables de nuestra Licenciatura en Educación Primaria hemos coincidido en que eso no es posible, a no ser que se piense en la formación de maestros en otros términos. No hemos logrado concebir la formación —y no sólo la formación de maestros— en términos distintos al diálogo socrático. No hemos logrado reemplazar la discusión y polémica en torno a problemas reales para lograr la formación de la objetividad a partir de la actividad discursiva. No hemos logrado alternativas distintas a la confrontación de ideas para lograr la coherencia del lenguaje y una actitud participativa. A nuestro juicio, el que la única licenciatura se haya ofrecido de manera generalizada a distancia sea la licenciatura en educación primaria es un juicio de valor que valdría la pena estudiar más a fondo.

4. Búsqueda de alternativas

Si de mejorar la calidad de la educación se trata, debe pensarse como salida única la investigación. Es necesario un gran proyecto que permita validar al Sistema Educativo. No se trata simplemente de tratar de establecer si los resultados que se obtienen del sistema corresponden con los objetivos previstos por los planificadores curriculares. No es simplemente una evaluación puesto que podríamos discrepar en el planteamiento de los objetivos mismos. Se trata de iniciar la discusión tratando de establecer, a juicio de los educadores mismos, para qué es o debe ser la escuela. Seguramente en torno a ello encontraremos grandes divergencias. Y eso es importante porque promueve el debate. Para muchos tales debates

deben eludirse porque hay que buscar parámetros precisos y medibles. Sin embargo, tengamos en cuenta que en la medida en que se privilegie una opción derivada de esta objeción, nos encontraremos con que se hacen tantas simplificaciones que la razón de ser de la educación termina convertida en palabras medibles pero superficiales. A mi juicio la razón de ser de la escuela se fundamenta en la formación de ciudadanos. Y es por tal razón que planteo que el problema es ante todo un problema cultural.

Es que la meta "la formación de ciudadanos" debe calificarse. No se trata de la formación de cualquier ciudadano. Es lo que estamos haciendo. Se trata de lograr ciudadanos optimistas. Es utópico para algunos pensar en que en nuestra sociedad pueden haber ciudadanos optimistas, pero creo que es una de nuestras grandes carencias y una de las posibilidades para superar nuestras limitaciones. Lograr ciudadanos optimistas significa lograr ciudadanos convenci-

dos de que aquí se puede hacer algo, convencimiento que se deriva del conocimiento de nuestra historia, de lo que hemos hecho. Por otra parte, lograr ciudadanos optimistas implica formar personas que posean confianza en su propia racionalidad desde el punto de vista individual y colectivo. Así mismo, formar ciudadanos optimistas significa formar hombres contemporáneos, que posean herramientas de análisis y conocimientos que permitan la construcción de tal optimismo a partir del saber y no de la ignorancia, de la razón y no de la magia, de la ciencia y no del azar.

Una investigación que se proponga validar el Sistema Educativo nos permitiría abordar el problema de la educación con conocimientos precisos de sus carencias y con elementos acerca de las causas de ellas. Y entonces sí, podríamos proponer alternativas coherentes y no soluciones evasivas y contradictorias.

Bogotá, mayo de 1990

La Reforma de las Normales:

Virgilio Crespo*

El ingrediente central de la reforma en curso de Mineducación es que alarga en dos años más la formación del maestro normalista delimitándolo como técnico de nivel, intermedio. El primer interrogante es qué consecuencias se acarrearán en otras instancias del sistema, lo cual permitiría explicitar el marco en el cual se inscribe.

—Una manera de mirar el problema sería en términos de una guerra competitiva de mercado, como

si las normales pretendieran ahora usurpar un terreno conquistado por las universidades o como si, a la inversa, fuesen las universidades las invasoras de un territorio que no les pertenece. El hecho es que la Reforma está potenciando la formación normalista pero, al mismo tiempo, establece una frontera. En tal sentido, la introducción de un par de escalones a esa altura de la pirámide educativa ¿no estará respondiendo a una estrategia de limitación selectiva del acceso a la educación superior por parte del magisterio de primaria, ese gremio tan molesto que, por otra parte, venía invadiendo (peligrosamente) la universidad?

* Virgilio Crespo
Director y profesor de la Licenciatura en Primaria de la Universidad Distrital.

De otro lado, las Facultades de Educación se verían obligadas a crecer "hacia arriba" para convertirse —según una propuesta de otro origen— en centros de estudios e investigaciones de alto nivel. Así se introduciría una diferenciación que correspondería socialmente a una división del trabajo similar a la de otros países con otro nivel de desarrollo.

—La Reforma muestra otros matices si la inscribimos dentro de las contradicciones inherentes al modelo de desarrollo, en términos de inflación educativa y de mercado laboral, amén de los compromisos del Estado con organismos internacionales como el FMI. Ello podría explicar la obligante necesidad estructural de aplazar la incorporación al mercado de trabajo logrando una mayor retención dentro del sistema educativo.

Al respecto, una de las manifestaciones del proceso inflacionario de la educación es la progresiva desvalorización social de los títulos académicos. Y si la estrategia ha sido mantener la ilusión de ascenso social mediante el acceso a títulos de otro nivel, es muy poco lo que la Reforma ofrece a las expectativas del maestro; sobre todo teniendo en cuenta la proliferación de Licenciaturas en Educación Primaria durante la última década. Dirigidas preferencialmente a re-profesionalizar al maestro en ejercicio, no sólo tenían un carácter "remedial", coyuntural o pasajero sino que, además, no causaban presiones en el mercado ocupacional aun cuando demandaran un mayor costo por ascensos en el escalafón. Pero el hecho importante es que el maestro ha alimentado la expectativa de mejorar su status cursando estudios superiores y ostentando un título de Licenciado, no de Profesional Intermedio.

— Finalmente, aquellos cuya preocupación fundamental es la calidad de la formación se preguntan qué pasa durante esos dos años de formación normalista y qué reestructuración curricular habría que realizar para dar unidad y coheren-

cia al proceso de formación, con una preocupación de fondo: ¿qué significa ser maestro?

Si el Magisterio y sus organizaciones han de asumir una posición política y gremial frente a la Reforma, ¿desde dónde abordar un debate o desde dónde formular —si es el caso— propuestas alternativas? ¿A partir de qué presupuestos y de qué prioridades? Aventurando una respuesta, señalaría lo siguiente:

1. Habría que retomar la trayectoria del Movimiento Pedagógico en torno al problema de la identidad del maestro y la calidad de la educación, inscrito —a su vez— dentro de un Proyecto Político y Cultural en construcción aunque no haya logrado sobrepasar el nivel del discurso.

2. Reconociendo la heterogeneidad del Movimiento e, incluso, sus rupturas y sus desplazamientos en el poder de convocatoria y de movilización, tanto el (o los) MP como su Proyecto se hacen más comprensibles si se inscriben no ya en el ámbito discursivo sino dentro de la historia más reciente de los Movimientos Sociales.

3. Nuestra experiencia de ocho años en la formación de maestros

en ejercicio a través de un programa presencial de Licenciatura en Primaria (Universidad Distrital), permite formular la hipótesis de que, hoy, el Magisterio de Primaria en Servicio representa el sector más dinámico en la búsqueda de alternativas pedagógicas; que éstas apuntan hacia la creación de una "cultura democrática" en y desde la escuela a partir de la cotidianidad; y, finalmente, que tales aspiraciones colectivas con vocación democrática constituyen un punto de convergencia en relación con otros movimientos sociales.

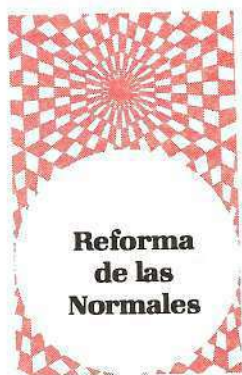
4. Con el presupuesto de que la formación del maestro es un proceso continuo y permanente, nuestra experiencia nos da el convencimiento de que es necesario privilegiar la formación durante el ejercicio, en la medida en que permite:

— Una contextualización coherente de la formación dentro de la Práctica Social y Pedagógica del maestro.

— La apertura de un campo muy fecundo de investigación.

— Una incidencia más directa e inmediata en el mejoramiento de la calidad de las prácticas pedagógicas •





Los espacios formadores de maestros: ¿Reforma o invención?

Elsy Romero, Carmiña Bohórquez,
María Isabel Gutiérrez*

La participación en el debate nacional, acerca de la *Reforma de las Normales*, es exigencia para todos los sectores sociales y especialmente significativa para los maestros de la escuela primaria, llamados de *práctica docente*, en la *Anexa a la Normal Distrital María Montessori*.

Desde hace aproximadamente cinco (5) años surgen entre algunos de los maestros, acciones aisladas de reflexión, búsqueda y transformación de la vida de la escuela. Este proceso ocasionó situaciones de conflicto que interpretadas desde diferentes concepciones paulatinamente desembocaron en una grave crisis.

Es el origen, evolución y transformación de tal conflicto, en donde hoy encontramos explicaciones a lo que en su momento fue un caos institucional. Los factores que más incidieron en la agudización de la citada crisis fueron: la vigencia de prácticas pedagógicas aisladas, la presencia de concepciones renovadoras enfrentadas con otras conservadoras y tradicionales que dificultaron la convergencia de propósitos, la limitada apropiación de espacios para la reflexión y el debate acerca de nuestra práctica pedagógica, la resistencia al cambio motivada, entre otros aspectos, por nuestro proceso formativo como maestros y por la incertidumbre de los resultados, la rapidez con que surgieron experiencias pedagógicas alternativas a las tradicionales, la

interpretación de la crisis como un problema terminal y sin solución, la falta de profundización teórica, individual y colectiva, la dificultad para asumir autónoma y colectivamente el gobierno de la escuela, entre otras razones por la tradición burocrática de efectuar la práctica en estructuras jerarquizadas, la acostumbrada marginación de los padres de familia, las limitadas estrategias y los escasos canales de participación de los alumnos y finalmente la percepción y ubicación de la crisis como resultado de diferencias personales y grupales.

Es en consecuencia, desde nuestra historia y a partir de la cotidianeidad reflexionada, teorizada y confrontada acerca del niño, el saber y la escuela que se decanta la crisis, manifestándose el problema pedagógico.

Hoy después de un proceso de varios años, hemos logrado colectivizar una actitud de búsqueda que nos permite incidir creativamente en la vida de la escuela; situación que no excluye que compartamos los problemas comunes de una

escuela en cambio aunados con aquellos referidos a la formación de los futuros maestros. Esta doble función de "maestros de maestros", es la motivación que nos impulsa a presentar al debate algunas contradicciones y propuestas alternativas que no tienen la pretensión de ser versiones acabadas, pero que aspiran a ser una invitación a compartir nuestras experiencias.

Durante siglos la escuela levanta y fortalece sus muros frente a la comunidad, importa sofisticadas estructuras organizativas, que garanticen su eficiencia como transmisora de conocimientos, define las instancias y los canales de comunicación, haciéndolos cada vez más impersonales y deshumanizantes, encierra maestros y alumnos en programas, clases, horarios y reglamentos que le impiden ver y explorar el mundo privándolos del placer de sus hallazgos en la aprehensión de su entorno.

Toda esta concepción favorece su marginación y la privan de la oportunidad de revitalizarse. Las Normales y Facultades de Educación no se escapan al análisis, por un lado gira un mundo, niños y hombres concretos, con una vida cotidiana que incorporar y/o transformar pero insistimos en "suponerlos", presupestándolos como insumos conocidos, o en el mejor de los casos identificándolos exclusivamente en los tratados de psicología, sociología, biología, etc., por otra parte marcha una Escuela que asumió resignada,

* Elsy Romero, Carmiña Bohórquez, María Isabel Gutiérrez

Profesoras de la Escuela Anexa a la Normal María Montessori Documento socializado en Consejo de Maestros: Anexa a la Normal Distrital María Montessori.

que su finalidad es preparar en y para la escolaridad, así ésta en sí misma no sea garante de incorporación laboral, ni mejore sus condiciones vitales, como agente transformador de su realidad.

Teoría-práctica

La última década en el país, se ha caracterizado por una apertura al debate pedagógico. Los congresos, foros, simposios, encuentros, etc., han posibilitado a un sector del magisterio, la apropiación de un discurso en el que pareciera que

tir bajo el chantaje de la nota, la arbitrariedad y el interés por demostrar quién tiene la razón, la verdad, el saber y por tanto la autoridad; que las teorías, metodologías y didácticas exigidas por los contenidos programáticos del área de pedagógicas. En este proceso el alumno-maestro descubre por ejemplo que nada tiene que ver la didáctica de las matemáticas que le "enseñan" con la forma como las padece durante sus largos años de escolaridad. Bajo estos presupuestos la llamada "Práctica Docente" se ha convertido entonces en un pacto tácito de simulación en el que el

La integralidad

Se observa también una tendencia a manejar un discurso que pregona una visión integral del mundo, del hombre y por supuesto del niño y del maestro, pero tanto en los contenidos programáticos como en el quehacer pedagógico, existen grandes contradicciones: se interpreta lo afectivo, cognoscitivo y psicomotriz, como elementos que deben ser abordados a partir de acciones específicas que afecten cada una de las partes de ese "mapa humano", y así obtener un rompecabezas ilustrado, desconociendo qué eventos realmente significativos afectan al hombre en su totalidad.

La intención de dividir el mundo en áreas con sus temas, niega el aporte de todas las disciplinas en la explicación de hechos o fenómenos, imposibilitando el diálogo necesario entre ellas. En la escuela esto se traduce en la construcción de infranqueables fronteras, en donde cualquier intento de explicación interdisciplinaria se interpreta como una intromisión que afecta la autonomía del maestro de la materia. En el mejor de los casos en la escuela Pre-Escolar y Primaria, se hace un esfuerzo por interpretar una nueva concepción integral del mundo, aunque es necesario señalar que más que integrar el mundo es preciso no desintegrarlo. Entre tanto la escuela secundaria y universitaria, parece buscar cada día enajenar, desarraigar al hombre, conduciéndolo por un laberinto de especializaciones, dificultando la explicación del todo en la parte y la parte en el todo; por lo cual le es complejo entender las repercusiones de sus acciones individuales en el colectivo.

En estas condiciones, ausentes de protagonismo histórico, ajenos a construcciones de saberes socializados difícilmente nos podemos asumir como multiplicadores de experiencias transformadoras.

Es desde una concepción integral del mundo mediada por la investigación como eje estructural, como



sindicatos, gobierno, maestros e "intelectuales", estamos de acuerdo. En algunos casos ha significado la oportunidad de confrontación de una práctica renovadora, pero en otros muchos se difundió un discurso ajeno que no toca vitalmente al maestro y por ende no se traduce en rupturas que transformen su cotidianeidad.

La pretensión de aislar la teoría de la práctica, atraviesa todos los espacios de la estructura y relaciones en la formación de maestros en las Normales y Facultades de Educación. Significan más en la formación 18 años de escolaridad en donde se priorizan modelos a repe-

maestro de práctica se asume como modelo y el alumno-maestro como su fiel imitador, en una relación mediada por la nota. En consecuencia ésta se vive como una aplicación de descontextuadas teorías y no como un espacio de confrontación teórico-práctico, que implica búsqueda y creación.

Con nuestros alumnos hemos vivido la posibilidad de experimentar procesos autónomos, gratificantes y lúdicos en donde en la construcción del saber se crean didácticas y metodologías que desplazan las rutinarias recetas aplicables a todas las personas en diferentes tiempos y espacios.

el maestro se apropia de los elementos que le permiten reinventar diariamente la escuela en cualquier tiempo y espacio, concepción que excluye los énfasis proyectados por el MEN y clamados por muchas Normales y Facultades de Educación; esta propuesta aparentemente resolvería las exigencias de un país con tantas diferencias polarizadas; maestro rural, maestro urbano, urbano marginal, etc., pero en el fondo las entiende como necesarias para reproducir los esquemas de jerarquía y las estructuras socioeconómicas existentes.

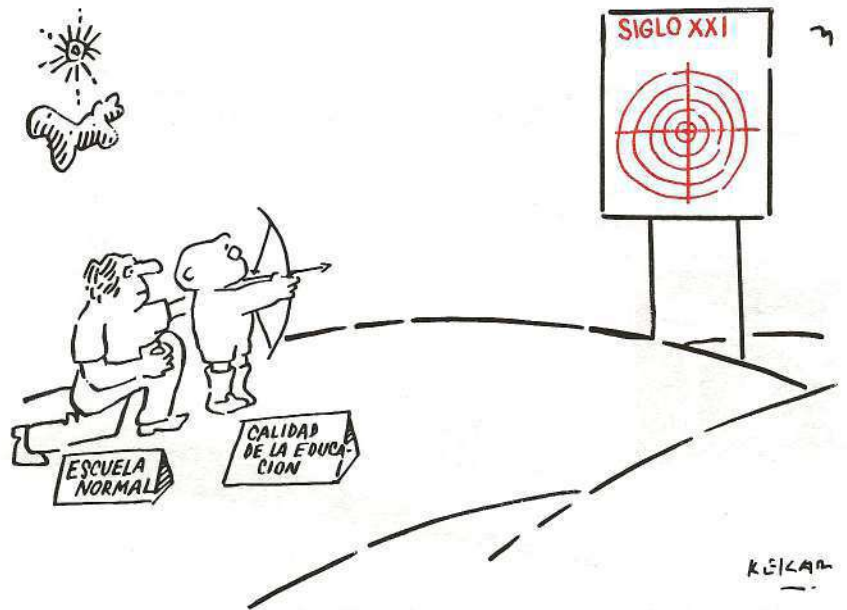
Las consideraciones precedentes nos abocan a reconocer públicamente y dar la bienvenida a una crisis común a las Normales y Facultades de Educación, ¿pero observamos con preocupación cómo se reduce el debate del Cómo?, ¿al Dónde se deben formar los maestros?, y aún más, argumentado con el criterio de que a mayor edad y escolaridad, mayor confiabilidad en la elección, formación y ejercicio profesional del maestro. Nos preguntamos: ¿Este proceso está garantizado por la sumatoria de experiencias?, ¿o quizá por la intensidad con que se vivencian?, lo que sí podríamos asegurar es que la posibilidad de transformar significativamente las experiencias es un reto para los espacios de formación de maestros. Si bien es cierto que una práctica no reflexionada, teorizada y confrontada difícilmente aporta cambios significativos, también lo es que la escolaridad no confrontada con la práctica puede conducir fácilmente a la formación de incapaces garantizados escolarmente¹.

Consideramos los dos años de extensión de la escolaridad como una oportunidad que puede ser aprovechada para desarrollar proyectos de investigación a través de los cuales la Normal aporte a otras instituciones interesadas en experiencias pedagógicas alternativas. Esta propuesta en un ambiente semiescolarizado posibilitaría la integración de alumnos maestros a comunidades con características

diversas, para que en un proceso autónomo cualifique su formación. Surge sobre el tema una pregunta para el futuro maestro: ¿Por qué el proyecto de ley presentado por el MEN, aumenta la escolaridad y ubica al egresado en primer grado del escalafón, es decir con menor salario?

Conclusión

La problemática planteada nos permite establecer la necesidad de una nueva finalidad de la escuela, nuevos procesos de construcción del saber, otras relaciones, estructura y organización en una confron-



tación permanente con el medio, etc., pero si continuamos profundizando es muy posible que podamos asegurar que la propuesta más que de reforma, es de invención de una nueva escuela formadora de maestros. ¿Cuántos de nosotros estaríamos dispuestos a participar en esta construcción?

Somos conscientes de que los pasos se deben dar al ritmo de una comunidad tan concreta como la que tenemos, por esta razón proponemos una etapa de transición en donde se tengan en cuenta los siguientes procesos de ruptura y desarrollo a corto plazo:

— Constituir una comisión inter-institucional con la que se realice un trabajo de investigación etnográfica y de acción participativa, con el propósito de evidenciar situaciones concretas de la vida institucional, a partir de las cuales se planteen e instrumenten propuestas alternativas.

— Romper el cerco de las clases, transformándolas en talleres interdisciplinarios, en los que la creación de las didácticas surjan en el proceso de la creación de los saberes.

— Transformar la evaluación en un proceso de reflexión colectiva acerca del ser y del quehacer de la

escuela, el maestro, el niño; la nota desaparecería desde esta primera etapa.

— El horario, la estructura organizativa y los reglamentos estarán en función de las necesidades de formación.

— Asumir la práctica docente como un proceso de investigación permanente en donde los parceladores, programas, evaluaciones, serán superados por las relatorías y memorias de la reflexión de la práctica pedagógica, constituyéndose en la historia individual y colectiva que permitirá la gestión o reelaboración de propuestas pedagógicas.

La Normal Distrital María Montessori pide la palabra

La reforma de la Normal: Rescate y creación de una institución

Presentación

Los planteamientos aquí expuestos antes que constituirse en una propuesta definitiva son el punto de partida para una amplia discusión participativa que genere una alternativa de cambio para el desarrollo educativo y social de la nación.

Nos identificamos con una reforma de fondo de la Escuela Normal que entendemos como una tarea de rescate y creación.

RESCATE de una institución que fue encasillada dentro de los modelos de transferencia de la tecnología a la Educación, desfigurándola en el Bachillerato diversificado, pese a lo cual mantuvo rasgos esenciales de identidad con la tarea pedagógica que le corresponde.

CREACION, pues comprendemos que una nueva Escuela Normal solo es posible construirla en un proceso innovador que transforme los actuales esquemas educativos que nos mantienen atados a una pedagogía impotente para las nuevas exigencias y expectativas sociales y reducida nuestra tarea de Educadores a la de repetidores de currículos y textos prestados.

Hemos discutido mucho en torno a la reforma, aún antes de la convocatoria por parte del MEN, y realizado diferentes acciones entre las cuales mencionamos el proceso de experimentación de la Normal Distrital María Montessori señalada por la Resolución 6257 que ha permitido experiencias en diferentes áreas y en la organización del Plan de Estudios; los Talleres y Asam-



bleas Pedagógicas de intercambio de experiencias, los encuentros regionales de Escuelas Normales y

El presente documento fue redactado por un equipo de la Normal Distrital María Montessori integrado por los docentes Víctor Jairo Chinchilla G., Miryam de Bohórquez, Dora Elvia Sabogal; la Coordinadora de Práctica GLoria Durán de Faccini y la Rectora Flor Marina Triana de Prieto. Sometido a discusión de la Asamblea de Profesores se complementó y amplió el equipo con los profesores: Omaira de La Torre, Amparo Ardila, Vicente Rubio, Dora de Malagón y Cecilia de Rincón.

el **Encuentro Nacional por el Rescate de la Identidad de la Escuela Normal** realizado en 1988 el cual evidenció la disposición de construir una alternativa normalista lo suficientemente avanzada, participativa y adecuada a la actual realidad educativa del país.

Crisis de un modelo

La diversificación no solo desdibuja la formación del maestro en lo Pedagógico sino que aboca al estudiante a una elección profesional (Docencia) temprana.

No existen criterios claros y unificados para llevar a cabo un proceso

de toma de decisión vocacional; no se da un espacio en el tiempo por cuanto los alumnos deben optar por una alternativa al finalizar los primeros grados de Educación Media, cuando aún carecen de elementos de juicio suficientes y válidos, su madurez cognoscitiva y socio-afectiva es insuficiente para definir claramente sus intereses; los contenidos curriculares de la modalidad no se pueden constituir en marcos referenciales para habilitar al estudiante en la opción por una alternativa, por cuanto las experiencias

carencia de una política nacional unificada ha hecho de la formación de maestros, una actividad dispersa, descentrada y desenfocada.

Si una reforma desea trascender no puede desconocer el papel histórico que la escuela Normal ha desempeñado; creada desde el comienzo de nuestra vida republicana ha sido la institución responsable de formar a los maestros de la niñez colombiana, su trabajo ha hecho contribuciones considerables en la formulación de políticas educativas



exploratorias no reúnen las condiciones objetivas deseadas cuando los alumnos continúan sus estudios. En la modalidad, sin el pleno conocimiento de su futura tarea, de las características que deben poseer como maestros, los alumnos perciben durante la práctica docente que su elección no fue acertada, y ante la dificultad de transferirse a otra institución u obligados por la presión familiar terminan siendo maestros sin vocación y sin el sentido de verdadero compromiso de su tarea como actividad transformadora de su entorno. La diversificación no es el único factor de crisis en la Escuela Normal por cuanto la

nacionales; ha sido motor de desarrollo comunitario de acuerdo a su ubicación geográfica y centro de estudio e Investigación Pedagógica; no se puede desconocer su actividad como eje directriz dentro del sistema educativo.

La solución no la constituye la adopción de medidas administrativas, sino la construcción de una alternativa en la cual la Escuela Normal tiene, para las condiciones históricas del momento, vigencia y espacio como la base de un proceso que tiene su incidencia educativa en el desarrollo social, político, económico y cultural del hombre colombiano.

Elementos para una reforma

Para las escuelas Normales es un compromiso definitivo participar activamente en el proceso de reforma y no esperar pasivamente la definición de su destino. Cada Escuela Normal ha recorrido una amplia experiencia histórica en la educación que la fundamenta para plantear, elaborar e implementar nuevas alternativas para su transformación.

Con este criterio y con el ánimo de contribuir a la reforma planteamos los siguientes elementos fundamentales a partir de los cuales consideramos, se debe enmarcar el proceso de construcción de una nueva Escuela Normal.

1. Constituir las escuelas normales en eje de desarrollo de la educación elemental y básica primaria.
2. Integrar el proceso de formación, actualización, capacitación y producción intelectual de los maestros de la escuela primaria.
3. Constituir la Escuela Normal en centro de procesos creadores de una nueva pedagogía.
4. Constituir la Escuela Normal en motor de desarrollo comunitario.

Intentaremos una breve sustentación de cada uno de estos fundamentos.

1. La Escuela Normal como eje de desarrollo de la Educación Elemental y básica primaria

Entendemos la Escuela Normal como una institución de carácter *especial* cuya existencia y permanencia se centra en la educación elemental y básica primaria, integrada fundamentalmente en un proceso en el que interactúan niño, escuela y maestro.

Esta ventaja debe mantenerse y reorientarse hacia el fortalecimiento de la Normal como institución eje o generadora de los elementos constitutivos de la educación básica primaria.

Indudablemente la escuela primaria requiere de una profunda

transformación no sólo para modernizarse sino para interpretar nuevas realidades y la necesidad de un tipo de educación que oriente la formación de los ciudadanos del siglo XXI.

Si bien el mejoramiento cualitativo nace de las propias escuelas, con la actividad de los maestros, requiere de un centro de apoyo permanente el cual, debe ser por derecho propio el de la Escuela Normal. El reto consiste en que, para lograrlo, ésta debe someterse a un profundo cambio.

La calidad de la educación y la universalización de la educación primaria no se puede lograr sin la participación de la Escuela Normal, pues a pesar de su reducción a Bachillerato Pedagógico, que limitó sus posibilidades y la percepción de sus finalidades, logró mantener valores fundamentales sobre los cuales puede retornar una responsabilidad global con la educación, no circunscrita a la estrecha función de capacitadora para empleo.

Con esta estrategia confluían hacia la Normal los esfuerzos creativos de maestros e investigadores que carecen de un espacio apropiado para lograr cambios radicales en la educación primaria.

Igualmente la Escuela Normal puede orientar el proceso de alfabetización en el país, tarea que también está dispersa y sin logros apreciables. Este criterio, fundamento de la educación elemental, permite la planeación de estrategias de solución, la racionalización de recursos y la movilización de la comunidad Educativa.

2. Integrar el proceso de formación, actualización, capacitación y producción intelectual de los maestros de la escuela primaria

Esta gran posibilidad está condicionada a la formación de un maestro capaz de realizar un proceso pedagógico conforme a las nuevas exigencias de la educación.



Un paso en esta dirección es la reintegración, en la Escuela Normal, de procesos de formación, capacitación y producción pedagógica.

La Escuela Normal no puede formar maestros para la educación primaria si no está integrada a ella, en la práctica cotidiana; en igual forma no puede capacitar ni actualizar a los maestros si está alejada de su quehacer; por tanto es requisito indispensable que el proceso creativo esté integrado con el desempeño docente.

Al asumir la tarea de capacitación de los maestros de primaria no sólo se formularían lineamientos coherentes, en la actualidad inexistentes, sino que los propios contenidos de ésta, estarían en función de la escuela y su quehacer particular.

En igual sentido la Escuela Normal no será repetidora de teoría sino activadora de prácticas ejecutadas en su estructura misma, recreadas y enriquecidas por el aporte de estudiantes y maestros.

3. Constituir las Escuelas Normales en centros generadores de una nueva pedagogía

Uno de los problemas críticos de la Normal es el divorcio de la teoría con la práctica tanto en su propio funcionamiento como en el que se ejerce en las escuelas de aplicación. Este hecho mantiene atrasada a la Escuela Normal con relación a la realidad de la Escuela y por consiguiente de ésta frente a la vida.

La Escuela Normal debe apropiarse de su función de generadora de una Nueva Pedagogía construyéndola, en sí misma facilitando la apertura a la innovación, la experimentación y la búsqueda de nuevas alternativas para la educación nacional. No puede la Normal promover el cambio educativo si mantiene en sí misma los esquemas que la atan a una concepción anacrónica, desfasada de las actuales exigencias históricas.

De esta forma aspectos como horarios, evaluaciones, el tipo de clase, los instrumentos y espacios de trabajo deben ser entendidos desde una perspectiva dinámica que exige que los maestros y alumnos de las normales se comprometan en un trabajo que requiere nuevas relaciones y mayores responsabilidades.

4. Constituir la Escuela Normal en motor de desarrollo comunitario

Una particularidad de la Escuela Normal debe ser la integración directa con la comunidad de la cual forma parte. Su acción influye en el desenvolvimiento de las escuelas de la región las que a su vez deben estar inmersas en las actividades política, social, cultural, económica de cada comunidad.

Una estrategia para identificarse con la región es propiciar una vinculación activa como institución promotora del proceso educativo y cultural de cada comunidad, vinculación que lograría integrar la educación con las aspiraciones, necesidades, actividades, es decir, con la misma vida.

Esta estrategia, inscrita dentro de un plan con directrices, orientación y aplicación nacional.

Consideraciones sobre el proceso actual

El proceso de reforma de la Escuela Normal atraviesa en la actualidad por un nivel de discusión, participación y contenidos sobre los cuales es necesario hacer referencia. Lo hacemos en cuanto son puntos polémicos directamente incidentes en un posible decreto por parte del Ministerio de Educación Nacional.

1. La creación de un régimen especial para las Escuelas Normales debe garantizar que estas instituciones tengan un estatuto propio como tipo particular de institución educativa con unidad nacional pero con la autonomía suficiente que le facilite su desarrollo y adecuación a las condiciones y exigencias de cada región y comunidad.

2. En la decisión de elevar en dos años más la formación para otorgar el título de maestro no debe impedirse el otorgamiento del título bachiller académico para los estudiantes de las normales en el grado

once por ser el bachillerato académico el pre-requisito común para todas las carreras profesionales de los cuales no puede ser excluido el educador.

3. No determinar líneas de énfasis específicas.

4. La tipología de la institución debe ser única.

5. La reforma de la Normal debe incluir una proyección a etapas sucesivas de superación profesional y académica por lo que deben definirse fundamentos de relación con las universidades (Facultades de Educación).

6. La reforma de la Normal implica una reforma de las Facultades de Educación.

7. El éxito de la reforma depende tanto del Ministerio de Educación Nacional como de las propias Escuelas Normales y de la participación del magisterio, estudiantes y comunidad; situación que obliga a la creación de formas de organización y concertación.

Finalmente reafirmamos nuestra convicción de hacer de la reforma de las Escuelas Normales un fundamento para la construcción de una *nueva escuela* para Colombia •



Proyecto de Ley sobre Reforma de las Escuelas Normales

ANALES DEL CONGRESO

SENADO DE LA REPUBLICA

PROYECTO DE LEY NUMERO 114 DE 1989

por la cual se reforman las Escuelas Normales, se adopta un sistema especial de formación de maestros y se dictan otras disposiciones.

El Congreso de la República,

DECRETA:

Artículo 1o. Adóptase un Sistema Especial para la Formación de Maestros en las Escuelas Normales del país.

El Sistema Especial comprende:

- a) Ampliación del nivel de Educación Media Vocacional, en dos (2) años —grados doce (12) y trece (13)— en jornada completa ordinaria.
- b) Expedición del título de Maestro al finalizar y aprobar el grado trece (13), con opciones de énfasis en su formación;
- c) Dedicación exclusiva de las Escuelas Normales a la Formación de Maestros.

Artículo 2o. El título de Maestro que expidan las Escuelas Normales, tendrá validez para ingresar a la educación superior.

Artículo 3o. Las Escuelas Normales que no se acojan al Sistema Especial de Formación de Maestros, cambiarán su razón social de acuerdo con la modalidad de bachillerato que opten y serán acogidas dentro del programa de Flexibilización Curricular.

Artículo 4o. El período de transición de la implementación de la reforma de Escuelas Normales, será gradual y estas instituciones podrán continuar otorgando el título de Bachiller Pedagógico por un lapso de tiempo no superior a cuatro (4) años a partir de la vigencia de la presente ley.

Artículo 5o. Otorgar al Presidente de la República facultades extraordinarias por el término de cinco (5) meses a partir de la vigencia de la presente ley, para modificar las normas relacionadas con el Sistema Especial de Formación de Maestros.

Artículo 6o. Facúltase al Gobierno Nacional para hacer las apropiaciones y traslados presupuestales anuales, ajustes y ampliación de la planta de personal requeridos para el cumplimiento de la presente ley.

Artículo 7o. El Gobierno Nacional reglamentará esta ley conforme a los mecanismos y procedimientos que requiere para su ejecución.

Artículo 8o. La presente ley rige a partir de la fecha de su promulgación y deroga las disposiciones que le sean contrarias.

Presentado a la Comisión Quinta del honorable Senado de la República de Colombia, por:

Manuel Francisco Becerra Barney
Ministro de Educación Nacional

Exposición de motivos

Al proyecto de ley “por la cual se reforman las Escuelas Normales, se adopta un Sistema Especial de Formación de Maestros y se dictan otras disposiciones”.

La importancia del proyecto de ley que se presenta a consideración obedece a la imperiosa necesidad de responder al mejoramiento de la calidad de la educación, propósito que se logra renovando el sistema de formación de maestros y reestructurando las Escuelas Normales.

Desde hace varias décadas se ha venido cuestionando en el país la formación del maestro a través de investigaciones, foros y evaluaciones en los cuales ha participado el Ministerio de Educación Nacional, Escuelas Normales, Universidades, Centros de Investigación, Rectores, Docentes, Alumnos, Padres de Familia, Organismos Internacionales como la Unesco y agremiaciones sindicales de maestros.

Como aspectos relevantes de esos cuestionamientos se mencionan:

—La inadecuada formación que vienen recibiendo los maestros con respecto a la fundamentación filosó-

fica y conceptual de los programas educativos vigentes, sus procesos de formación, estrategias de evaluación y promoción, formas de gestión y su relación con la comunidad.

—El insuficiente tiempo de preparación del maestro normalista.

—La desactualización curricular, la desarticulación entre los procesos de formación de maestros y los programas educativos en funcionamiento y la inadecuada estructura organizativa de las instituciones formadoras, ha traído como consecuencia la necesidad de desarrollar procesos de capacitación, inclusive para maestros recién egresados que resultan altamente onerosos para el Estado y que de ninguna manera supera su inadecuada formación respecto de los programas vigentes en permanente renovación. Esto trae como consecuencia la elevación de costos en la ejecución de las estrategias y retraso en la implementación de la política educativa.

—La desviación que se ha producido con el Bachillerato Pedagógico al conducir al estudiante a un desempeño laboral en lugar de ser una opción de formación inicial y de orientación vocacional.

—El excesivo número de Escuelas Normales que durante toda su existencia sólo han formado maestros para la Educación Básica Primaria, egresando anualmente un promedio aproximado de 6.000 maestros que no pueden ser incorporados al sistema educativo, engrosando el porcentaje de sub-empleo y desempleo.

—Hasta el momento no se han desarrollado en este campo procesos de planificación que permitan identificar las necesidades reales de maestros y su proyección a corto, mediano y largo plazo.

—Hay campos que requieren de la intervención de maestros con una formación integral, general y específica para atenderlos, los cuales están en la actualidad completamente desprotegidos o siendo atendidos por personal que no es idóneo para el efecto; se mencionan como ejemplo la educación inicial, etnoeducación, educación de adultos, educación especial, etc.

—La creciente pérdida de elementos básicos indispensables en el perfil del maestro, como: vocación, ética, responsabilidad, liderazgo y compromiso frente a su labor educativa.

Qué se propone el proyecto

Fundamentalmente recuperar la imagen del maestro a través de un proceso permanente de formación

integral, inducir la formación de un hombre que asume como profesión la de maestro capaz de orientar, dirigir y animar un proceso educativo que conduzca a la formación de hombres integrales; un maestro que para hacer efectiva y eficiente su labor, investiga la realidad local y la de sus alumnos y se compromete desde la educación con el desenvolvimiento de procesos participativos de desarrollo de la comunidad de la cual hace parte la Escuela.

La concepción de este tipo de maestros, ha surgido desde el debate nacional sobre el deber de ser un maestro, animado por las organizaciones de maestros, particularmente por Fecode y por algunas universidades del país, de la reflexión de diferentes estamentos educativos: padres de familia, alumnos, docentes, directivos docentes de las escuelas normales del país en los encuentros regionales celebrados en 1988 y 1989.

Ofrece una amplia perspectiva con la diversificación de Énfasis en la Formación de Maestros para atender aquellos campos educativos ya mencionados (Educación inicial, Educación Especial, Educación de Adultos, Etnoeducación, Recreación y Deportes, Educación Artística, Básica Primaria Urbana, Rural y Urbano-marginal y otros).

El proyecto da una orientación curricular y pedagógica que trascienda los límites de la memorización, que permita la apropiación racional del conocimiento y la experiencia, que induzca a la generación de conocimientos, su aplicación creativa, su validación y su replanteamiento; que aproxime al alumno-maestro a su propia realidad personal y social, a la de sus alumnos, su escuela y la comunidad de la cual hace parte.

Orientación pedagógica que anime las interrelaciones comunidad-escuela que permita el desarrollo de valores y actividades positivas hacia una concepción y vivencia de procesos democráticos.

Preparar el tipo de maestros que aquí se perfila requiere mucho más que un currículo y una reestructuración de las instituciones formadoras: Requiere disponer de un tiempo mayor del hasta ahora dedicado a la formación de maestros, y de participantes que posean las aptitudes y las condiciones básicas que la profesión exige.

Para todos los colombianos es de vital importancia contar con un nuevo maestro idóneo, ético y comprometido en cuyas manos se pueda poner con absoluta confianza la animación de la labor educativa de niños, jóvenes y adultos en quienes está el futuro del país.

Presentado a consideración de la Comisión Quinta del honorable Senado de la República por,

Manuel Francisco Becerra Barney •

Historia y Educación



Historia de las escuelas normales en Colombia

Martha Cecilia Herrera* Carlos Low**

1. Antecedentes

El término **Escuela Normal** se refiere a una institución que forma maestros de primaria. Tiene su origen en la *norma*, es decir en la intención de normalizar (igualar, homogenizar, ordenar, metodizar, reglar, regularizar y pautar) a los maestros que después irán a formar los niños. De esta manera se creía garantizar una formación igual para todos.

Las escuelas normales tienen un antecedente en Juan Bautista de La Salle (1615-1719), quien creó un centro en París al que unió una escuela que llegó a ser la primera

anexa a una normal. Este sería el Instituto de los Hermanos Cristianos cuyo objetivo fundamental fue la formación de maestros cristianos

* Martha Cecilia Herrera. Socióloga y Magister en Historia de la Universidad Nacional. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional.

** Carlos Low. Sociólogo de la Universidad Nacional, estudios de Maestría en Desarrollo Educativo y Social, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional.

en una especie de escuela normal religiosa. El término también aparece en Felbiger¹ 1774, director de Instrucción Pública designado por la Reina María Teresa de Austria para ampliar los planes de formación de maestros en sus estados. En 1805 a instancias de Napoleón se redactó un decreto que buscó el establecimiento de *clases normales* destinadas a formar maestros para las escuelas primarias, y a partir de 1810 se abrió en Estrasburgo la Primera Escuela Normal Francesa. Otro antecedente fue la propuesta de Charles Demia quien creó en 1871 en Lyon (Francia) el primer centro de formación de maestros².

2. Las escuelas normales en Colombia

Las Escuelas Normales inician su lento proceso de conformación en el gobierno de Francisco de Paula Santander, cuando en 1821 autorizó el establecimiento de las primeras escuelas en las principales ciudades de Colombia y con ellas de la educación normalista. Estas eran aún de carácter embrionario e inicialmente

1. JOHANNES Ignaz von Felbiger (Glochau 1724 - Viena 1778). Sacerdote y educador alemán. Inventó e hizo famoso el "método de lectura Sagan", Federico II lo encargó de reformar las instituciones escolásticas católicas de Silesia y Glatz, introdujo la práctica docente de inspección escolar, agrupó a los alumnos por clases y puso en práctica la enseñanza simultánea a todo el grupo.

2. MARC, Pierre. *Incertidumbre y fronteras en la función educativa: la formación pedagógica*. 3ed. Madrid: Narcea, 1982, p. 323.

no se diferenciaban de las escuelas de primeras letras pues en estas se adiestraba al maestro de manera simultánea con los niños en los conocimientos que posteriormente habría de impartir. De este modo, el maestro carecía de una formación específica que le proporcionara una reflexión sobre su oficio y un nivel de preparación de cierta calidad en cuanto al contenido de los saberes que debía transmitir.

La escuela de enseñanza mutua en la que se daba instrucción a futuros maestros, recibía el nombre de Escuela Normal y su papel se limitaba a la difusión del método de enseñanza monitorial de Joseph Lancaster, impuesto en las escuelas en los primeros años de la República. El sistema lancasteriano fue introducido por el payanés Sebastián Mora Berbeo a quien Santander le confió la dirección de la primera Escuela Normal en 1821. En 1822 fue reemplazado por el francés Pierre Conmettant quien preparó en Bogotá los primeros maestros y recorrió varios departamentos estableciendo escuelas para formar el magisterio. Posteriormente este fue relevado por José María Triana en la primera normal que hubo en el país y donde se formaron los primeros maestros con el sistema lancasteriano³.

Las normales recibieron un gran impulso en la década de 1840 donde tomaron el nombre de "Escuelas Normales de Instrucción Primaria" orientadas bajo los principios de Joseph Lancaster y quedando adscritas a la Sección de Educación Primaria. Fue así como Mariano Ospina Rodríguez, Ministro del Interior durante el gobierno de Pedro Alcántara Herrán, llevó a cabo en el año 1844 una reforma educativa donde una de sus propuestas fue separar la preparación del maestro de los espacios en que se impartía la enseñanza a los alumnos, surgiendo así en el sentido estricto de la palabra las escuelas normales, fenómeno que dio paso a la institucionalización del saber pedagógico.



Vista del local del colegio Pestalozziano en Bogotá, 1870. (Tomado del papel periódico ilustrado).

El saber pedagógico que circuló en estas instituciones consistía en la enseñanza de los conocimientos y la moralización de los niños; como lo afirma Zuluaga, a diferencia del período anterior dicho saber "ya no es la repetición como ejercicio básico del aprendizaje, ahora coge un saber más amplio que incluye los diferentes métodos de enseñanza y la formación del hombre". Así mismo asevera que "el tipo de hombre que quiere formar la escuela y que debe modelar el maestro es un hombre definido desde la política y la religión"⁴, elementos que marcarán la actividad escolar y el tipo de formación del maestro.

Otro momento importante en la historia de la educación normalista aconteció en la época de los Radicales con el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria de noviembre de 1870 y que rigió hasta 1886, tal decreto fue dictado por el Presidente Eustorgio Salgar con el fin de mejorar la educación primaria y la formación docente, lo que se tradujo en el establecimiento de una Escuela Central en Bogotá para formar maestros que dirigieran las escuelas normales que funcionarían

en las otras capitales de los estados federales. El decreto buscó organizar, inspeccionar y dirigir la educación primaria de Colombia, creando dos tipos de escuelas, las elementales y las superiores, al tiempo que consagró la neutralidad religiosa de la escuela. El decreto además se propuso organizar las bibliotecas escolares y la publicación de un periódico semanal titulado la "Escuela Normal" que llegó hasta el número 304 en el año de 1879. En esta publicación se consignaron diversos artículos sobre la educación en el mundo, sobre ciencias, teorías pedagógicas y disposiciones oficiales sobre educación⁵. El decreto "fue el primer intento en Colombia de establecer un sistema nacional de educación laica obligatoria".

3. DUQUE, Jair y PRIETO, Mariela. *Las Escuelas Lancasterianas en Colombia: 1821-1848*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1984.

4. ZULUAGA, Olga Lucía. *El maestro y el saber pedagógico en Colombia: 1821-1848*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1984.

5. La Escuela Normal: Periódico Oficial de Instrucción (Bogotá), empezó a publicarse en 1871.

En esta época se contrató una Misión Pedagógica Alemana conformada por nueve pedagogos con el fin de que dirigieran las Escuelas Normales en los distintos estados bajo la inspiración pedagógica de Pestalozzi, estos pedagogos eran siete protestantes y dos católicos. La Misión Pedagógica tuvo mucha oposición eclesiástica y por esto sus frutos fueron muy limitados, a lo que hay que añadir la inestabilidad política del país y las numerosas contiendas civiles que llevaron a disminuir el número de egresados de las normales, al punto que según afirma Epímaco Cabarico, en 1892 "habían desaparecido todos los institutores colombianos aleccionados por los técnicos alemanes". Estas serie de circunstancias tuvieron como consecuencia el quiebre de los esfuerzos renovadores, y el regreso a la orientación tradicional y el caos organizativo⁶.

Por esa misma época se destaca la labor realizada por el pedagogo Dámaso Zapata, quien impulsó importantes reformas en materia educativa como Superintendente de Instrucción Primaria del Estado de Santander y posteriormente de Cundinamarca.

La Constitución de 1886 y el Concordato con la Santa Sede en 1887 suprimieron el intento de laicización que los radicales le habían fijado a la educación y consagraron los principios de la religión católica como los ejes rectores de la enseñanza, al tiempo que se permitió la llegada al país de numerosas comunidades religiosas para que se hicieran cargo de la dirección de los establecimientos educativos, consagrándose de este modo la hegemonía de la pedagogía católica tanto en la enseñanza como en la formación de docentes.

De manera general, a pesar de los intentos hechos en el siglo XIX, la situación de la educación primaria y de la formación pedagógica del maestro era crítica, según se desprende de la documentación de la época de la cual es ilustrativo el informe de Manuel Ancizar, Enrique



José Eustagio Salgar primer intento de una educación laica en Colombia.

Cortés y Nicolás Esguerra: "Se enseñan lecturas sin prelación. Escritura en pizarra con jises cortos y dedos encogidos. Aritmética metafísica... nada aplicable a los usos comunes de la industria... gramática en párrafos de memoria... ninguna geografía detallada del país". Al describir detalladamente una escuela, el informe señala que "la primera puerta que abre sobre el corredor, es la entrada a la sala de la escuela, espaciosa y con las convenientes ventanas hacia la calle. Se entra y se ve la plataforma del maestro bajo las ventanas, con una mala mesa pelada y con una silla desvencijada; sobre la mesa, planas revueltas y una gruesa férula de madera propia para dislocar las tiernas manos de los niños. La presencia de la férula indica lo suave y lo filosófico del método de ense-

ñanza. Nada de tablero: nada que indique un salón de ejercicios escolares. Al fondo de este se ve una puerta averiada y sin cerradura, atrancada por dentro con una tabla. El viento y el frío circulan mortíferamente, pues las vidrieras de las ventanas están despedazadas". Estas observaciones mostraban el estado desastroso de las escuelas y de la formación del maestro en la capital del país; es de imaginar la situación de la educación en las otras provincias.

Según la Ley 89 de 1892, las normales fueron adscritas a la Sección de Educación Secundaria y por primera vez las disposiciones de estos años trazaron un plan de estudios preciso y con sus programas correspondientes, y se asignó en cada uno de los años de estudio tres horas de pedagogía teórica y tres horas de pedagogía práctica. Con base en estas disposiciones el Decreto 429 de 1893, conocido como el Plan Zerda, reorganizó la instrucción pública y dictó un reglamento para las escuelas normales en donde se determinó una duración de cinco años de estudio, posteriores a la primaria, como requisito para obtener el título de maestro.

3. Las Escuelas Normales del siglo XX

La Ley de 1903 fundamentó la organización de la educación que regiría durante las dos primeras décadas de este siglo; en ella se dispuso la creación de Escuelas Normales en las capitales del departamento para uno y otro sexo. En

6. LOY, Jane Meyer. *La educación durante la federación: la reforma escolar de 1870*. Revista Colombiana de Educación, (Bogotá), (3): 45-61, Ene./Jun., 1979.

CABARICO, Epímaco. *Política pedagógica de la nación colombiana*. Bogotá: Escuela Tipográfica Salesiana, 1952, p. 73.

7. BOHORQUEZ CASALLAS, Luis A. *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Cultural Colombiana, 1956, p. 383.

1904 el Decreto 491 consagró la obligatoriedad del diploma de maestro obtenido en las normales, como condición para ejercer la enseñanza en las escuelas primarias. En ciertos casos se hacían excepciones, pero para ello el maestro debía acreditar conocimiento sobre las materias a enseñar y sobre un saber propiamente pedagógico y se subraya que este último se refiere no sólo a la teoría sino especialmente a su aplicación práctica⁸.

En cumplimiento de las disposiciones de 1903 y 1904, todos los departamentos iniciaron la creación de normales femeninas y masculinas en sus capitales. La Ley 122 de 1910 referente a instrucción pública, consagró en sus artículos uno y cuatro la necesidad de reglamentar y multiplicar los institutos normalistas, a la vez que autorizó al gobierno para contratar pedagogos en el extranjero para que dieran lecciones prácticas sobre métodos modernos y sobre la reorganización de las escuelas.

En estos tiempos el estudiante normalista recibía una formación en pedagogía y en las materias que debía enseñar en la escuela primaria; el programa constaba de 16 asignaturas, entre ellas se contaban: "religión, moral e instrucción cívica, que constituían los fundamentos de su formación ideológica; historia, geografía y ciencias naturales integraban la cultura general; las nociones de higiene inculcaban normas sanitarias; la contabilidad los preparaba para la administración de la escuela. El dibujo, el canto y la gimnasia completaban con la pedagogía, el programa de estudios común a los normalistas de ambos sexos. El álgebra, la geometría, trabajos manuales y agricultura se dictaban con exclusividad a los hombres: la economía doméstica y la costura se reservaban a las mujeres. El programa hacía especial énfasis en la pedagogía, bajo la influencia de manuales alemanes y franceses. En la formación de los maestros se combinaba la teoría pedagógica con la práctica en una escuela primaria

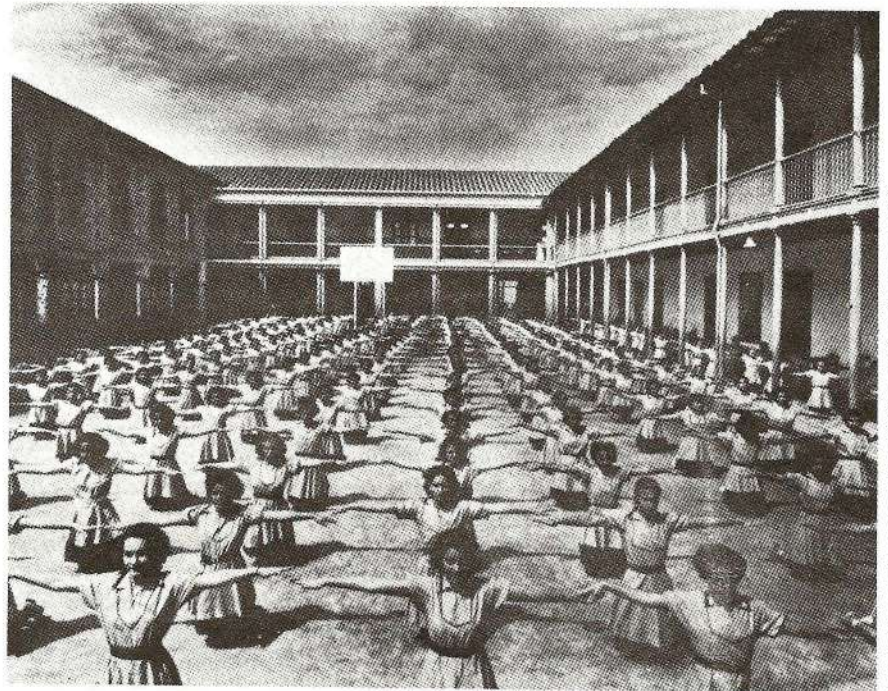
anexa, aunque la mayoría de las escuelas de principios de siglo carecían de ellas"⁹.

En el año de 1916 la Ley 62 dispuso la creación de corporaciones pedagógicas, las cuales se planearon como espacios de reunión a nivel municipal y departamental con el fin de propiciar el debate pedagógico y la cualificación en la formación del magisterio, a la vez que se decretó la celebración de congresos pedagógicos de carácter nacional cada cuatro años. Así mismo la Ley 25 de 1917 ordenó la creación de dos institutos pedagógicos nacionales para alumnos de

Uno de los estímulos para ingresar a estos establecimientos eran las becas que ofrecía el gobierno a personas de escasos recursos, continuando de este modo la tradición de un magisterio cuya composición social se alimentaba de las capas bajas y medias de la población.

Esfuerzos renovadores

El proceso que se inicia a nivel educativo desde la década del veinte y que coincide con diversos procesos de modernización en el país, replantea la formación del



En 1919 existían 28 escuelas normales con 1.228 estudiantes, de los cuales 744 (61%) eran mujeres.

uno y otro sexo en la capital de la República, en donde se buscó formar maestros de maestros que se distribuirían posteriormente por las distintas regiones del país.

En 1919 existían 28 escuelas normales con 1.228 estudiantes, de los cuales 744 (61%) eran mujeres. Cada año se graduaban alrededor de 100 normalistas, número insuficiente para las necesidades del sistema escolar.

maestro y la necesidad de resaltar su imagen social, queriendo asegurar a través de este eslabón la continuidad de cualquier cambio educa-

8. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (COLOMBIA). *Disposiciones orgánicas y reglamentarias de la educación colombiana: 1903-1958*. Bogotá, 1959.

9. HELG, Aline. *La educación en Colombia: 1918-1957: una historia social, económica y política*. Bogotá: CEREC, 1987, p. 86 y 87.

tivo. Como parte de esta estrategia se impulsó la divulgación de ideas pedagógicas que dominaban el panorama internacional y el fortalecimiento de ciertas instituciones de formación de docentes, como la Normal de Varones de Tunja, la Normal de Medellín y el Instituto Pedagógico Femenino de Bogotá. En este mismo sentido es preciso subrayar la importancia de Agustín Nieto Caballero y del Gimnasio Moderno de carácter privado, fundado por éste en 1914, como nucleadores de las nuevas ideas pedagógicas que se registraron en este período. El Gimnasio Moderno se constituyó en institución pionera en América Latina en la aplicación e irradiación de las teorías y métodos de la escuela activa o escuela nueva y de pensadores como Dewey, Decroly, Claparede, etc. En su interior se formó un núcleo de profesores que representará la orientación moderna en materia de educación y pedagogía y que romperá con el monopolio que la pedagogía católica tenía sobre la formación de docentes.

Dentro de esta misma óptica de renovación, el gobierno contrató en 1924 la Segunda Misión Pedagógica Alemana con el propósito de elaborar un proyecto global de reforma educativa, el cual se presentó a la Cámara de Representantes en 1926 sin que obtuviese aprobación. No obstante sus recomendaciones serán aplicadas paulatinamente en el proceso de reforma ejecutada en las décadas siguientes. Para esta Misión Pedagógica era claro que sin reorganizar los institutos de formación de docentes era muy difícil que triunfara una reforma educativa de carácter general¹⁰.

En realidad, en estas primeras décadas el estado de la enseñanza normalista era deplorable y como lo afirma Guillermo Sánchez "Podría asegurarse que exceptuando la Escuela Normal Central, la formación de maestros y el desarrollo del oficio durante este primer cuarto de siglo no se basó sobre la Escuela Normal... se diría que el maestro fue

reconocido más por una cierta relación con un saber pedagógico relativamente inestable que por el hecho de haber sido formado en una institución específica de dicho saber"¹¹.

Con la llegada de los liberales al poder en 1930 se acentuó el proceso de modernización educativa y el debate sobre la importancia de la formación del magisterio. Se crearon las escuelas normales rurales y se construyeron y readecuaron las normales regulares (así se denominaban las normales urbanas); a nivel de educación superior se fundaron tres facultades de educación con carácter universitario para preparar profesores de enseñanza secundaria y para el desempeño de cargos directivos en el aparato educativo, las cuales se fusionaron en 1936 en la Escuela Normal Superior.

En 1932 se crearon los cursos de Información Pedagógica para maestros de escuela primaria, que quedaron englobados posteriormente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional creada en 1933 y que sólo entró a funcionar en 1934. Los cursos fueron concebidos por el Inspector Nacional de Educación, Agustín Nieto Caballero, con el objetivo de formar un grupo de institutores con una orientación pedagógica y general más acorde con la reforma educativa que se estaba implantando. Los cursos de Información Pedagógica eran complementados con conferencias culturales que dictaban importantes intelectuales en el país¹².

En 1932 y 1933 la totalidad de las instituciones normalistas fueron dejadas a cargo de los departamentos, en un acto que puede parecer contradictorio con los discursos que ponderaban la trascendencia de la preparación de los maestros. Para ello se adujo la falta de recursos (agravada por la crisis fiscal), el caos organizativo y la ausencia de personal preparado. Como consecuencia fue cerrada la totalidad de establecimientos, a excepción de las normales de Tunja, Bogotá y Mede-

llín, en donde los respectivos departamentos hicieron un gran esfuerzo financiero para lograr su continuidad. Posteriormente el Estado inició la creación, financiación y control directo de algunas normales en distintos lugares del país. En 1936 la escuela primaria tenía 10.000 maestros de ambos sexos, de los cuales un 48% había hecho estudios normalistas.

En el año de 1938 se creó la Sección de Normales en el Ministerio de Educación y se trazaron normas tendientes a la unificación de los distintos establecimientos normalistas en lo que atañe a la organización de los planes de estudio, exámenes, funciones del personal directivo y docente. Esta sería la primera vez que la enseñanza normalista lograra autonomía, desde el punto de vista administrativo, ante otros niveles de la enseñanza, ya que durante el siglo XIX hacía parte de la legislación sobre escuela primaria y en el año de 1892 se incluyó en la legislación sobre educación secundaria. El que se establezca una sección específica para la enseñanza normalista denota la existencia de criterios especiales para la formación de maestros y un avance en la institucionalización de las escuelas normales como entidades desde las cuales se definirá el estatuto del maestro.

Hacia la década del cuarenta los establecimientos encargados de la formación de docentes continuaban en su gran mayoría a cargo de la educación oficial; pero la iniciativa privada religiosa empezó a cobrar algún interés en fundar sus propios establecimientos, ya que paulatinamente fue desplazada de las ins-

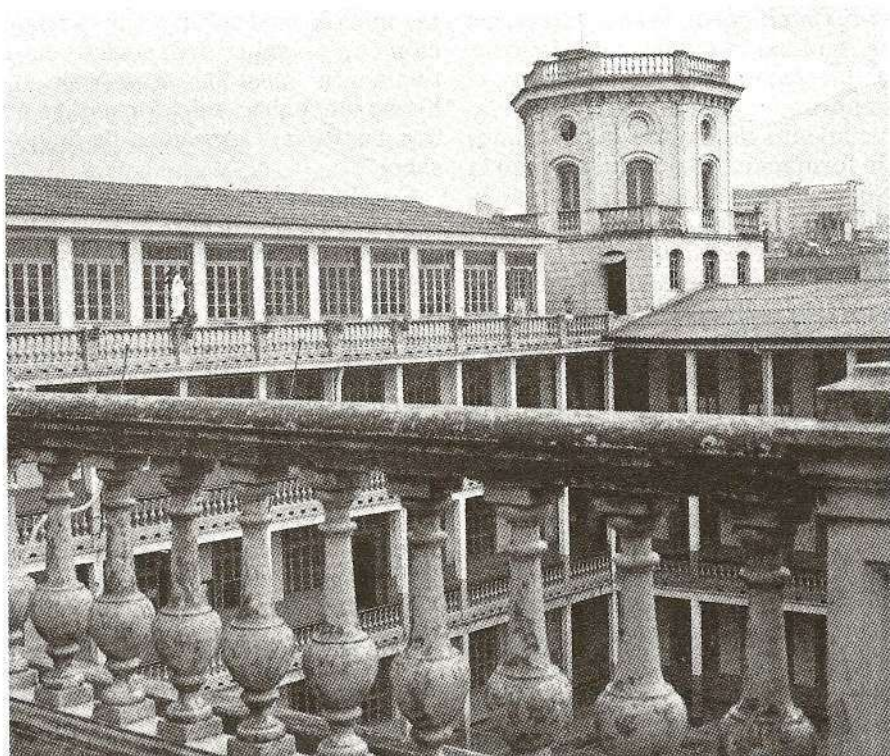
10. El Espectador (Bogotá). Ago., 4, 8; Nov., 18, 20 y 26 de 1925.

11. SANCHEZ, Guillermo. *El oficio del maestro en Colombia: 1903-1927*. Cali: Universidad del Valle, 1984, p. 29.

12. BERNAL JIMENEZ, Rafael. *Informe de labores al Ministro de Educación Nacional*. Bogotá, Mayo 8 de 1934. Archivo Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional.

tituciones educativas oficiales, cuya dirección se le había entregado desde finales del siglo pasado y que al caducar los contratos en las décadas del 20 y el 30, no fueron renovados por el gobierno, el cual decidió ponerse al frente de dicha dirección. En 1945 el 24% de la educación normalista estaba en manos privadas. En el nivel de educación superior la Universidad Javeriana aseguró su orientación en la formación docente con la Facultad de Ciencias Filosóficas y Pedagógicas. A finales del decenio se graduaban entre 450 y 600 normalistas. Para la década del cincuenta la totalidad de directores de las Escuelas Normalistas eran egresados de la Escuela Normal Superior¹³.

En cuanto a la duración de los estudios y a los programas escolares, las diversas disposiciones legislativas se movieron entre continuar asignando cinco años a los estudios normalistas como lo había fijado el Decreto 429 de 1893 o elevarlos a seis años con lo que se igualaba al estatus del bachillerato clásico. Es así como el Decreto 1972 de 1933 dispuso la duración de seis años a la educación normalista y unificó los estudios con los del bachillerato clásico, introduciendo las materias de formación pedagógica en los dos últimos años; el Decreto 71 de 1939 retornó al plan de cinco años y diferenció los estudios normalistas del bachillerato, posteriormente el Decreto 2979 restableció las semejanzas, al introducir un programa de estudios en las normales de seis años en donde los primeros cuatro eran comunes al bachillerato y en los últimos se impartía la formación pedagógica. En términos generales, en las décadas del treinta al cuarenta, las diferencias del plan de estudios entre el bachillerato y la normal eran muy pocas. La formación normalista se reducía a la introducción de tres asignaturas: psicología, metodología de la enseñanza e historia de la educación, las cuales tenían una baja intensidad horaria que no permitía una mayor profundidad en las temáticas.



La Escuela Normal Superior ha sido la mayor empresa pedagógica y cultural intentada por el país en el presente siglo.

En estas décadas es indudable que las Escuelas Normales avanzaron en su proceso de institucionalización y se consolidó la circulación de un saber pedagógico que aunque precario, hizo mayores esfuerzos por conceptualizar un tipo de saber característico del maestro, estos intentos se basaron en los principios pedagógicos de la Escuela Activa e incorporaron nociones de la medicina, la psicología clínica, la biología, para tratar de explicar los procesos inherentes al aprendizaje y de acuerdo a ello definir la tipología de formación del maestro. No obstante, lo que marcó la mayor diferencia entre la formación del bachiller y la del normalista, fue la iniciación en la metodología y en las prácticas pedagógicas.

El intento por organizar sistemáticamente el ejercicio de las prácticas pedagógicas como elemento central en la formación del maestro, expresa la inquietud por un tipo de preparación donde los aspectos teórico y práctico se constituyan

como unidad que garantice la formación integral del personal que se enfrenta al ejercicio de la enseñanza, partiendo de una práctica previa en la que ponga en acción los conocimientos de índole pedagógica y los saberes específicos. Al respecto es interesante retomar las apreciaciones hechas por Araceli de Tezanos cuando señala que la inclusión de la práctica como un área relevante en el proceso de formación de docentes, obedece a un concepto que está vinculado históricamente a la "visión del maestro como un artesano que debe aprender su arte, como en las antiguas corporaciones medievales, por procesos de transmisión verbal, demostración e imitación de un conjunto de acciones y estrategias que se consideran necesarias para ejercer el oficio de enseñar. Por lo tanto, el maestro debe hacerse a imagen y semejanza

13. Revista Interamericana de la Educación (Bogotá), 4(2): 74-79, Sep./Oct., 1945 y Archivo de la Escuela Normal Superior.

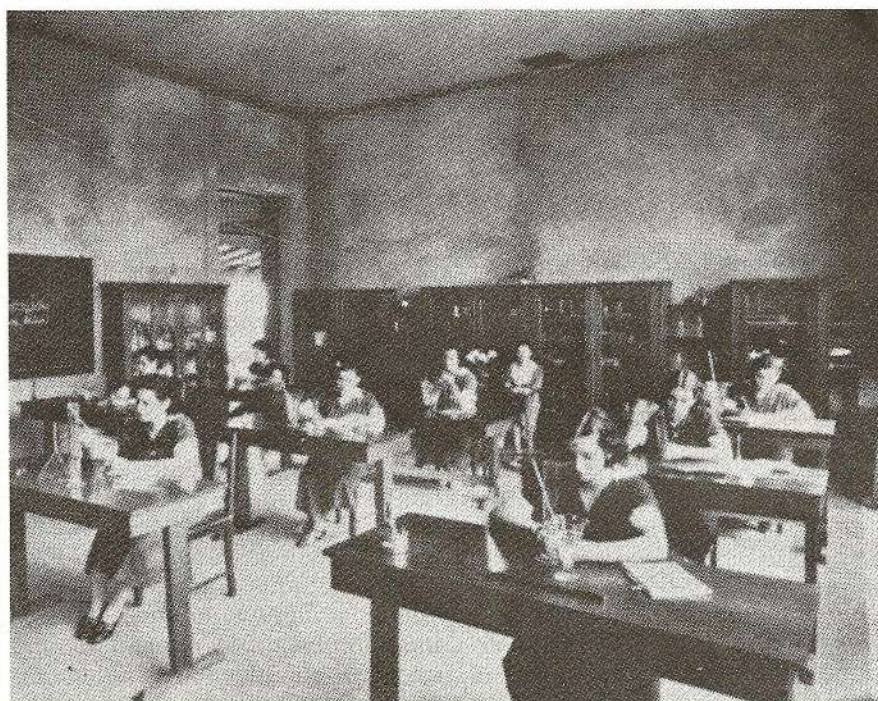
de otro maestro, que le dirá qué hacer y cómo hacerlo"¹⁴.

Esta visión estaba presente en los planteamientos legislativos del período referentes a la práctica pedagógica, en donde se insistía en la urgencia de que todos los institutos normalistas contaran con escuelas anexas que posibilitaran el ejercicio de la práctica. Se dispuso que los directores de anexas y los profesores jefes de grupo dictaran por lo

la docencia en el sentido estricto del término, sino también en el manejo del cuerpo, pues la imagen que este proyecta genera conductas y hábitos de socialización mediante el ejemplo; también se le ejerció en torno a lo administrativo, quedando así cubierto el control en los aspectos tanto individuales, como institucionales y también referentes a la circulación del conocimiento. Este tipo de reglamentación sobre los

víctimas de los vaivenes políticos. Así, en el período de la restauración conservadora (1946-1957) se empezaron a desmontar las reformas y los avances gestados en la República Liberal. Los conservadores consideraron las escuelas normales como instrumentos fundamentales de control ideológico; algunas de sus políticas consistieron en hacer una purga de liberales en el magisterio y en la dirección de las normales, al tiempo que suspendieron los espacios de reunión de los docentes y se persiguieron los sindicatos. Para garantizar el control ideológico se duplicó el número de maestros de primaria procurando que fueran del partido conservador. Era común la vinculación por clientelismo político aunque carecieran de títulos; de este modo si en 1931 el 48% de los maestros urbanos eran diplomados, para 1953 este porcentaje decreció al 40%. Este estado de cosas hizo decaer la calidad de los docentes y la educación primaria en general, a la vez que reorientó la educación normalista que se puso al servicio del catolicismo, la patria y la formación de "buenos ciudadanos".

En 1951 el número de establecimientos normalistas alcanzaba la cifra de 99, de los cuales el 52% eran públicos; el 80.8% eran femeninos y el 19.2% masculinos; del total de instituciones públicas el 30% estaba a cargo de la nación y el 18% a cargo del departamento. Del total de escuelas normales rurales que eran 33, el 33% las financiaba el Estado y el 66% eran privadas. Un gran porcentaje de los establecimientos privados eran regentados por comunidades religiosas y no eran en el sentido estricto del término normales, sino colegios a los cuales el gobierno les otorgaba el permiso de expedir títulos de normalista. El siguiente cuadro muestra el panorama anteriormente descrito.



Instituto Central Femenino de Bogotá. (Fotografía de Francisco Mejía).

A partir de los años 40 las metodologías de enseñanza y la pedagogía adquieren importancia en los planes de estudio de las Escuelas Normales.

menos una clase guía semanal ante los alumnos practicantes, evaluando en ellos aptitudes respecto al desempeño sobre los siguientes puntos: condiciones personales (presentación personal, corrección de modales, lenguaje y cooperación); condiciones docentes (dominio de grupo, procedimientos adecuados para la enseñanza, preparación de clases y participación en otras actividades); condiciones administrativas (puntualidad, manejo de registros y organización del trabajo escolar).

En estas disposiciones hay que resaltar la finalidad de crear actitudes y destrezas no sólo referidas a

elementos a inculcar, observar y evaluar en los alumnos practicantes marcó la pauta para la evaluación del trabajo de los maestros en ejercicio, siendo esta una de las profesiones que más minuciosamente va a describir "el prototipo del hombre" que requiere esta actividad laboral, y en este sentido una de las que va a ejercer mayor control sobre sus integrantes.

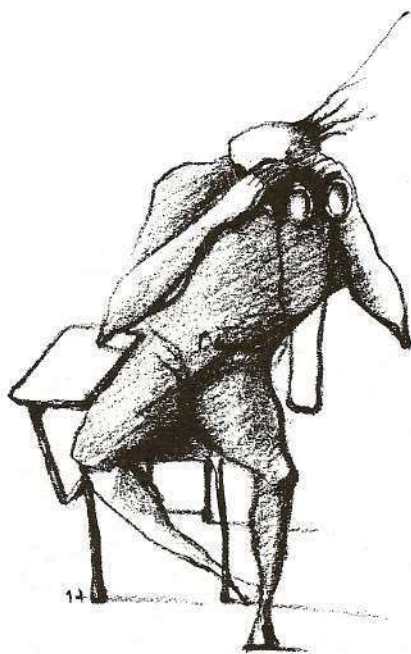
Expansión de las normales y reorientación ideológica

A lo largo de toda la historia del país los maestros han sido agentes y

14. TEZANOS, Araceli de. *Maestros, artesanos, intelectuales: estudio crítico de su formación*. Bogotá, UPN-CIID, 1986, p. 125.

En términos generales, a lo largo de la primera mitad del presente siglo, la educación normalista tuvo cambios en tres sentidos que han sido señalados por Parra Sandoval: "... un fuerte proceso de privatización impulsado por la fuerte demanda y por la insuficiente respuesta del sector público. En efecto, en 1939 el 76% de las normales existentes en el país eran oficiales mientras que en 1965 esta proporción llegaba solamente al 55%. El número de maestros oficiales representaba para la iniciación del período el 84% del total y solamente el 63% hacia la finalización... Otra dirección hacia la que se ha movido la naturaleza de las escuelas normales es la feminización, o en realidad el acentuamiento de la feminización que ya era notable hacia 1939 cuando el 69% de las escuelas normales eran femeninas en comparación con el 78% en 1965. La matrícula femenina pasa del 69% en 1939 al 80% en 1965 y la proporción de profesoras femeninas del 38% al 59% en el mismo período". El otro fenómeno se refiere al proceso de expansión, "en los veinticinco años que van entre 1939 y 1965 el número de escuelas normales se hizo 1.545 veces mayor"¹⁵. A partir de 1965 la matrícula en las normales se va a reducir de manera radical como producto de la saturación del mercado laboral y la competencia de las licenciaturas en las Facultades de Educación. La matrícula en las normales del sector privado se reduce del 74% al 58%.

En las décadas del 30 al 60 las Escuelas Normales fueron centros donde se enfrentaba el saber pedagógico como un elemento constituyente y formativo de la profesión magisterial que lo diferenciaba de los otros profesionales. Estos esfuerzos serán desdibujados a partir de la década del 70, cuando bajo la influencia de la tecnología educativa se empobrece el enfoque pedagógico de las normales. La tecnología educativa, tomando el modelo industrial empezó a considerar la educación como un proceso planificable hasta en sus aspectos míni-



mos en el aula de clase; el maestro deja de ser un líder, un guía y un orientador para convertirse en un administrador del currículo que le es entregado por especialistas y tecnólogos que desmenuzan y sistematizan todo el proceso cotidiano del aula sin la participación del maestro. A lo anterior hay que agregar la pérdida de identidad que trajo a las normales el Decreto 080 de 1974 y el 1419 de 1978 que establece un plan mínimo para todas las modalidades del bachillerato y da a los estudios normalistas el carácter de bachillerato pedagógico, entregando a sus egresados no el diploma de maestro sino el de bachiller pedagógico.

Según la evaluación hecha por Kurmen y Briones y publicada en 1978, el número de establecimientos en que se impartía formación pedagógica ascendía en 1977 a 209 de los cuales el 78% eran oficiales y el 22% privados, esta expansión de los establecimientos condujo a que el estudio recomendara el que no se

permita la creación de ninguna escuela normal, al tiempo que indica la necesidad de hacer una depuración de las normales existentes transformando las que no llenan los requisitos en planteles de otras modalidades distintas a las pedagógicas¹⁶. Igualmente se recomienda que la educación normalista se imparta a nivel de carrera intermedia y que se le dé nuevamente a sus establecimientos el nombre de Escuelas Normales que otorguen a su vez el título de maestro.

La situación actual de la enseñanza normalista sólo puede ser explicada como producto del crecimiento anárquico y desorganizado que ha marcado el sistema educativo a partir de la década del sesenta, en donde los funcionarios se han dedicado a expedir normas sin análisis previo y sin ningún proyecto político que le dé sentido a los cambios introducidos. Así mismo si la imagen del maestro históricamente no ha encontrado en el país un lugar destacado, los esfuerzos que se hicieron por cambiar esta visión en las décadas del 30 al 60 han quedado desvirtuados.

En la década del setenta esta tendencia se agrava, lo que llevará a una propuesta de reforma de las normales en la década del ochenta y que es actualmente el centro de una encendida polémica nacional. Unas preguntas quedan en el ambiente: ¿Las escuelas normales tienden a desaparecer? ¿La formación de maestros de primaria debe estar a cargo de las universidades? ¿Cuál es la capacidad de competencia de un normalista en el mercado laboral? ¿Cuál será el futuro de las instituciones formadoras de docentes de primaria? •

15. PARRA SANDOVAL, Rodrigo. *Los maestros colombianos*, Bogotá: Plaza y Janés, 1986, p. 37 y 38.

16. KURMEN ROJAS, Alcira y BRIONES, Guillermo. *Evaluación de las escuelas normales de Colombia*. Bogotá: MEN-PNUD-UNESCO, 1978, 3v. (v.1, p. 25; v.3, p. 40).

**Didáctica
y
Experiencias
Pedagógicas**

Vicente Rubio

Una escuela generadora... a pesar de la escuela

La vida escolar está llena de acontecimientos notables.

Con mucha frecuencia ocurren hechos que cambian las relaciones entre el maestro y los niños, entre unos niños y otros, y entre los niños y el conocimiento.

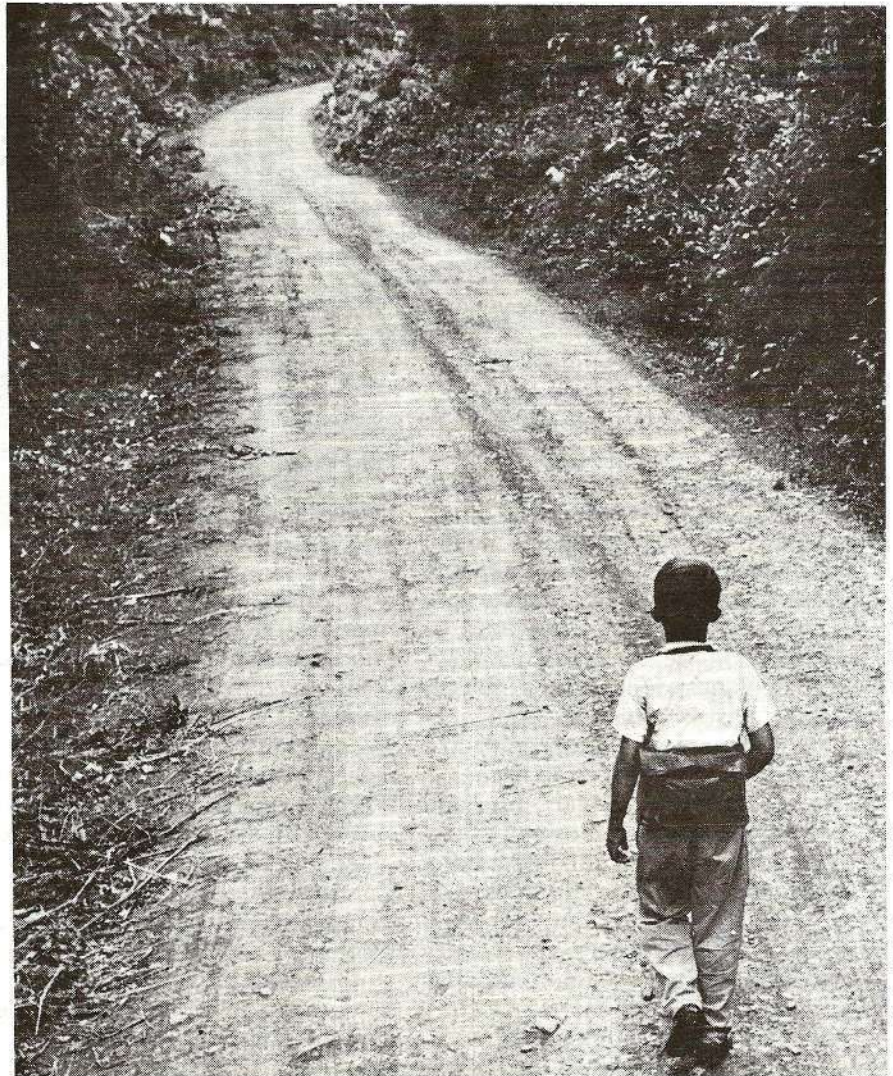
Los maestros reconocen dificultades, advierten posibilidades y replantean su trabajo. Ensayan estrategias nuevas y reflexionan sobre su experiencia.

En el contexto de una reforma de la educación, que compromete al movimiento pedagógico, no basta asumir la responsabilidad del cambio; es necesario valorar la propia práctica, reconocer la importancia de discutirla con otros maestros y enfrentarse a la tarea de escribir sobre ella, para convertirla en objeto de debate y de reflexión. Este es el sentido y la invitación del presente trabajo del profesor Vicente Rubio que EDUCACION Y CULTURA acoge complacida en sus páginas.

1. Jugando en serio

Corría detrás de una de las ministras, y al tocarla sentí que se había detenido la justicia. Afortunadamente era solo un juego en el país del 604, un curso de la Normal Distrital María Montessori, que meses atrás había iniciado una experien-

Vicente Rubio
Profesor de la Normal "María Montessori" de Bogotá.



Fotografía de EGAR. Tomada del libro Los Derechos del Niño (1979).

cia pedagógica. Celebrábamos un "consejo de ministros", y después de una agotadora reunión nos dedicamos a jugar "congelados" los ocho integrantes del equipo de gobierno. La ministra permaneció inmóvil, y al continuar mi carrera de persecución pude ver, con cierta complicidad, que la justicia cobraba vida porque la ministra de educación, con un toquecito, le devolvía el movimiento.

También llegó mi turno, y al ser inmovilizado me di cuenta con asombro que este juego podía ser bien revelador: la educación y la cultura de unos niños ponían en movimiento, según sus reglas, al gobierno, la economía, la justicia... y yo, su director de curso y representante de los adultos, apenas contemplaba maravillado su propio ritmo. El juego continuaba, y nos sentíamos tan a gusto que no podía entender por qué años antes no disfrutaba tanto las cosas de los niños. Algo había pasado, y al volver la vista comprendí que era el cúmulo de situaciones compartidas, y la reflexión permanente sobre ellas, lo que hacía posible esta convivencia.

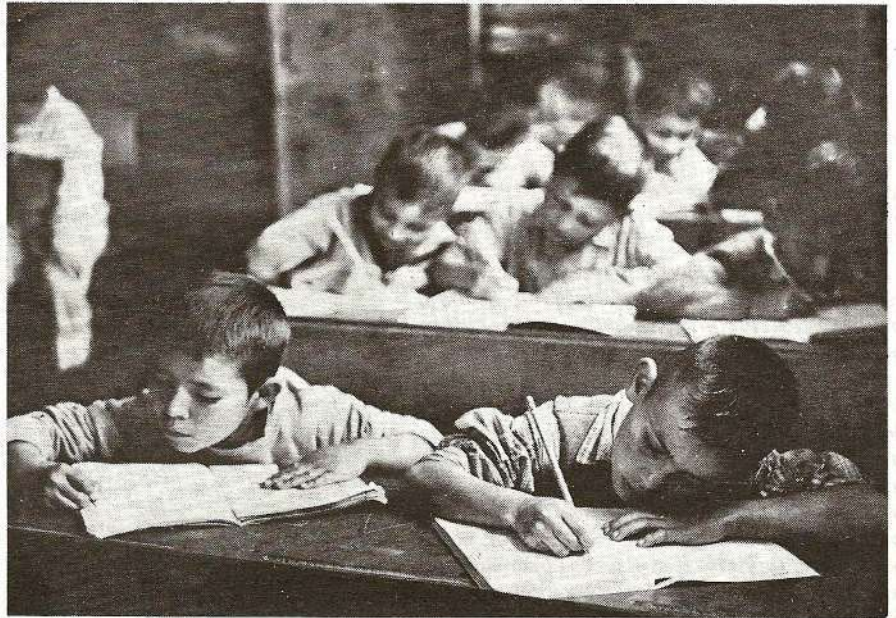
Habíamos recorrido los más comunes y extraños caminos de organización, y dialogado y discutido sobre temas innumerables en sitios muy diferentes; la lista de actividades no ordinarias se hacía cada vez más grande¹, las formas de estudiar, aprender y disfrutar se habían ampliado a nuevos límites: cada uno de los alumnos tenía una carpeta bastante voluminosa, con toda su producción de cuentos, historias, concepciones, documentos, que reflejaba bastante bien su personalidad. El día anterior había asistido a la izada de bandera en la escuelita "República de mi Hogar", fundada por algunos de los niños con maestros de diez y once años de edad y cincuenta pequeños alumnos. Los proyectos estéticos en danza y música se habían vuelto algo usual y de calidad reconocida; habíamos presentado la experiencia en foros y encuentros, especialmente de maestros, y algo fundamental: la relación

con sus familias era cada vez más sólida.

Distraído en estas imágenes recordé que seguía inmóvil, cuando sentí un golpecito en la espalda, y al lanzarme en carrera entusiasta "vi" uno a uno esos cuarenta y dos rostros alegres, serenos, contentos de ser como eran a pesar de las mil limitaciones y tropiezos que cada día debían superar. Me parecía que aquel juego no era broma; los niños se jugaban a sí mismos permanentemente, construyendo su propio universo de saber y de poder, incrementando su capacidad de

2. De embarrada en embarrada

Usted probablemente me dirá: "Pero bueno, yo hago mis clases y no veo tanto enredo ni preocupación. Además, intento cosas que me pueden salir bien. Por otro lado, soy una persona con muchas obligaciones...". Pues le cuento, amigo, que yo hace unos años pensaba igual, pero fui encontrando cosas que se me hacían cada vez más preocupantes: como había hecho otros estudios, además de mi licenciatura en educación, dictaba diferentes materias,



Fotografía de Alberto Sarmiento. Tomada del libro *Los Derechos del Niño* (1979).

expresión, de tomar decisiones, de manejo y aprovechamiento del medio, del tiempo libre, de superación de complejos y temores. En general manifestaban satisfacción en su vida escolar y familiar, y se sentían cada vez más personas. Podría decirse que de aquel universo de aparente fantasía para nosotros, llegaban de vez en cuando "presentes" reconciliadores para nuestro mundo tan descompuesto. Algo así como si usted anda enfermo, se despierta una mañana y encuentra en su mesa de noche la poción que le recetó un pequeño brujo indio durante su sueño².

y a pesar de eso me aburría repetir lo mismo en tres o seis cursos del mismo nivel. Necesitaba la nota, la sanción o el grito, para mantener en orden a cuarenta pequeños salvajes; cuando vi el mal que hacía, recurrí a no sé cuántas dinámicas, pero terminaba agotado en mis primeras clases, y me esperaban dos o tres cursos más. Veía a esos muchachos tan ajenos, tan apáticos, como tan

1. Rubio J., Vicente: "Actividades, logros y limitaciones. Experiencia 604/89".
2. La idea de la opción sobre la mesa de noche fue suscitada por un cuento de una de las niñas del grupo.

apocados, y no lograba dejar en ellos la siembra del conocimiento duradero, a pesar de mi esfuerzo descomunal. Sabía la respuesta que iban a dar a mis preguntas, como también lo que harían después de mis instrucciones, y toda esa rutina me producía hastío. Les permitía usar lo que consideraba mínimamente necesario, porque los elementos del colegio eran un peligro en sus manos, y yo debía responder luego por ellos. De las pocas cosas que me motivan, una era ver en sus cuadernos las frases "sabias" que les había dictado... ¡Qué gran capacidad tenía yo para ordenar el conocimiento! Cuando me decían: "Hagamos la clase afuera, profesor; está haciendo mucho calor", yo pensaba: imposible, ¿una clase al aire libre, sin tiza, sin tablero, y con tanta distracción? Le tenía pereza a los niños conflictivos y a "los que no daban bola"; era un alivio cuando los sacaban del colegio. No niego mi capacidad de entonces para ordenar y exigir, y hacer unas cuantas sesiones animadas, especialmente las de principio de año, pero lo que no soportaba era ver que cada clase era como una lotería: en unas ganaba, en otras perdía. No entendía por qué debía tomar aire, erguirme y llenarme de valor, para comenzar en cada salón toda una faena del conocimiento. Al final, si no me iba bien, salía cabizbajo, reflexionando: ¿qué hice mal?, / ¿por qué otra vez no resultó?, / ¿repitieron muchas veces?, ¿escribí demasiado en el tablero?, ¿se me fue la mano en hablar o dictar?, / ¿el tema no era tan atractivo?, / ¿estaba indispuerto?, ¿los chicos estaban insoportables? Y seguía para la otra clase, a ver si la suerte allí me favorecía. Cuando era nombrado director de curso, tenía un suplicio más: los problemas del grupo, y sobre todo sus horas libres, cuando se armaba la peor algarabía. ¿Por qué diablos no sabían utilizar su tiempo?, ¿cómo serían en su casa por la tarde?

¡Ah!, también era un tipo muy ocupado, pues tenía unos negocios

Fotografía de EGAR. Libro Los Derechos del Niño (1979).



de supervivencia que me exigían marcar tarjeta y se metían en mi jornada de maestro a través del teléfono. Pero esto también empezaba a fallar, y se hacía más grande mi crisis. Por esa época, afortunadamente, apareció en la Escuela Anexa a la Normal un movimiento renovador, y como ya la situación, tanto social como personal, me había hecho revisar mi vocación de maestro, comencé a compartir una hermosa experiencia de autodescubrimiento con los niños del curso 203, quienes habían iniciado tres años antes, todo un proceso de autonomía, gozo y construcción del conocimiento con su maestra Carmiña Bohórquez. Recuperé mis experiencias y reflexiones anteriores³, y entonces una idea inquietante comenzó a rodar en mi cabeza: ¿Qué pasaría si en el ambiente del bachillerato pedagó-

gico⁴ se le abría a un grupo de niños la posibilidad de ser ellos mismos, de pensar a su modo, de revisar y comprender su vida, sus creencias, las normas sociales e institucionales, y, en suma, de emprender y continuar sus propios caminos?

En la Normal se habían dado ya algunos pasos para la Reforma⁵. El Ministerio de Educación planteaba un dilema: "Las normales se transforman o desaparecen". La Normal Distrital estaba liderando un movi-

3. Rubio, J. Vicente: "Actividades y fundamentos para una escuela generadora", Bogotá, 1989.
4. Resolución 4785 del MEN, sobre Reforma de las Normales, y Res. 6257 del MEN, sobre el plan experimental para la Normal Distrital María Montessori.
5. Conclusiones del Primer Encuentro Nacional de Normales. Realizado en la Normal Distrital octubre/88.

miento nacional, en busca de nuevos horizontes en la formación de maestros. Había experiencias en algunas áreas, que bien podrían ser relatadas en detalle en otros artículos. El proyecto que yo formulaba encajaba muy bien con algunos intentos que allí se habían hecho (integración de áreas, contacto con la naturaleza), y con las políticas de los maestros del grado sexto (conocimiento a fondo del niño, relación con los padres, nuevas formas de evaluación, libertad acompañada...). Así, inicié la experiencia con la expectativa de hallar nuevos caminos en la formación de maestros, asumiendo, con todos los padres de familia y sus hijos, los riesgos que esta dimensión pedagógica pudiera acarrearlos.



3. ¡Qué descubrimiento!

Partí del conocimiento de los niños, como si nunca hubiera trabajado o convivido con alumnos de esa edad. No tuve en cuenta a los teóricos de la pedagogía y sus instrumentos, y traté de ir construyendo las formas de acercamiento requeridas por el proceso. Estas se iban multiplicando a medida que me aproximaba a los muchachos. El cuento fue uno de los primeros elementos de apertura a su propio mundo; lo importante era ver cómo allí los niños acumulaban todo su poder. Hacían y deshacían; se podría decir que su interior se reflejaba en el universo de sus cuentos. Luego vinieron narraciones de su realidad, cartas de los padres, su

concepción del mundo y del origen de las cosas, visiones orales o escritas de unos acerca de los otros, y, por supuesto, las observaciones que yo anotaba cuidadosamente después de innumerables situaciones que se sucedían en reproducción asombrosa. Resté importancia a la parte formal de parceladores, preparadores de clase y notas en los demás cursos, manteniendo una fructífera relación pedagógica con ellos todo ese tiempo liberado (y el del tinto y las charlas inocuas) lo destiné por completo a interpretar lo que producían, a escribir y reflexionar sobre lo que hacían, a tratar de entender todo esto desde la propia forma de hacer y comprender del niño y de su familia.

A medida que desarrollaba esta tarea, iba surgiendo ante mí algo absolutamente nuevo, se iba definiendo con claridad lo que hasta ahora veía como una mancha; se iba dibujando ante mis ojos la figura clara de un ser en movimiento, de un mundo con sus propios sistemas, cada uno de maravillosa complejidad. Sí señor, había ido descubriendo, no sólo uno sino cuarenta y dos universos, que iban brillando con luz propia frente a mí, frente al mundo. Veía este proceso con perplejidad, pero al mirar a mi alrededor parecía que no hubiera pasado nada.

Así empieza la historia de un descubrimiento que me hacía estremecer... cientos, miles, millones de elementos, evidenciados o no por mí, pero que decían a gritos que existía un nuevo continente en gestación, o mejor una galaxia de mundos desconocidos e ignorados por el adulto, y aun por el ser que los habitaba: el propio niño.

Quizás aquella verdad asombrosa estaba escrita en los libros, pero el haber llegado a ella de esa manera tan contundente, hizo que tambaleara mi seguro mundo de adulto. A partir de allí mi mayor preocupación fue: *generar condiciones para que las fuerzas de esos mundos pudieran actuar e interactuar simultáneamente*. Así, por más que

se hubieran dicho muchas cosas sobre el niño, la inmensa dinámica de aquellos cuarenta y dos mundos latinoamericanos, colombianos, comenzaría a escribir su propia historia y, ¿por qué no?, parte de nuestra historia. Entendía que la sociedad, la escuela, la familia..., habían actuado durante once o trece años como polvo estelar, fundiendo y transformando sus superficies, penetrando su interior de diferentes maneras, imponiéndoles un orden rígido, al cual difícilmente podrían escapar. Así, escribí en mi diario de notas: "Seguir insistiendo en los mismos saberes, valores y hábitos, haciéndoles creer que aprenden, será negar sus posibilidades de transformación y, por tanto, lograr una adaptación pasiva a una sociedad que pretende reproducirse, a pesar de los cambios urgentes que evidentemente requiere, o bien, será formar niños que en sus horas libres, en sus casas, seguirán siendo totalmente diferentes de lo que son en la escuela; niños cuyos saberes y quehaceres no se dejarán afectar fácilmente, o se enredarán en una formidable confusión con los nuevos saberes, que a lo sumo armarán un jugo de formalidad en su interior". Hoy día veo que esta confusión y este formalismo se reflejan en comportamientos tan complejos o rendimientos tan bajos, que la escuela, al no poder explicárselos, se inventa los sistemas de exclusión, para negar y desechar a los que no aprenden a simular.

4. ¡Organicémonos!

¡Uff!, me sentía como en el fondo del mar, acompañando al niño que se enfrentaba a una mole de ruinas de las cuales él debía hacer una ciudad con sus propios caminos; y yo, a su lado, procuraba dar oxígeno, enfrentaba con él los peligros, superábamos barreras, nos maravillábamos al encontrar nuevos paisajes, y en ocasiones debía exigirle, alentarle a continuar en su dura tarea.

En la vida escolar, esto significaba que deberíamos remover las situa-

ciones que mantenían atado al niño a la repetición.

Entiendo que cualquier maestro se preocupa, sólo con imaginar a sus alumnos sin notas, sin llamadas de atención, sin órdenes, sin programas definidos, y dudando sistemáticamente de las cosas o tratando de tomar sus decisiones, buscando construir su propia visión del mundo y su propia versión del conocimiento. Confieso que a mí también me preocupaba, pero la única forma de saber qué sucedería era lanzándome a hacerlo. Quienes no comprendían nada rotulaban la experiencia de anárquica, pero yo trataba de proveerme de todos los elementos posibles, para hacer de ésta una experiencia bien enriquecedora: conocía de cerca a cada niño, y ya permitían que los acompañara, con un afecto fruto del respeto que tenía con cada uno de ellos; los veía como un colectivo dispuesto a una seria aventura pedagógica; en nuestra primeras experiencias de aprendizaje, ya respondían mucho mejor que en la forma tradicional; además, nos sentíamos bastante bien en términos de orden y de respeto, sin tener que recurrir a presiones externas. Los padres de familia estaban con nosotros. El único inconveniente serio era que mis compañeros de equipo no disponían del tiempo requerido, y por eso su vinculación fue muy escasa.

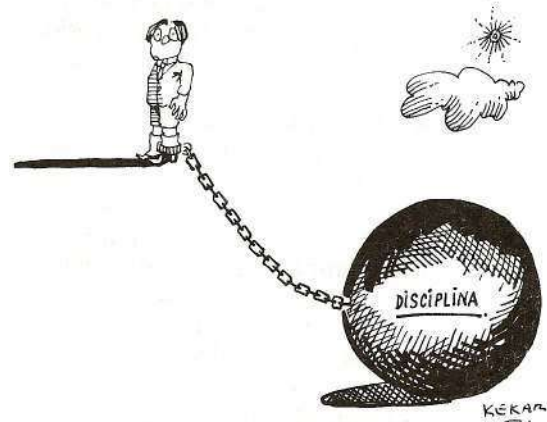
Entonces inicié una ofensiva, que ahora considero un poco exagerada, pues no desperdiciaba sus ocasiones o momentos libres para avanzar en la experiencia. Tal vez si no tuvieran tantas materias (dieciséis en el año) y clases (nueve horas diarias), y si yo hubiera tenido más de dos horas semanales de clase con el curso, y un equipo de maestros en el mismo plan, el ritmo hubiera sido más pausado y, de pronto, más armonioso. Pero esa era la realidad, y por eso hacíamos de cada ocasión o situación todo un momento pedagógico.

Normalmente nos enfrascábamos en discusiones bastante acaloradas. Unas veces porque se habían roba-

do o se había perdido algo, otras porque los niños agredían de palabra o de acción a las niñas. En ocasiones había que discutir cualquier iniciativa, y en general no había lugar ni tiempo que no se utilizara; si algo sucedía, así fuera en el patio de recreo, allí iban llegando, uno a uno, como en un acto solidario que a veces terminaba en un cabildo público. El hecho es que siempre traté de ser un catalizador de esa problemática, e intenté crear las condiciones para que ellos permanentemente se confrontaran... debían buscar, hallar y ejecutar sus propias conclusiones. Cada uno era una persona tan importante como los demás, y debía sostener y defender sus posiciones. Yo escuchaba, reunía datos y los presentaba nuevamente, agudizando las contradicciones, que a veces llegaban a extremos, como el día en que a las cinco de la tarde aún no salían (siendo niños de la jornada de la mañana), y llegaron varias mamás; ¡pensé que me iban a colgar!, pero les planteé la situación y, para mi asombro ese "consejo de madres" decidió que era importante que terminaran de resolver su problema. Una de mis conclusiones de todo ese proceso de confrontación, reflexión y análisis de cada caso, es que prácticamente siempre salieron fortalecidos, aprendieron a expresarse mejor, sacudieron su mente y su corazón, y se atrevieron a tener y formular sus propias ideas.

Además, como un proceso de maduración del colectivo, se fue generando un sistema de organización que se inició por el tradicional representante de curso, luego el jefe de cada fila, después líderes o responsables de cada aspecto: disciplina, aseo, bienestar, actividades, rendimiento académico... y a medida que una forma no funcionaba se pasaba a otra, hasta llegar a los "ministerios", que si bien inicialmente, eran una forma de reproducir el mundo de los adultos, poco a poco, por la misma vitalidad del proceso, fueron abriendo caminos de creación. Decidieron elegir com-

pañeros para un consejo de gobierno, y éstos se autodenominaron ministros; se dividieron las necesidades y tareas más importantes del colectivo, y así apareció el ministro de justicia, encargado de toda la problemática de relaciones sociales en el salón; el de hacienda, que creó la moneda "fantasía", con respaldo bancario en pesos recogidos en un bazar y una miniteca. Sandra, desde el ministerio de educación, se propuso crear la biblioteca del curso, y tras una larga búsqueda de librería en librería, con la colaboración de todas las familias, logró reunir más de cien volúmenes del interés de los niños. Andrea se montó en un caballito de batalla: el ministerio de obras públicas; mantener aseado el salón cuando hay un desaseo social



tan marcado es una hazaña, y esto le quedó un poco grande; sin embargo, fue su propio camino de construcción de un hábito, y al menos los esfuerzos por mantener cuidados los pupitres nuevos, en colaboración con los niños que ocupaban el salón en la tarde, les dejaron a todos nuevas enseñanzas. Se lograron varias publicaciones del periódico "Tipón", editado por el ministerio de comunicaciones, y se realizaron varias contiendas deportivas con otros colegios, auspiciadas por el ministerio de relaciones exteriores. Un botiquín de primeros auxilios, y una política de "poca droga y más prevención", fue la labor del ministerio de salud. Y nació, a fin de año, el "ministerio del

Inderena", al calor de la solución del problema de un niño quien había sido aislado por el grupo después de un juicio público auspiciado por la profesora de sociales en su clase. La pecera y los cultivos hidropónicos, propuestos por el flamante ministro reintegrado al grupo, no pudieron desarrollarse porque los muchachos encargados del proyecto estaban acosados por la terminación del año escolar.

Naturalmente lo que hicieron los ministros fue recoger toda la actividad y las ideas desplegadas a lo largo del año, y cuando este sistema comenzaba a decaer, se perfilaba otra forma que aún no alcanzaba a definirse, pero algo se podía inferir sobre sus características: no exigía sistemas de votación, se respetaban las minorías dándoles posibilidades de acción, cada cual tenía seguridad de su papel y no les gustaban mucho los "liderazgos". Los grupos se armaban para una actividad y se disolvían para organizarse en otra. El hecho es que *todos*, los cuarenta y dos, querían pasar juntos a séptimo, y aceptaban aún a los compañeros más complicados, porque habían comprendido que cada uno era importante por todo lo que representaba para los demás⁶.

5. Otra clase de clase

Y aquí viene lo que para todos nosotros, como maestros, aparentemente es lo más difícil.

Organizar actividades, disfrutar y sentirnos amigos de los muchachos y resolver problemas... son "pendejadas" para mucha gente. Pero... ¿la clase?... eso sí es serio, eso sí es intocable, porque allí sí hay que enseñar, allí no se puede andar con "mama-deritas de gallo" (diría algún profesor).

¡Pues afrontamos también el reto de las clases! el punto de partida tal vez era el mismo: el niño y su grupo se estaban conociendo cada vez mejor; llevaban dentro muchas inquietudes, necesidades, preguntas o éstas se suscitaban en su relación con el medio y con los demás.

Estaba a nuestra disposición el conocimiento universal y el entorno visto en forma mucha más amplia. El problema era cómo hacer el abordaje de manera interesante, para que fuera agradable y propiciara un aprendizaje creativo y duradero. Cada cual, en una titánica exploración, iba hallando su propia forma, y al compartir ese proceso, todos nos enriquecíamos y podíamos socializar alegremente el saber. Su estilo más común y satisfactorio era aprovechar cada situación, cada espacio, cada elemento a su disposición, viendo el mayor número de posibilidades, manipulando o combinando todo esto a su modo, creando modelos concretos que explicaran lo que trataban de entender, y luego desarmando y creando otra versión, a ver si aquello funcionaba.

Por ejemplo, si en clase de sociales les habían colocado de tarea "aprender" las eras geológicas, ellos ya no se ponían a copiar de un libro o a repetir del cuaderno. Si tenían una fruta o podían construir algún objeto redondo, buscaban cómo explicarse las capas que iban sobreponiéndose a lo largo de cada período terrestre y le ponían sus propios nombres (la era "dinosáurica", por ejemplo), para después aprenderse las denominaciones científicas con mayor sentido. Este mecanismo les daba claves para entender el concepto "era" no solo en forma temporal sino también espacial, y ya con esto, además de tener una buena discusión con el curso, aprendían de manera más sólida.

En otras ocasiones, todo un taller, clase o grupo de estudio se construía, por ejemplo, a partir de una adivinanza: ¿Qué pesa más: una libra de hierro o una libra de lana? Aquí tal vez era mayor el nivel de abstracción, aunque al surgir conceptos como peso, masa, gravedad, vacío (algunos de los cuales se dejan, inexplicablemente, para los grados superiores), las posibilidades de imaginación se ampliaban, y aparecían, de pronto, flotando en

una nave espacial o saltando sobre la Luna, calculando su propia gravedad o sintiéndose bastante pesados en la Tierra. Yo continuaba siempre preguntando, inquiriendo, suscitando la creación de caminos propios en ese viaje hacia el gozoso placer del descubrimiento. Sólo quienes hagan este tipo de experiencia podrán entender el placer de esta sensación, siempre novedosa.

Usted entra al salón 604 y le parece ver una especie de bolsa de valores en pequeño, manejada con base en el trueque... los niños están tratando de comprender, a su manera, el complicado artificio matemático de los paréntesis precedidos por un signo negativo. Naturalmente que si usted, intespectivamente, les pregunta cómo se resuelve, le dicen: "se cambian los signos dentro del paréntesis"; usted insiste: "¿y por qué?". Ahí sí es donde entonces, al ponerse en el lío de explicarse ese misterio, a alguno se le ocurre que lo que hay entre cada paréntesis es una serie que representa cantidades de palitos (que es de lo que disponen en el salón), algunos de los cuales ya han entregado a sus compañeros en obsequio, otros se les han perdido, y hasta robos han reportado. Cada paréntesis se convierte, así, en un sistema diferente, que ha llevado a cada niño a construir en la práctica complicados procesos mentales de clasificación, ordenación, seriación, sistematización. Si alguien duda de la durabilidad y profundidad de este aprendizaje, puede preguntarle a Javier, y él le dará hoy, después de un año, una explicación lógico-matemática de este proceso.

Muchos ejemplos podría dar de clases de otro estilo⁷, sobre todo porque ya hay un buen número de

6. Ver encuestas de evaluación de la experiencia 604/89.

7. Rubio, J. Vicente: "Buscando con los niños la pedagogía de la ciencia", ponencia presentada en el II Simposio Nacional sobre la Enseñanza de las Ciencias, Bogotá, agosto 1989.

maestros que trabajan a partir de saberes, ritmos y formas de explicación propias de los niños. Los problemas que aducen los que no entienden son más aparentes que reales, y la "lentitud" de este sistema, comparada con la acumulación improductiva de otros, no deja nada que desear. Al final de cierto período, los niños "sabihondos" de una pedagogía instruccional se quedan cortos, frente a la profundidad del razonamiento y la creatividad de los que trabajan en la forma descrita. Un caso demostrativo es el de Daniel, un niño muy "brillante" que estudia en otro colegio. Llegó emocionado una tarde, a hacer un experimento delante de su hermano y de algunos niños del grupo. Tomó dos velas prendidas y frotó los pabilos. Los demás le preguntaban: —"¿Para qué hace eso?". —"No sé, pero el profesor lo hacía". Luego apagó una, y levantó la otra inclinándola sobre ésta, pero a cierta distancia, y la llama en vez de alejarse bajó en picada y encendió el pabilo apagado. Los niños no dijeron ¡oh, qué sorpresa!, sino que se dieron a la tarea de investigar, de tratar de explicarse el proceso, cada uno con dos pedazos de vela en sus manos. Cuando descubrieron que la llama pasaba a través del humo, comencé a crear problemas. Dije: ¡No!, es el aire circundante que se calienta el que reproduce la llama. Daniel se puso molesto, e insistía en que la otra explicación era la verdadera, porque la había dado su profesor. Argumenté: —Yo también soy profesor, ¿por qué no me crees a mí? El dio una serie de explicaciones bastante ilustradas, pero no logró convencer a los demás, porque probablemente no nacían del experimento mismo. Terminó por retirarse, aburrido. Hasta allí llegaba su participación (su esquema). Los demás seguían dedicados con pasión a probar una y otra vez y en diferentes sitios y condiciones, a ver qué pasaba. Había dos teorías propuestas, y probablemente más. Su búsqueda parecía cosa de vida o muerte.



Fotografía de Francisco Carranza. Libro *Los Derechos del Niño* (1979).

Pasaron más o menos dos horas de concentración casi clínica, y por fin Rodrigo exclamó: —¡Ya sé, Vicente está equivocado! Si paso las velas rápidamente a este lugar, el aire aquí no alcanza a calentarse y sin embargo la vela se prende".

¿No cree usted que así la tarea del conocimiento es más ardua?, ¿por qué los niños la asumen con tesón? He visto a algunos muchachos dedicar horas enteras a resolver algo, y aunque cualquiera pensaría que se desespera y desiste cuando vienen a mí y le presento una nueva dimensión del problema, eso no sucede. Al trabajar así, parece que se produce una relación tan consistente entre la búsqueda, el medio, los elementos, los conocimientos, las personas, que todo se vuelve una sola entidad afectiva bien difícil de romper. No necesitamos entonces aprender el último invento de la dinámica de grupos, técnicas motivacionales sofisticadas y ni siquiera usar el arte como simple recurso de entretenimiento o de envoltura formal. El verdadero arte está en vivir cada proceso por simple que parezca como una verdadera aventura. Así no he tenido mucho problema en trabajar al mismo tiempo con cuarenta y dos niños, mientras todos abordan un problema en diferente forma. ¿O acaso en una sinfonía

todos los músicos tocan instrumentos y melodías iguales?⁸.

Estoy convencido de que en cualquier clase, en cualquier área, con instrumentos sencillos del medio, o producidos por los niños (sean palabras, objetos, sonidos, colores, números o situaciones), se puede armar una obra gratificante para todos, no solo en su resultado sino también en su proceso.

6. ¡Ahí viene la queja!

—Vicente, préstame 50 pesos.

—¿Para qué los necesitas?

—Para el bus.

—¿Y no te dieron en la casa?

—Sí, pero me los gasté en "El Espectador".

—¿Y para qué lo compraste?

—Para buscar a Javier.

—¿Y no tienes otra salida que pedirme un préstamo?

—¿Y qué más hago?, vivo lejos.

—¿Y no tienes algo que represente plata, que se pueda volver dinero?

—Sí, el periódico; te lo vendo barato, en 70 pesos.

—Toma tu plata, y gracias, porque lo quería leer.

—Gracias Vicente.

Esta forma, y en general el manejo diario de cualquier situación, creo que generaron en los niños la necesidad de buscar y abrirse a múltiples alternativas. Siempre que han llegado con sus quejas, ya saben que las recibo como información importante, las escribo para ganar en un análisis de situaciones más generales, pero saben que no doy soluciones. Por supuesto, algunos llegaron a desesperarse en ocasiones, pero tarde o temprano regresábamos con alternativas y nos íbamos por la que él optaba. Muchas veces quedé comprometido con esa decisión: debía acompañarlos a charlas con su mamá o a hablar con un amigo que hacía luces para mini-

8. En nuestras clases de música experimental, cada niño trata de crear en su instrumento una melodía o ritmo propios, que pueden terminar ensamblándose en el grupo.

teca, o a ayudarlo a buscar en una biblioteca el libro que más se ajustaba a su necesidad. Allí entendí porqué antes yo salía corriendo a esconderme cuando llegaba la hora de recreo: en clase no hay tiempo para compartir lo del niño, el maestro se dedica a compartir lo suyo. Y el recreo se vuelve peligroso porque allí el maestro puede comprometerse, sobre todo si es una persona a quien el niño se arriesga a acercarse, así sea a dar una queja.

Tal vez este podría ser un punto de partida para conocer a los niños y hallar claves para una relación más estrecha. ¿No será la queja una de las materias primas más abundantes en el ambiente escolar, para explorar y generar procesos? Quien llega con la queja viene como desposeído, en su límite, dispuesto a todo. ¿No será que es él quien realmente tiene el problema? Parece que todos sentimos cosas sobre lo que nos dicen o hacen, y es la forma en que nos dejamos afectar lo que nos causa la molestia. A Vanessa le molestaba, por ejemplo, que le dijeran infantil, por su voz delicada; y a Carlos no le gustaba que le dijeran Dumbo, por sus grandes orejas. Hoy cualquiera cree insultarlos con eso y ellos no le dan importancia, porque tienen una visión mucho más serena sobre las cosas. De todos modos, el niño llega con el alma a flor de piel y nos ahorra todo un camino de exploración que debíamos hacer para penetrar hasta el fondo. El problema es que debemos comprometernos con él, y si no, él desaparece para siempre. Además, si el que produjo la situación es conflictivo con otros niños, probablemente se producirá una situación de grupo bien interesante, que nos puede llevar a resolver creativamente dos problemas a la vez. De lo que sí estoy bastante seguro es que mientras este niño no se vea como problema para los demás y aun para sí mismo no va a cambiar, por muchos razonamientos o discursos que le hagamos⁹.

En general, lo hasta aquí planteado no exigiría mayor dedicación

de un maestro fuera de su jornada normal de trabajo. Todo lo que ha sido la experiencia 604 podría lograrse, si estuviera más racionalizado en tiempo de trabajo del maestro. Si se organizaran equipos responsables de grupos definidos, que en vez de "dictar clases" se comprometieran con los niños en su proceso de formación-aprendizaje, destinando *todo su tiempo laboral*, o sea su jornada normal de trabajo, a la organización con los niños de su vida escolar, en una visión de talleres de integración del saber y la vida con el medio, y con un mayor acercamiento de los padres.

Sin embargo, en la Normal no se daban esas condiciones, y a pesar de que solicité repetidamente, a través de documentos¹⁰, de peticiones directas y de proyectos¹¹, el acompañamiento de un equipo para rediseñar la estructura del curso, y aun de los diferentes grados, no hubo respuesta por las causas ya anotadas, y a medida que pasaba el tiempo, el acoso de las actividades del colegio y el avance de la experiencia hacían más difícil el acercamiento y su comprensión por parte de los maestros.

Debido a esto, intenté renunciar a mitad de año, pero los padres y los niños, en acuerdo total, me exigieron continuar. Entonces comprometí toda mi energía y tiempo, destinando la jornada de la tarde, y en ocasiones los fines de semana, a acompañar a los niños en el viaje hacia sí mismos, hacia el medio y hacia los demás. Asumí la experiencia como un proyecto de investigación y producción de ciencia pedagógica, y me dediqué a documentar y sistematizar todo lo que había escrito y recogido, y a "ver", con una perspectiva profunda de reflexión, todo lo que iba sucediendo. Si algún día abortaba el programa, el aprendizaje sería tal que garantizaba su permanencia a otros niveles y el nacimiento de nuevos proyectos.

7. Un abrazo con... la vida

Salí de mi última clase, a la 1:30 de la tarde, y me esperaban Alexis,

Claudia, Juan Carlos, Vianney, Andrea, Javier y Jara. La mamá de Javier nos alistó el almuerzo, que cada tercer día hacia rendir, a veces para siete, a veces para doce. Yo la miraba y admiraba ese compromiso tan serio, que era muestra del grado de solidaridad al que habían llegado algunos padres con el grupo, demostrando que querían a los otros niños casi como asus hijos. Hoy no haríamos grupo de estudio sino una salida común y corriente. La intención era distraernos un poco, porque los últimos "grupos de estudio" (clases de otra clase) habían sido de gran trabajo. Hoy la cosa no estaba para "gastar mucha cabeza", pero ellos se empeñaban a salir a "aprovechar el tiempo". Ibamos caminando por la Avenida Caracas, sin rumbo fijo y de pronto Alexis vio una cosa extraña y dijo: "¡Huy!, Vicente, mire eso, rueda y rueda y no para. Fuimos a mirar engolosinados, y al recoger aquel objeto surgieron muchas preguntas: ¿Por qué rueda sin caerse?, ¿por qué nadie lo recoge?, ¿por qué lo pisan los carros y sigue rodando?, ¿y qué es esto que tiene aquí dentro? Casi simultáneamente aparecían las explicaciones: —Es ancha y casi no pesa, por eso rueda tanto. —Tal vez se le cayó a un carro que venía andando, y la calle tiene una pendiente". Cuando ellos callaban, yo indagaba más y más, porque si algo he aprendido es a hacer preguntas; se llegaron a imaginar que podrían fabricar algo tan ancho y liviano, que rodara sin exigir mucha energía y así podrían transportarse económicamente. Cuando empezaron a hablar de ovnis, yo me quedé sin respuestas y ellos

9. Rubio, J. Vicente: "Principios para una escuela generadora", Bogotá, 1990.

10. Rubio, J. Vicente: Evaluación del primer semestre de la experiencia 604/89 presentada en el I Encuentro Nacional de Experiencias Pedagógicas en Educación Formal y recogido en el libro "Los maestros construimos futuro". Cepees. Bogotá, agosto 1989.

11. Rubio, J. Vicente: "Proyecto de integración pedagógica para el año 1989" presentado a la Normal Distrital.

tampoco lograron llegar a conclusiones claras, pero como su interés iba en aumento decidimos visitar a un amigo en su taller; él nos podría ayudar, era un hombre a quien creo depositario de una gran parte de la ciencia humana. Pero es la persona más sencilla para explicar todo, nos dio un paseo de más de dos horas por muchos recovecos de la tecnología, y era de tal interés para los niños, que Andrea, una niña muy poco interesada en las clases regulares, luego me comentaba: "Vicente yo quería toser y no me atrevía, para no perderle palabra". Fernando (aquel amigo) les preguntó luego sobre sus ideas y teorías y allí ellos expusieron algunas: Javier expuso su modelo explicativo del ovni, donde le faltaba por resolver la probable desintegración del piloto en el cambio brusco de dirección; Alexis planteó la conversión de su antiguo reloj despertador en control para detonadores; Vianney comentó cómo volvía realidad los diseños que aparecían en sus sueños (un extraño futbolín que tiene en su casa, por ejemplo); Claudia contó los modelos de vestuario que le ha hecho a su muñeca con todos los retazos que quedan de las costuras de su mamá; Juan Carlos comentó que había descubierto que el pasto no era digerible, porque nosotros no teníamos sino un estómago, y recordó la tarde cuando estuvimos con otros quince compañeros masticándolo y pensando en la frase: "si millones de vacas comen pasto, es porque éste es comestible y sería una solución para la humanidad"; y Jara, finalmente, nos leyó su cuento del "diablonota", donde aparecía un profesor de inglés partido por la mitad y convertido en un diablo con "enes" por todas partes y diciéndole a ella, a Rodrigo y al hermano: "esta en mi verdadera cara y los convertiré en una nota para ganar mi sueldito".

Esto impresionó mucho a Fernando, quien no podía dilucidar cómo algunos de aquellos niños, tan dispuestos a comunicarse, a aprender sin causar problemas en su

taller, adquirirían en el colegio una actitud bastante diferente, que los tenía al borde de perder el año.

Salimos bastante tarde y tomamos un bus de regreso; ocupamos la banca de atrás, y durante el viaje se fue generando un juego de comunicación, donde aparecían cada vez nuevos códigos; los niños y yo estábamos intercalados con las niñas, como sucede últimamente, debido al buen desarrollo de relaciones que aparecen después de todo un proceso largo de acercamiento; nos

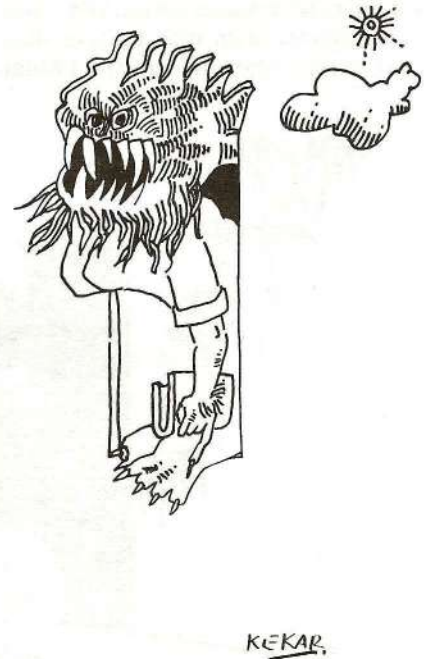


decíamos al oído cosas que no tenían nada que ver con el lenguaje de gestos corporales, y el viaje fue corto y gozoso. A medida que cada uno bajaba del bus, los que quedábamos sentíamos que se perdía algo de nosotros... era otra jornada más de aprendizaje, formación y afecto, donde había estado presente la dedicación, el esfuerzo y aun la experiencia, pero en otra dimensión absolutamente diferente de lo común.

8. Chao, pero... nos hablamos, ¿sí?

La experiencia 604/89 oficialmente terminó a final de ese año. La

Normal tenía un compromiso muy grande en su exigencia de Reforma para el año 90, y debía adoptar procesos menos atrevidos, para que dieran posibilidad de colectivizarse. Constituimos entonces un equipo de nueve maestros que sería motor de transformaciones en las instituciones formadoras de maestros. En general, la evaluación de la experiencia 604 fue positiva¹², aunque se habían puesto de manifiesto contradicciones, apenas naturales, con lo institucional.



Un día aparecían los pupitres en disposición grupal, porque se aburrían de contemplarse la espalda ("las filas son para pedir o entregar algo —decía Ana Victoria— y como aquí no sucede eso..."). Otro día ya no querían trabajar más por la nota sino para aprender. Empezaban a dudar de alguna norma o costumbre, y era muy difícil lograr que en ocasiones no lo hicieran descaradamente. Sus gustos y necesidades

12. En febrero de 1990, la rectora de la Normal Distrital convocó a los profesores a una reunión de evaluación de la experiencia 604/89. Allí presenté el primer borrador de este artículo, así como los documentos de las citas 1 y 3.

los desarrollaban en horas libres, en recreos o entre clases, y, naturalmente, bailar, oír música, discutir acaloradamente algún proyecto o patinar en el salón para limpiarlo con un trapo, son cosas que pueden molestar así esta sea su propia versión del orden. Tal vez lo que tocó límite fue cuando, en uno de sus procesos de organización, el grupo llegó a la conclusión de que necesitaba un dictador, y nombraron al compañero más grande, y probablemente más difícil, éste trató de arreglar las cosas a las patadas, y no se lo aguantaron más de tres días; así comprendieron lo que no habían

quieran. He descrito muchos elementos presentes a lo largo del proceso; resumiendo, podría decir que parte de la creación permanente de un *ambiente generador* donde tiempo y espacio se llenan de sentido, y a la vez que se va poniendo a disposición del niño el *alumbramiento* de la idea, del problema, del objeto, del elemento, o situación que se va a descubrir o analizarse le va exigiendo buscar, adquirir o construir herramientas, para producir modelos explicativos propios y visiones nuevas sobre las cosas. *El colectivo*, va aclimatando, armonizando, sintetizando, limando asperezas y

poder y autoridad... por supuesto es muy diferente de aquella de la pedagogía tradicional. ¿O no le parece a usted bastante difícil entender, desde esta óptica cualquiera, de los procesos aquí descritos?

Todo lo anterior me ha llevado a reafirmar *la potencialidad del niño, como cultor o generador de claves para una cultura y una sociedad diferentes*. Este principio fundamental lo he desarrollado con mayor amplitud en los documentos citados¹⁵.

La *Educación Generadora* se ha expandido, y ya existen pequeños programas, a diferentes niveles, que han surgido de esta concepción. Los niños y padres que han participado en su gestación reportan, gozosamente, nuevos hallazgos¹⁶. Sin embargo, considero que lo que hemos hecho no es muy novedoso ni único. He encontrado numerosos documentos¹⁷, que confirman y sustentan esta práctica y sobre todo maestros, de todo el país, que elaboran sus propias alternativas¹⁸. Estoy seguro de que si todos hacemos una práctica y una reflexión sobre este medio latinoamericano y colombiano, tan pródigo, si miramos este entorno a través de los ojos de nuestros niños y lo reconstruimos con ellos, no tardará el día en que podamos presentar una pedagogía latinoamericana auténtica y, consecuentemente, una alternativa de convivencia humana. Por favor: ¡escribamos nuestras experiencias pedagógicas!



logrado entender por muchos otros caminos: que las cosas no se resuelven por la fuerza y la violencia, no producen nada. A la postre, el dictador comprendió, también, al año siguiente se convirtió en eje armónico para un nuevo grupo. Las situaciones descritas en cierto modo eran soportadas por los profesores y encargados de disciplina, pues suponían que algo estaba pasando y ellos desde fuera de la experiencia, difícilmente podrían comprender.

La experiencia 604/89 aportó los principios y fundamentos para una *Educación Generadora*¹³, creo haber aclarado que no se trata de dejar que los niños hagan lo que

barreras, pero permitiendo el accionar individual. *La familia y el medio*, en general y en particular, deben estar todo el tiempo a su disposición, en una reciprocidad dinámica. El niño debe tener acceso a los saberes orales y escritos, a las diferentes formas de expresión y, sobre todo, a los avances en las diferentes áreas; esto es vital para él. Naturalmente, esta concepción va rompiendo barreras¹⁴ de tiempo, especialidades, espacio y estructuras en general, que ya no le brindan ningún servicio a la pedagogía, y menos al niño y la sociedad. En esta perspectiva, la visión de exigencia, de problema, de disciplina y orden, de

13. Op. cit. 3 y 9.

14. Rubio, J. Vicente: "La escuela Normal ha muerto, viva la nueva escuela Normal". Especie de manifiesto pedagógico que prelude las concepciones de la Educación Generadora. Presentado en el I Encuentro Nacional de Normales. Bogotá, septiembre/88.

16. Reportados con doscientos casos más de toda experiencia.

17. Por ejemplo Kamii, Constance: "La autonomía como finalidad de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget".

18. *Los maestros construimos futuro*. Cepees, Bogotá, 1990. (Autores varios).

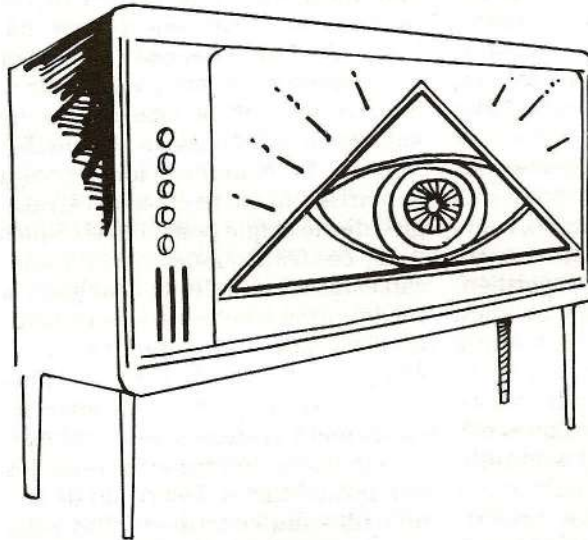
Escuela
y
Cultura

Educación y medios masivos de comunicación

Tomás Antonio Vásquez*

Hace ya algunos años los ministros de Educación de América Latina y el Caribe se reunieron en Bogotá, para intercambiar ideas, experiencias y proyectos, acerca de los problemas que en asuntos de educación aquejan a estos pueblos. En sus conclusiones, recomendaban, entre otras cosas, "estimular las iniciativas que lleven a la educación de la población para el uso crítico y creativo de los medios masivos de comunicación social y a continuar avanzando en la estrategia de la utilización de los mismos como vehículo en los procesos de educación formal, no formal e informal".

El contenido de esta recomendación, es a no dudarlo, de una gran importancia histórica, que debe estar, no solo contemplada en los proyectos educativos, sino puesta en práctica, pues la educación es fundamentalmente praxis. Pero, para esto se requiere, si se piensa en serio, de una comprensión de los medios masivos de comunicación que vaya más allá de la simple visión mecanicista, lo cual constituye una limitante en cualquier intento pedagógico dinámico. Se requiere de igual modo que quien se enfrenta a los medios con intenciones pedagógicas debe poseer una visión renovada de la educación. Pensar sacar provecho educativo de los medios masivos de comunicación, desde la posición tradicionalista de la escuela no es más que un vano intento.



KEKAR

La función cultural de los medios

Es sabido que una de las funciones de la comunicación de masas es la transmisión de cultura con el ánimo de preservarla. Para ello, como es de esperarse, quienes manejan los medios masivos de comunicación proceden haciendo una selección de lo que se puede

difundir. En este proceder se filtra necesariamente la intención ideológica de los emisores. No quiero decir con esto que en los sujetos receptores se opere una conducta exactamente igual a la deseada por los emisores. Lo que quiero observar es que cosa similar ocurre en la escuela. Los conocimientos y los valores en ella difundidos son también seleccionados. Quienes obstentan el poder consideran esos conocimientos y esos valores como válidos y positivos. En este sentido podemos decir que la sociedad crea una escuela y unos medios de comunicación, para que ellos per-

Tomás Antonio Vásquez

* Filósofo Universidad Nacional. Profesor Universidad Pedagógica Nacional.

petúen esa misma sociedad, tratando de modelar los hombres que ésta necesita, desde el punto de vista hegemónico de la clase social que detenta el poder político. Sin embargo los Medios Masivos de Comunicación solo transmiten la ideología que el receptor puede captar a partir de sus códigos sociales y de la educación recibida.

En verdad tratar de reducir la función de los medios a la sola difusión de cultura en el sentido de cosas ya elaboradas, equivale a reducirles su naturaleza, al tiempo que desconocer el hecho de que éstos en la realidad están contribuyendo a ensanchar una visión y un sentir ante el mundo y ante la sociedad. Y es en esto último en donde, a mi modo de ver, radica la verdadera función cultural de los medios. "Pero no queremos dejar de señalar el problema que entraña el trabajar con la idea de selección como eje de la difusión cultural. Ella puede significar la interpretación de la cultura como producto ya hecho, como conjunto de bienes creados entre los cuales hay que escoger, perdiéndose la noción dinámica y fecunda de la aportación personal constante como raíz de toda cultura. El peligro que señalamos se puede advertir en el frecuente uso de expresiones tan ligadas al paternalismo y a la reificación como "llevar la cultura al pueblo". En lugar de ellas preferiríamos encontrar, no solo en el espíritu sino también en la letra, la idea de la difusión cultural como suscitación de inquietudes y estimulación de expresiones creadoras, como una vasta y compleja operación educativa en la cual no se trata de poner algo en el espíritu del hombre sino de contribuir a poner a ese hombre en la situación de ser libre y aportar desde sí y por su propia cuenta a la autogeneración de la humanidad histórica"¹.

Escuela versus medios

De otro lado se ha llegado a afirmar, y en ello hay mucho de cierto, que actualmente son los medios

masivos de comunicación los que en formas implícitas, refuerzan y crean actitudes y valores, mientras que la escuela ha quedado cumpliendo el papel de simple transmisora de conocimientos. Todo esto porque en el mundo cultural en el que nos movemos hoy, poblado de esperanzas y de necesidades, de expectativas e ilusiones, la escuela se ha reducido a un medio para obtener, a como dé lugar, una calificación profesional, o al menos, laboral. Aquí se presenta un problema: se tornan equivalentes educación y pragmatismo.

Justamente en estas condiciones es que tiene gran valor colocar la escuela en el amplio ámbito de la comunicación. "Ella misma es comunicación", cosa que parece haberse olvidado. "Cargada tanto por los procesos de transnacionalización como por la emergencia de sujetos e identidades culturales nuevas, la comunicación se está convirtiendo en un espacio estratégico desde el que pensar los bloques y las contradicciones que dinamizan estas sociedades-encrucijada, a medio camino entre un subdesarrollo acelerado y una modernización compulsiva"². Desde esta perspectiva se concibe la comunicación no como mera transmisión de mensajes, sino más bien como los espacios que posibilitan el desarrollo de significados implicando en ellos relaciones sociales. Así se entiende, desde un punto de vista pedagógico, que el discurso de los medios no es solo información. Es ante todo un discurso social y por consiguiente cargado de opiniones e ideas. Es también un espacio del saber social y natural colmado de símbolos. Sólo que este saber se haya condicionado por un discurso pragmático: El del hacer.

Ahora bien, si los objetivos generales de la educación pueden definirse por medio de otras tantas funciones representadas en la tarea de ayudar, al destinatario de su acción, a "saber" y a "saber-hacer", entonces puede decirse que hay elementos importantes que están en la base de

la relación Medios Masivos de Comunicación y pedagogía, desde el punto de vista integrativo de la comunicación. La interacción comunicativa de ellos nos puede servir para elaborar nuevos modos de comunicación, que a su vez nos puede ayudar a pensar nuevos modos de procesos educativos basados en formas diferentes del saber y aprender.

Comunicación y pedagogía

Se escucha muy a menudo a los críticos de la pedagogía, decir que las formas comunicativas imperantes en nuestra escuela se manifiestan en la verticalidad. Por su parte los críticos de la comunicación masiva encuentran este mismo fenómeno. En ambos casos existen unos emisores activos y unos receptores pasivos. Instancias de poder los primeros, receptáculos vacíos los segundos. Se desprende de ello que no existe diferencia esencial entre la naturaleza comunicativa de los Medios Masivos de Comunicación y la de la escuela tradicional. "Los medios masivos se presentan como el instrumento educativo típico de una sociedad de fondo paternalista, superficialmente individualista y democrática, sustancialmente tendente a producir modelos humanos heterodirigidos"³. Así queda expresada una visión apocalíptica, no solo válida para los Medios Masivos de Comunicación sino también para la escuela tradicional.

A nivel latinoamericano es Paulo Freire quien primero se ocupa de este fenómeno en el campo de la pedagogía. Pero a diferencia de la crítica vacía, propone nuevas formas comunicativas en las que, tanto educando como educador, interactúan, dialoguen, en pocas palabras, sean sujetos activos del acto peda-

1. Salazar Bondy A. Educación y Cultura. Ed. Búsqueda. Buenos Aires, 1980, pág. 50.
2. Barbero J.M., De los medios a las mediaciones. Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1987, pág. 203.
3. Eco, U. Apocalípticos e integrados. Ed. Lumen, Barcelona, 1984, págs. 49-50.

gógico. Es una alternativa a lo que él llamó, la pedagogía bancaria.

En el campo de la comunicación masiva, es Umberto Eco, el filósofo y semiólogo italiano, quien en 1974, en su famoso artículo "¿El Público perjudica a la Televisión?"⁴, invierte los términos del problema. Ahora el punto, a partir del cual se analiza la Comunicación de masas no es el emisor, sino el receptor, pero no para buscar los efectos nefastos, sino para mostrar la actividad, negada todavía por muchos del sujeto receptor. Eco en el mencionado artículo, hace un esbozo histórico para mostrar cómo la generación del 68, a pesar de ser —al menos en Italia, pero que de alguna manera toca a Latinoamérica— una generación de la televisión, hizo lo que no veía en la T.V., o mejor, hizo todo lo contrario. Esta observación es lo que permite que Eco afirme: "Por sí sola la televisión, junto con los otros medios masivos de comunicación de masas, no contribuye a formar la manera de pensar de una generación, aunque esta generación haga la revolución utilizando consignas de estricta procedencia televisual". Lo que se quiere poner de relieve en todo esto es que el receptor no es tan pasivo, ni tan vacío como a veces se hace ver. Cuenta con un bagaje cultural, con unos códigos y subcódigos en los cuales vierte los mensajes recibidos, a su manera. El fenómeno, gracias al cual, los receptores interpretan a su modo, desde su cultura, los mensajes, es lo que Eco denomina "aberrancia", y que no puede ser juzgado como obstáculo para la comprensión... sino como un último chance de libertad ofrecido a las masas indefensas, por lo que convenía, política y pedagógicamente, alentarlas en vez de reprimirlas".

Es, desde este horizonte de la comunicación, que cabe pensar en la utilización de los Medios Masivos de Comunicación como un recurso pedagógico, mirando un "receptor" activo como sujeto. La escuela será entonces espacio a donde se lleven los mensajes de estos medios y se

discutan procurando despertar una actitud crítica al tiempo que se ponga de relieve la naturaleza misma de su lenguaje, dando paso a una estrategia pedagógica-comunicativa, privilegiando el comunicar sobre lo comunicado. Además de la actitud crítica y el manejo del lenguaje, esta estrategia nos permite colocar la escuela de cara a la realidad cultural tumbando el cerco tradicional tendido entre ellos.

"Hoy día podemos pensar que también en esta interacción humana por la cual se logra o se pierde la forma del hombre, tienen tanto o más importancia ya los llamados medios de comunicación colectiva. Menciono de paso, pues, que la acción en grupo, la interacción de los hombres dentro de la comunidad, la acción en la escuela y después la acción de los medios de comunicación tiene mucha relevancia para lograr la formación humana o el malograrse el hombre. Esta interacción es, en realidad, un apuntar también, como decía antes, un apuntar hacia la forma del hombre. Pero cuando decimos que, por la interacción de unos hombres con otros o del grupo con otros grupos, se va logrando la forma o se pierde la forma, no debemos olvidar que hay la posibilidad de pensar en una cierta forma ideal, permanente, escondida, que a través de estas acciones y reacciones, de esta interacción, quizá va a surgir"⁵.

Cuando hablo de los Medios Masivos de Comunicación como recurso pedagógico, no he querido referirme a la adquisición de espacios de T.V., cosa que ya se ha hecho, ni a la prensa escolar. Me he querido referir a la utilización de los mensajes de los medios tradicionalmente comerciales o industria cultural, como han sido llamados. Controlar la fuente o el canal, no equivale, según lo expuesto, a controlar el mensaje. Visualizar elementos técnicos de la educación formal tradicional y llevarlos a los Medios Masivos de Comunicación, en verdad contribuye muy poco a la educación que necesitan nuestros países.

El apoyo de los Medios Masivos de Comunicación sólo es posible y renovador cuando en el educador se hayan dado ya las bases para un cambio sustancial. Cuando éste se convierte en una especie de líder de grupo de su comunidad académico-cultural y no cuando lo recomienden los ministros de educación.

Quisiera llamar la atención en el sentido de que hay una disciplina que late en el fondo de todo este problema de la comunicación y que no puede ser ajena al maestro contemporáneo. Me refiero a la semiótica o disciplina de los signos. Ella constituye una herramienta de mucho valor de y para la praxis pedagógica. Y ello porque no todos los que emiten sus discursos tienen benevolencia de Platón en la alegoría de la caverna para descodificar sus mensajes. Este es un esfuerzo del maestro frente a todo discurso y particularmente frente al discurso de los medios.

Todo lo expresado para querer decir que si la pedagogía, es en buena parte estrategia, entonces, "La guerrilla semiológica" de la que habla Eco en su libro "La estrategia de la ilusión"⁶ podría ensayarse en nuestras comunidades educativas. "Una organización educativa —dice Eco— que lograrse que una audiencia determinada discutiera el mensaje que recibe, podría volver del revés el significado de tal mensaje. La batalla por la supervivencia del hombre como ser responsable en la Era de la comunicación no se gana en el lugar de donde parte la comunicación sino en el lugar a donde llega". Si aceptamos que al espacio cultural latinoamericano y particularmente a la escuela, llegan demasiados mensajes con relación a los que de aquí se emiten, entonces vale la pena pensar en la estrategia de una ilusión pedagógica •

4. Eco, U. "¿El público perjudica a la televisión?", en Moragas de Miguel, Sociología de la Comunicación de Masas, Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1986, págs. 286-303.

5. Salazar Bondy A., obra citada, pág. 71.

6. Eco, U. La estrategia de la ilusión. Ed. Lumen, Barcelona, 1986.

Documentos

Sobre la descentralización educativa en Chile

Oficio reservado 1766

RES.: Nº 1766

ANT.: Comisión Estudio Déficit Municipales
(Sector Educación).

Res. Nº 3954 y Télex R-167/86 a Sres. Ministros
del Interior, Hacienda y Educación.

Mat.: Comunica instrucciones a los señores
intendentes.

SANTIAGO, 28 MAYO 1986

DE: MINISTRO DEL INTERIOR

A:

1. Con el objeto de consolidar el proceso de traspa-
sos de los establecimientos educacionales a las Muni-
cipalidades y reducir definitivamente los déficits pre-
supuestarios, se ha considerado necesario poner en
práctica una serie de medidas que se acompañan en
Instructivo anexo.

2. Los señores intendentes deberán adoptar las
medidas del caso, para dar fiel cumplimiento a estas
instrucciones.

Saluda atentamente a Us.,

RICARDO GARCIA RODRIGUEZ
MINISTRO DEL INTERIOR.

EJEMPLAR Nº
SECRETO Nº

HOJA Nº

ANT.: Reservado Nº 1766 de Ministerio del Interior.

MAT.: Imparte instrucciones déficit presupuestario
educación municipalizada.

INCL.: Oficio citado en antecedente.

VALPARAISO.

La descentralización educativa es una estrategia nueva en Colombia, mas no en América Latina. Chile, bajo la ejida de Pinochet, la implantó como parte de los modelos neoliberales de administración de los servicios públicos y el sector social. Este documento, de carácter confidencial para las autoridades educativas de la época de Pinochet, resulta ilustrador de las estrategias de racionalización del personal docente y a no dudarlo nos ofrecen diversos motivos de reflexión y preguntas por hacer a nuestro actual proceso de descentralización en el cual se ha empeñado el Ministro de Educación. Lo dejamos al estudio de nuestros lectores y prometemos volver sobre tan candente tema.

I. Introducción

Después de numerosos estudios realizados por una Comisión integrada por los Ministerios del Interior, Hacienda, Educación y ODEPLAN, se ha llegado a la conclusión que para reducir los déficits que afectan a los Servicios Municipalizados de Educación, es necesario:

1. Reducir gradualmente los excedentes de profesores durante los años 1986 o 1987.

2. Reducir el volumen y los gastos de los Departamentos de Administración Educacional de las Municipalidades (DAEM) y de las Corporaciones Educacionales cuando corresponda.

Los recursos que se liberen como resultado de la primera acción, se destinarán a cubrir un mejoramiento de las Subvenciones (5%) dispuesto por S.E. el presidente de la República. Dicho mejoramiento será adelantado por el Ministro de Hacienda y se entregará los primeros días del mes de septiembre del presente año.

II. Acciones que deberán realizar las municipalidades en forma previa a la reducción de profesores excedentes (Esta etapa debe estar finalizada el 31 de julio de 1986)

Reducir personal en aquellos Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM) y Corporaciones Educacionales que se encuentran sobre dimensionados.

Se debe tener presente que estas entidades deben abocarse exclusivamente a la administración de los servicios traspasados, dejando a los organismos provinciales y regionales del Ministerio de Educación, los aspectos técnico-pedagógicos. Sin perjuicio que los Alcaldes deben velar por el mejoramiento de la calidad de la Educación.

Una entidad de esta naturaleza debería funcionar sin inconvenientes con:

- a) Un Director o Gerente.
- b) Un Encargado de las relaciones con los organismos técnicos del Ministerio de Educación.
- c) Un Encargado de Asuntos Administrativos (personal, equipamiento, infraestructura).
- d) 2 ó 3 administrativos y,
- e) Un auxiliar.

Nota: Un ejemplo de esta situación se da en la Municipalidad de Providencia, cuya Corporación está constituida por: un gerente, 2 encargados, 3 funcionarios administrativos, 1 auxiliar. Este personal atiende un sistema educacional compuesto por 564 profesores y funcionarios, y alrededor de 15.000 alumnos.

De lo anterior se debe concluir, necesariamente, que Comunas con sistemas educacionales más reducidos deberían tener DAEM o Corporaciones aún más pequeñas.

Las rentas de los directivos no deben ser superiores en uno o más grados a la de los Directores de establecimientos educacionales. Los restantes deben tener grados equivalentes a la de los funcionarios fiscales.

2. El personal contratado con cargo a los presupuestos de establecimientos educacionales no podrá desempeñar funciones en los DAEM o Corporaciones.

3. Las municipalidades deberán resolver la situación del personal contratado con cargo a la subvención educacional, que desempeñe funciones ajenas al sector educación (departamento de aseo o jardines, bandas municipales, asistentes sociales, etc.).

4. Mientras se procede a la reducción de personal, los reemplazos de profesores que solicitan permiso o hacen uso de licencias médicas, deberán ser cubiertos con personal existente en los establecimientos.

5. Se tratará de redistribuir a los profesores excedentes de una Región, dentro de otras Comunas de la misma que presente déficits en alguna asignatura.



6. Una comisión integrada por funcionarios de las subsecretarías de Desarrollo Regional y Administrativo y Educación, harán un seguimiento del grado de cumplimiento de estas medidas para los efectos anteriores, cada intendente regional enviará su plan de acción en torno a estas medidas y los rendimientos económicos previstos para cada una de ellas.

III. Etapas y normas para la reducción de profesores excedentes

1. Primera Etapa (agosto 1986-diciembre 1986).
 - a) Solicitar definitivamente el cargo a los docentes jubilados que aún siguen contratados.
 - b) Solicitar definitivamente el cargo a los docentes con 40 o más años de servicio o 65 años de edad.
 - c) Solicitar el cargo a docentes que cumplan los requisitos para jubilar y que tengan 30 o más años de servicio. Se deberán priorizar a partir de los que tengan más antigüedad.

Normas que deben observarse.

En la reducción de profesores contemplados en la letra c), se deben considerar los méritos académicos y su desempeño profesional.

Para los profesores contemplados en las letras b) y c) podrían considerarse casos especiales (debidamente fundamentados en razón de su trayectoria y méritos académicos) sigan desempeñando sus funciones.

2. Segunda Etapa (diciembre 1986-Marzo 1986).

2.1. Se llevará a efecto solicitando el cargo a docentes sin título y que no han regularizado su situación de acuerdo con la Ley N° 18.135, de 1982. Estos docentes deberían hacer clases hasta diciembre de 1986 y se les solicitaría el cargo con fecha 1o. de marzo de 1987.

Normas que deben observarse:

- Lo ideal sería que a ninguno de los docentes señalados anteriormente se les solicite el cargo antes del 1° de marzo de 1987. En consecuencia, realizarían clases hasta fines del año lectivo 1986.

- Así entonces, a todos se les cancelarían los meses de enero y febrero de 1987.

Para aquellas municipalidades aisladas que no logren interesar a profesores titulados, el Ministerio de Educación dará la posibilidad a través del D.S. N° 7723 (regulación del ejercicio de la función docente), para que sigan trabajando con los docentes sin título que tenían.

- Si alguna municipalidad estima que alguno de sus docentes sin título, es indispensable por su desempeño y trayectoria, podrá acogerse a lo establecido, justificando previamente la medida.

- Como existe un gran número de profesores titulados que están cesantes, se hace necesario disponer de un sistema amplio de información que les señale a estos docentes donde existan vacantes a lo largo del país.

- Para tales efectos el Ministerio de Educación enviará a los señores alcaldes del país una ficha precodificada. En ella deberán señalar las necesidades de profesores para el año lectivo 1987 y remitirla al Ministerio de Educación.

- El Ministerio de Educación confeccionará un listado nacional computarizado que será publicado en el mes de octubre en el Diario "La Nación". Esta publicación debiera ser considerada como un llamado a concurso y, los municipios tendrían que hacer la selección para llenar cargos vacantes entre aquellos profesores que presenten antecedentes.

- Si este sistema da resultados se aplicará todos los años.

Si con las acciones anteriores aún se mantiene algún déficit, se solicitará el cargo al resto de profesores necesarios para reducirlo.

Normas que deben observarse:

- Se deberá seguir un riguroso proceso de selección que considere:

- a) Antecedentes académicos.
- b) Cursos de perfeccionamiento realizados.
- c) Labor escolar desarrollada.
- d) Desempeño funcionario.
- e) Opinión de su desempeño por parte de los directores de establecimientos.
- f) Años de servicio docente (no es conveniente quedar sin profesores que tienen más experiencia).
- g) Dedicación a sus labores docentes.

DE: INTENDENTE DE LA REGION

A: SEÑORES ALCALDES DE LAS PROVINCIAS
DE

1. Adjunto remito a Ud. Reservado N° 1.766 enviado por el señor Ministro del Interior.

2. Dada la magnitud de las materias tratadas en él, éste tendrá el carácter de secreto.

3. En relación al punto II 1) deberá informarse a esta autoridad sobre las medidas tomadas con los rendimientos económicos pertinentes, a fecha 15 de agosto.

4. En relación al punto III 1) deberá informarse previamente, es decir antes de tomar las medidas, los nombres de los funcionarios y la fundamentación según las "normas que deben observarse". Remitir dicha información al 30 de agosto.

5. En relación al punto III 2) deberá informarse previamente igual que el punto 3 de este documento con fecha 31 de diciembre (la medida de ser necesaria tomarla, será a contar de marzo de 1987).

6. El monto que corresponda cancelar por los desahucios que se deban producir, se informarán el 30 de agosto para otorgar su financiamiento.

7. Es necesario reiterar el estricto cumplimiento de los plazos estipulados para el logro de lo planificado.

Saluda atentamente a Ud.,

INTENDENTE REGION

IV. Consideraciones generales

1. Estas instrucciones serán controladas por una comisión conjunta de los Ministerios del Interior y Educación.

2. Para tales efectos, se requiere que los señores intendentes envíen al Ministerio del Interior (subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo) el plan de acción en torno a las medidas que implementarán y los rendimientos económicos para cada una de ellas por comuna.

3. La Comisión estudiará la situación de cada Comuna para resolver en el caso de aquellas —que por problemas de otra naturaleza— no puedan aplicar estas medidas o que aún aplicándolas tendrían problemas económicos.

4. La Comisión de traspasos (Ministerios del Interior, Hacienda, Educación, Secretaría General de la Presidencia y Odeplan) está estudiando el problema de las Escuelas Rurales, aisladas y con pocos alumnos, para otorgarles una subvención mayor.

5. Se encuentra en etapa final de estudio el proyecto para una Nueva Ley de Subvenciones que permitirá corregir las distorsiones que se producen con la que actualmente se encuentra vigente.

6. Finalmente, es necesario tener presente que la aplicación de las instrucciones anteriores, conlleva la suspensión de la Circular conjunta de los Ministerios del Interior y Educación N° 1284 del 10 de agosto de 1983 •

Pedagogía '90

Documentos

Encuentro de educadores por un mundo mejor

Entre el 5 y el 9 de febrero del presente año sesionó en la ciudad de La Habana el evento **Pedagogía 90, encuentro de educadores por un mundo mejor**, foro educacional que pretende mostrar al mundo la realidad educativa cubana y posibilitar a los educadores latinoamericanos dar a conocer sus propuestas y concepciones pedagógicas.

Se presentó una diversidad de ponencias en 12 grandes comisiones de trabajo y en representación de un total de 18 países. Cuba, el país anfitrión, aportó cerca del 80% de los trabajos presentados, aparte de que la totalidad de conferencias y mesas redondas, estuvo a cargo de maestros e investigadores cubanos.

Además de participar en los diferentes eventos de carácter deliberativo, los asistentes tuvieron la oportunidad de visitar instituciones educativas de los diferentes niveles en la ciudad de La Habana, lo cual permitió constatar el hecho de la gran importancia que el Estado cubano otorga al sector educativo reflejada, entre otros, en los siguientes aspectos:

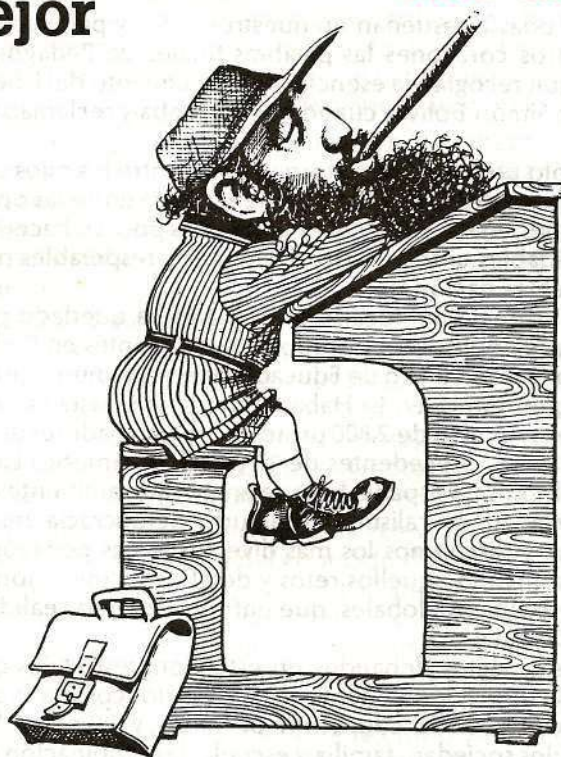
— El presupuesto dedicado a la educación es uno de los más altos comparado con los demás sectores.

— Por la razón anterior, los aspectos de planta física, dotación, material didáctico, suplementos alimenticios para los niños, atención médica, etc., son atendidos en la medida en que las exigencias pedagógicas y bienestar escolar lo requieren.

— Existe en el sector educativo cubano una organización operativa y funcional que involucra de una manera amplia y coordinada a todos los sectores comunitarios: estudiantes, padres de familia y maestros los cuales interactúan en el propósito permanente de cualificar el trabajo.

— En un país de 10.5 millones de habitantes existe un número aproximado de 300.000 maestros que gozan de plenas garantías laborales y de altos presupuestos destinados a su capacitación y al impulso de la investigación pedagógica.

Colombia participó en Pedagogía 90 con diez ponencias que tuvieron una excelente acogida, lo que puso en evidencia que el Movimiento Pedagógico Colombiano se identifica en sus propuestas con las necesidades del sector educativo en Latinoamérica.



Los asistentes al evento discutieron en los trabajos de comisiones y aprobaron la siguiente **DECLARACION FINAL**.

— La formación del profesional colombiano: un problema de Ciencia y Tecnología. Rafael Rodríguez. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

— Una estrategia de formación de maestros para la Escuela Primaria. Virgilio Crespo. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

— Los derechos humanos en la escuela como proceso de formación integral en los estudiantes. Mireya Leudo. Comisión Pedagógica ADE.

— Los procesos de construcción del conocimiento en la matemática. Hilda Almansa, Adelins Ocaña, Marina Ortiz, H. R. Orobio. (Asociación Distrital de Educadores). El currículo y la enseñanza de las matemáticas. R. Rodríguez (Universidad Pedagógica Nacional).

— Colectivos Pedagógicos Juveniles: Una alternativa en la formación de los jóvenes. Nelly E. Mosquera. (Asociación Distrital de Educadores).

Declaración final de los participantes en el Congreso Pedagogía '90 "Encuentro de educadores por un mundo mejor"

• Todavía resuenan en nuestros oídos y palpitan en nuestros corazones las palabras finales de Pedagogía '86, que recogían la esencia del pensamiento del Libertador Simón Bolívar cuando nos llamaba y reclamaba a que:

"Sólo una íntima y fraternal unión entre los hijos del nuevo mundo y una inalterable armonía entre las operaciones de sus respectivos gobiernos podrán hacerlos formidables ante nuestros enemigos y respetables por las demás naciones"

La vigencia del ideario bolivariano ha quedado patentizada entre los educadores participantes en Pedagogía '90 Encuentro de Educadores por un mundo mejor, que reunió en La Habana, desde el 6 hasta el 9 de febrero, a cerca de 2.800 profesores y trabajadores de la educación, procedentes de 17 países de América Latina, el Caribe y España, los que en un sano ambiente de fraternidad, pluralismo, amplitud y democracia analizamos y discutimos los más diversos temas pedagógicos, así como aquellos retos y desafíos socioeconómicos y políticos globales, que enfrenta nuestra realidad educacional.

Los aspectos debatidos en este Congreso, tales como: la formación de sentimientos patrióticos y latinoamericanos en la educación de niños y jóvenes; los vínculos sociedad, familia y escuela; la combinación de estudio y trabajo para la formación de la personalidad; la educación en sus diferentes niveles: la calificación de la fuerza de trabajo de nivel medio y superior; la preparación y superación del personal docente; lo concerniente a los métodos y medios de enseñanza y aprendizaje, la organización escolar; el diseño de los planes de estudio; la historia de la pedagogía y múltiples investigaciones de interés actual para los docentes, han sido muy valiosos. Todos hemos aprendido de todos, en aras de que se asegure realmente la educación como un derecho humano fundamental y su perfeccionamiento como vía para reafirmar la identidad nacional y cultural en nuestros pueblos.

Cuatro años nos separan de la cita anterior y grandes cambios se han producido en la arena internacional, particularmente en el ámbito latinoamericano y caribeño.

Si bien la amenaza de un holocausto nuclear parece alejarse y las dictaduras militares fueron barridas, dando paso a variados procesos democráticos en el continente, éstos se ven permanentemente constreñidos

por la espada de Damocles que representa la deuda externa y sus nefastas consecuencias.

Dicho endeudamiento, que ya en 1986 alarmaba con sus 360.000 millones de dólares, hoy asciende a cerca de 420.000 millones y agudiza de manera alarmante la crisis económica que vive el continente.

Ello, unido a la no solución de los problemas básicos que afrontan los sectores mayoritarios de la población, como son: el hambre, la drogadicción, la insalubridad, la prostitución y el analfabetismo, entre otros, a los que habría que añadir la situación de los educadores de nuestro hemisferio, quienes han visto reducidos sus salarios e incluso miles de ellos han sido despedidos; en la reducción de los presupuestos educacionales, en la desatención total a la niñez y la juventud, por sólo citar algunos parámetros.

Este cuadro ha propiciado los estallidos de violencia que tuvieron en el caracazo, en Venezuela, y en varias ciudades argentinas sus expresiones más significativas, pero no únicas y menos aún irrepetibles.

Esta dramática situación de la educación en el continente contribuye a que seamos cada vez más dependientes; haya más atraso y diferencia tecnológica y se ahonde más la brecha entre nuestros países frente al mundo desarrollado y a que estemos más desamparados ante la voracidad imperialista, expresada en estos momentos por la administración Bush.

Por tanto, como educadores preocupados que somos, cabe preguntarnos:

—¿Por qué latinoamericanos y caribeños no nos acabamos de unir si Europa entera lo hace?

—¿Quiénes se van a preocupar por nuestros intereses y necesidades más apremiantes?

Hoy más que nunca las palabras integración, unidad y solidaridad latinoamericana y caribeña, deben estar en el orden del día de gobernantes y gobernados, máxime en estos momentos en que el pensamiento de Bolívar tiene una plena aunque amarga vigencia, cuando alertó: "... los Estados Unidos que parecen destinados por la providencia para plagar a América de miseria a nombre de la libertad...".

La invasión a Panamá, con más de 7.000 muertos según informes de la Cruz Roja; el bloqueo aeronaval a las costas de Colombia, la introducción de fuerzas especiales norteamericanas en varios países andinos, y el intento de abordaje de corte piratesco contra el buque Hermann, heroicamente defendido por su tripulación

cubana, agresiones todas con el pretexto baladí de "luchar contra el narcotráfico", son una muestra del incremento de la política del Big Stick o "gran garrote" en las relaciones de Estados Unidos con la América Nuestra, la de Martí, Juárez, Artigas, Bolívar, San Martín, Louverture, O'Higgins, que es la misma de todos nosotros.

Nos toca a los educadores, por la posición de comunicadores sociales, explicar y sensibilizar a nuestros educandos, amigos y familiares, para que no se repitan esos hechos, y que la lucha revolucionaria en El Salvador tenga el apoyo moral y el respeto de cuantos lo consideren; que Nicaragua concluya su proceso electoral sin injerencias foráneas y con la aplicación de los acuerdos de Esquipulas, que llevan a la desactivación definitiva de los contras, para que la patria de Sandino pueda vivir en paz.

En el bienio 1989-1990 se incorporan y dan continuidad al "ciclo democrático" en nuestro continente, 23 países, los cuales, al concluir sus procesos electorales, tendrán nuevamente sobre el tapete un conjunto de problemas y retos que no fueron resueltos por los gobernantes que los antecedieron y que, previsiblemente, se repetirán si no son transformadas las condiciones actuales.

Ante esta nueva etapa que comienza, nosotros, como educadores y comunicadores sociales de Latinoamérica y el Caribe, estamos en el derecho y en la obligación de preguntar:

—¿Hasta cuándo se van a invertir recursos en armas, que sirven para matar a las multitudes insatisfechas y desesperadas, pero que son inservibles para acabar con las causas que provocan esa insatisfacción y desesperanza?

—¿Cuándo serán desviados los cuantiosos recursos que se despilfarran en pagar una insaciable deuda externa, hacia la búsqueda de programas encaminados a lograr un verdadero desarrollo económico, cultural, de salud, entre más esferas de la sociedad, en cada grupo de nuestros países subdesarrollados?

—¿Cuándo será centro de atención de los gobernantes, los planes y programas de desarrollo para que niños y jóvenes puedan estudiar en un ambiente sano e integral, que rescate los verdaderos valores culturales, autóctonos y propicie la identidad latinoamericana y caribeña?

—¿Cuándo se hará valedera la frase martiana de que "Hacer, es la mejor manera de decir"?

Cuba ha mostrado la certeza de ese pensamiento. Lo que se pudo comprobar en las visitas a más de un centenar de centros educacionales de todo tipo de enseñanzas, es algo que nadie puede negar por enemigo político e ideológico que pueda ser de una Revolución Socialista como la que este pueblo cubano defiende y es así porque la educación es un auténtico derecho del pueblo. No sólo los éxitos de la enseñanza primaria, media y superior, sino los logros alcanzados en la ense-

ñanza especial para los niños con deficiencias físicas o mentales, es algo verdaderamente loable y humanamente conmovedor. Hemos comprobado que en Cuba ningún maestro o profesor tiene que luchar por reivindicaciones laborales, ni por mejores condiciones materiales para la escuela, pues el Estado se encarga de proporcionárselas y darle, además, un lugar respetable en la sociedad.

Ello es muestra palpable de lo que se puede hacer cuando hay voluntad política e identidad de intereses entre los gobernantes y su pueblo. Lo que ha logrado Cuba constituye un estímulo, una guía, una aspiración para los demás pueblos de América Latina y el Caribe.

Sin embargo, con preocupación y rechazo hemos constatado las intenciones del gobierno norteamericano encaminadas a instalar, contra la voluntad del pueblo cubano, una emisora televisiva con el falaz propósito de brindar a éste opciones informativas de las cuales carece.

Como varios de los delegados se preguntaron en el curso de los debates, ¿qué alternativas informativas pretenden ofrecer a Cuba los Estados Unidos? ¿Acaso se proponen exportar a Cuba los patrones de violencia, drogadicción, consumismo, pornografía y egoísmo que llevan a nuestras pantallas latinoamericanas la mayoría de los programas de factura norteamericana?

La intención de instalar una televisión anticubana trasciende los límites del conocido diferendo cubano-norteamericano de los últimos 30 años. Por ello, hacemos un llamado urgente a los gobernantes de Estados Unidos, para que, en bien del pueblo norteamericano y de nuestros pueblos latinoamericanos y caribeños, reconsideren el triunfalismo chovinista que hoy los anima, y le apliquen la cuota de realismo y moderación que una acción como ésta desataría.

Nos corresponde como trabajadores de la enseñanza, formadores de las nuevas generaciones de latinoamericanos, esclarecer ante la opinión pública y autoridades políticas y culturales de nuestros países, la vileza de esta agresión que viola los tratados internacionales y hasta la propia Carta de las Naciones Unidas.

En este trascendente Congreso se han adoptado importantes acuerdos, como la constitución de la Asociación de Pedagogos Latinoamericanos y del Caribe, y la creación del Centro de Referencia para la Educación Especial, así como otras recomendaciones e intercambio de experiencias durante estos fructíferos días y desde ahora comenzamos a prepararnos para el Tercer encuentro de educadores por un mundo mejor. Nuestra más cara aspiración es la felicidad de nuestros niños y jóvenes educados en la prédica martiana que expresa:

"Los pueblos que no se conocen han de darse prisa para conocerse, como quienes van a pelear juntos" ●

La Habana, 9 de febrero de 1990



**Libros
y
Reseñas**

Alfonso Tamayo

“Maestros artesanos intelectuales”

Estudio crítico sobre su formación

Aracely de Tezanos
Bogotá: Universidad
Pedagógica Nacional,
CIUP, 1985

Es este libro el resultado de una investigación llevada a cabo por la investigadora uruguaya Aracely de Tezanos sobre la formación de maestros en la Escuela Normal de varones de Tunja (1983-84).

Con un método cualitativo que recoge lo mejor de la etnografía y enriquecido con aportes críticos de la Escuela de Frankfurt, la autora pretende describir y analizar críticamente lo que sucede al interior de esta Escuela Normal, una de las más antiguas del país (1875) y donde se realizaron cambios importantes en 1926 respecto a la reforma de la enseñanza en la formación de maestros.

Analiza la Escuela Normal desde el punto de vista de sus programas, da cuenta de lo vocacional en la formación de maestros y se detiene largamente

sobre la práctica docente para confrontarla con lo teórico de esa misma formación. Concluye afirmando una novedosa tesis: *la formación de maestros en la Escuela Normal sigue los mismos esquemas formales que los exigidos para la formación de los artesanos medievales, es un aprendizaje por imitación y tanto la teoría como la práctica aportada en ese proceso se revela como superficial y sin fundamentos pedagógicos ni científicos sólidos*. Finalmente propone unas líneas generales sobre las cuales es posible rescatar para la formación de maestros sus fundamentos desde el conocimiento y la pedagogía en orden a formar en las causas.

Porque consideramos que este estudio aporta sustancialmente al debate sobre la reestructuración de las Escuelas Normales y centra la discusión alrededor de lo pedagógico, detallamos a continuación los

aspectos más relevantes de su investigación.

1. Justificación

El argumento para su investigación parte del reconocimiento de otros estudios sobre la Escuela Normal pero insiste en que todos estos estudios o evaluaciones han desconocido lo que realmente sucede en la enseñanza y se han limitado a la acumulación de información cuantitativa o han sido realizados desde las exigencias de la legislación oficial acerca de las Normales. Se propone, entonces, gracias a la etnografía, describir los procesos reales de enseñanza y confrontarlos con los manuales y la legislación vigente.

2. La Escuela Normal y sus programas

Señala Tezanos en este capítulo cinco hechos inquietantes:

—La formación de maestros aparece bajo la modalidad de bachillerato pedagógico y paralela a la modalidad académica en la misma institución con lo cual se le da el mismo carácter dentro del “nivel medio del sistema educativo nacional, a pesar de la evaluación realizada en 1983 por INCOLPE donde se cuestiona: hasta cuando el sistema educativo colombiano va a seguir formando maestros de seis años situación ésta que la aleja de las políticas al respecto adoptadas por los países latinoamericanos más avanzados”.

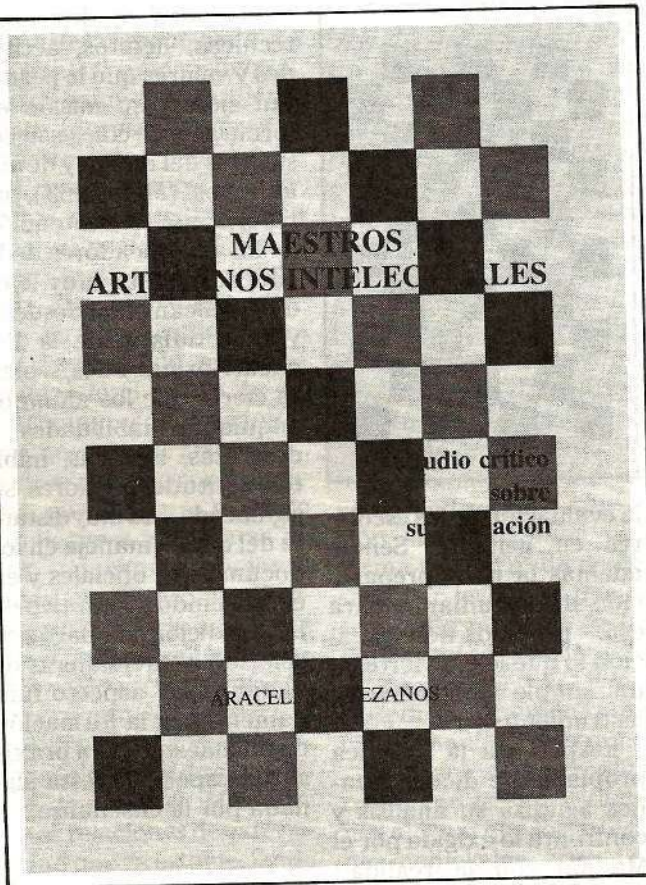
—Respecto al nivel ocupacional de los padres y el grado de escolaridad encontró que “ellos pertenecen en su gran mayoría a lo que en Colombia se denomina el estrato medio bajo de la población” y que “parecería que el maestro típico viene de una familia cuyo jefe se desempeña como empleado medio, pequeño

comerciante o empresario urbano, propietario minifundista y sus similares”, hecho corroborado por otras investigaciones realizadas al respecto.

—La ausencia de lógica por parte de los planeadores para incluir asignaturas en cada una de las áreas y la ausencia de criterios de clasificación de lo pedagógico. Anota: “La falta de criterios explícitos sobre el monto de la carga horaria.-La relevancia de un criterio de partición aritmética del total de horas semanales establecidos en los decretos correspondientes.-La prevalencia de criterios de carácter administrativo por sobre los fundamentos pedagógico-didácticos”.

—Señala también que el volumen de información que se incluye en las asignaturas en relación con la carga horaria asignada cuestiona la posibilidad de que sea entregado en su totalidad. Este hecho muestra el carácter enciclopédico que supuestamente fue ampliamente criticado en Colombia en los años 20 y 30.

—Una marcada influencia de la Tecnología Educativa es evidenciada también en los programas de formación de maestros: “La fundamentación epistemológica de estos planteamientos se encuentra en el positivismo y desde el punto de vista psicológico se ajusta a los principios de las teorías del aprendizaje desarrolladas por las diferentes versiones del análisis experimental de la conducta, iniciado por el behaviorismo de Watson”.



3. La Vocacional en la formación de maestros

Señala Tezanos el desplazamiento sufrido por las maneras de detectar la vocación del futuro maestro que “de un proceso de seguimiento que realizaba un grupo de maestros muy preparados” según testimonio de los maestros más antiguos, se traslada ahora a los Orientadores especializados que aplican técnicas, test y demás pruebas sin que exista un parámetro definido de medición ya que no se ha elaborado un perfil del docente de primaria. Ante este vacío, interroga Tezanos a los estudiantes mismos y encuentra: “Los estudiantes optan por el bachillerato

pedagógico más por razones económicas, para emplearse pronto, porque le gustan los niños o porque cree que podrá transmitir saber y ayudar a otros. El Divino maestro, la maternidad, la redención de los pobres, el interés económico, son los ideales por los cuales se opta por la Escuela Normal, con lo cual la relación con la pedagogía, la pasión por el conocimiento y el afán investigativo quedan relegados cuando no sencillamente desconocidos.

4. Lo práctico en la formación de maestros

A nuestro juicio éste es el capítulo clave para comprender el trabajo de

investigación de A. de Tezanos. Se propone desplegar evidencias sobre la Práctica docente recogidas tanto desde las visiones de los profesores y alumnos como del Manual de práctica elaborado por el Ministerio de Educación Nacional.

Analiza el concepto de práctica docente y lo vincula históricamente a “visión que se tiene del maestro como un artesano que debe aprender su arte como en las antiguas corporaciones medievales, por procesos de transmisión verbal, demostración e imitación de un conjunto de acciones y estrategias que se consideran necesarias para ejercer el oficio de enseñar. Por lo tanto el maestro debe hacerse a imagen y semejanza de otro maestro quien le dirá qué hacer y cómo debe hacerlo”.

Critica fuertemente los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos de las etapas de observación, ayudantía, desarrollo de clases y práctica integral además de señalar el abismo real entre lo exigido minuciosamente para el Manual de Práctica y lo que en efecto se realiza en el desarrollo de la práctica.

Esas etapas están basadas en una visión distorsionada del proceso de conocimiento, demasiado empirista, que no se compadece con las teorías contemporáneas y repiten esquemas vacíos de pasos para la lección acuñados por Herbart en el siglo XIX. Todo eso a nivel formal mezclado con la tecnología educativa a nivel de contenidos y conductas observa-

bles que reducen la Observación al cumplimiento de un mero "recetario", la ayudantía a una simple imitación y la práctica a la repetición reiterada de un ritual lleno de pasos, esquemas y técnicas que a la postre en nada contribuyen a su formación pues "a pesar de todas estas consideraciones tecnológicas que pretenden darle un carácter científico a la formación, el estudiante aprenderá su oficio al lado de un maestro que lo iniciará en las destrezas básicas, formas de comportamiento y actitudes que definen el quehacer de enseñar. Maestro al cual se observó para poder imitar".

Más fuerte aún es la crítica de Tezanos a la llamada práctica integral que se realiza dos semanas al comienzo del año y dos semanas al finalizar. Tezanos afirma que no se puede llamar integral una práctica así distribuida y analiza las unidades que debe desarrollar el practicante: En la unidad del conocimiento del niño y educación especial evidencia "una visión diferente del maestro como terapeuta del aprendizaje". Pero en su base permanece la anterior concepción del "Técnico", del "repetidor".

Respecto a la unidad de evaluación, Tezanos anota que "continúa la línea anterior y busca que el estudiante elabore, aplique, tabule y grafique pruebas de rendimiento. Planea actividades de evaluación y evalúa la totalidad del proceso de práctica... pero esta unidad es ambigua y establece una división entre la evaluación del aprendizaje en clase y



la evaluación de los escolares en general". Señala además la poca preparación del estudiante para estos procesos de evaluación lo que lo convierte en un simple aplicador de instrumentos.

Respecto a la práctica propiamente dicha, Tezanos agudiza su análisis y confronta lo exigido por el Manual con la realidad señalando profundos abismos e incongruencias ya que ni el estudiante está preparado para cumplir con tantos requisitos diseñados minuciosamente hasta en la forma de llenar las guías, ni los maestros han fundamentado esta práctica en las lecciones teóricas sobre Fundamentos y Administración Escolar. Sin una base pedagógica y didáctica el maestro encargado de la práctica y el alumno-maestro interpretan a su acomodo, improvisan o hibridizan la práctica según sus propias capacidades e intereses.

Concluye: "Si consideramos que el área de práctica docente constituye el lugar donde el futuro maestro puede adquirir una mayor comprensión de su futura labor y desarrollar

habilidades y destrezas, técnicas, hábitos, actitudes y valores que le permitan ejercer su misión en forma acorde con las necesidades del medio y de sus alumnos" (MEN 1963), parecería que esta intención de los planificadores de la educación está muy lejos de ser alcanzada, desde la vida cotidiana de la Escuela Normal. Pues, si bien es cierto que los alumnos adquieren habilidades y destrezas, técnicas, hábitos, actitudes y valores, su significado está muy distante del que se maneja en los documentos oficiales y en el contenido sustantivo de la tradición pedagógica referido a las "maneras de dictar clase" aspecto fundamental en la formación de un maestro cuya praxis social específica, está signada por la enseñanza.

5. Lo teórico en la formación de maestros

Partiendo de una definición de Scheffler y Horkheimer, A. de Tezanos mantiene que "lo teórico debería estar constituido por el saber, construido históricamente acerca de la enseñanza, el aprender, la relación que media un proceso de apropiación cultural en la institución educativa (relación pedagógica), sus formas, sentido y significado, en su actualidad".

Pero: "Si confrontamos las temáticas que se proponen para ser enseñadas en las Escuelas Normales con las diferentes propuestas que hemos anotado sobre lo teórico, sin duda ellas están muy alejadas de esas

conceptualizaciones. Aparecen más bien como largos listados de nombres que intentan cubrir toda la problemática desarrollada por las diferentes disciplinas. Sin embargo, en lugar de cubrir encubren los elementos sustantivos de las teorizaciones: los procesos de reflexión crítica, desde una de las perspectivas, y de elaboración y contrastación de hipótesis por otra. Es decir, se plantean las definiciones a



las que se ha llegado, sobre algunas categorías en Sociología, o en Psicología o en Pedagogía, pero no emergen las preguntas sustantivas desde donde se han construido esos saberes. *No podemos, en consecuencia, seguir afirmando que la formación de maestros se estructura en dos ejes: la teoría y la práctica, en tanto que la primera, como tal, no existe ya sea que la analicemos desde un enfoque positivista o desde un enfoque crítico*".

Lo real de lo teórico

Observando y analizando las clases reales en la Escuela Normal y recogiendo las expresiones de

profesores y estudiantes al respecto, Tezanos concluye que los profesores seleccionan contenidos con criterios espontáneos y sin fundamentación pedagógica o didáctica, y lo que es más grave encuentra que las maneras de dictar clase en la Escuela Normal no se diferencian formalmente de las maneras de dictar la clase en la escuela primaria: introducción, presentación del tema nuevo, revisión del tema nuevo. Todo esto enmarcado en técnicas de interrogación verbal sobre lo dado en la clase anterior y diálogo con los alumnos que son más técnicas de adivinación condicionados en el tiempo, guiados por los indicios o pistas que da el maestro. Todo esto acompañado de contenidos super-simplificados a manera de inventarios, de nombres, fechas y personajes que nada tienen que ver



con los procesos por los cuales se llega a la conceptualización y al pensamiento propio.

"Estas maneras de dictar clase han resistido todos los esfuerzos estatales de introducir cambios en el quehacer que se

concreta en las aulas de clase de las escuelas, tanto normales como primarias. Estas maneras de dictar clase representan para el maestro, de cualquier nivel, los elementos articulados que construyen su imagen profesional dando sentido al oficio de enseñar. Esto es lo que traspasa en las instituciones formadoras de maestros siguiendo el rastro de las antiguas corporaciones medioevales de artesanos". Esto trae como consecuencia, que el futuro maestro no llegue a apropiarse de las conceptualizaciones que dan sentido y significado a su praxis social. Es decir, que *desde el inicio de su formación el docente se extraña del saber que construido históricamente devela la realidad del oficio de enseñar*. Más aún, estas relaciones de exterioridad que va estableciendo con el sabor pedagógico lo va a transformar en un "repetidor de recetas", impidiéndole transformarse en un constructor del saber pedagógico que determina y define la profesión que ejercerá.

6. Maestros artesanos intelectuales

¿Cómo se aprende a ser maestro? El análisis de los acontecimientos anteriores, lleva a Tezanos a afirmar que "el proceso para llegar a ser maestro en los aspectos formales, mantiene la tradición de la formación de artesanos en las corporaciones medioevales". "Si usted quiere llegar a ser un buen maestro, haga lo que hace un buen maestro"... "en consecuen-

cia parecería que el proceso de imitación se centra en lo que desde las concepciones de sentido común definen el ser maestro: el trabajo en el aula de clase. Pero aquí ya no se imita par a par al maestro consejero, sino que esta imitación está construida a partir de la experiencia recorrida por el practicante en su historia como alumno desde su ingreso a la escuela primaria".

"Lo que realmente acontece en el salón de clase, es un aprendizaje por reiteración sistemática de una forma regularizada de desarrollar lecciones que es empleada más allá de los temas tratados en las mismas o el origen y la estructura de las disciplinas que conforman el programa" ... "es decir los maestros instruidos en estas instituciones al igual que los artesanos medioevales carecen de una formación en las causas pues desconocen el origen de las formas de su hacer".

Hacia una propuesta

Según A. de Tezanos para transformar estas situaciones es preciso recuperar la noción de trabajo y a partir de ella articular un nuevo quehacer curricular que rompa con los grados y con las jerarquizaciones de los saberes en las Escuelas Normales. Aprender trabajando en equipo bajo la modalidad de talleres donde la discusión colectiva de los problemas de la enseñanza genere formas nuevas de hacer la clase y produzca un intercambio fructífero entre las teorías pedagógicas exis-

tentes y las que puedan crear e imaginar los maestros.

Juicio crítico

La investigación de Tezanos tiene algunas limitaciones: de una parte el objeto investigado, una sola Normal. De otra parte el método que, aunque enriquecido con aportes de la filosofía crítica, todavía es susceptible de mayores afianzamientos teóricos y mayor número de confrontaciones prácticas. Algunas veces también, da la impresión de responsabilizar demasiado a los planificadores del MEN y otras de ser demasiado exigente con los maestros, a quienes quisiera ver como "intelectuales", desconociendo las particularidades históricas de nuestra nación y la pobre relación con el conocimiento científico y social que por múltiples variables han generado tal estado de cosas. Se podría pensar que este estudio, y estas conclusiones, serían las mismas aplicadas a la escuela en general en Colombia. Deja por fuera la historia de las prácticas pedagógicas y un factor muy importante: la influencia de la pedagogía católica, así como las condiciones infraestructurales que posibilitan el ejercicio de la enseñanza con calidad. Pero, de acuerdo con los objetivos por ella propuestos: describir lo que pasa al interior de la Escuela Normal y consciente de las limitaciones, el trabajo de Aracely de Tezanos es, a nuestro juicio, el punto de partida obligado para pensar cualquier reforma a las Escuelas Normales •

FUNDACION
FEDESPEGUE
CENTRO DE INVESTIGACION EDUCATIVA

El Centro de Investigación Educativa, **FEDESPEGUE** ha buscado por medio de una experimentación que comenzó en el año 1985 y que está actualmente en curso, transformar aspectos importantes de la educación en los Colegios, dentro y fuera del salón de clase. Las **motivaciones** sociales han sido su núcleo fundamental; los **grupos** referenciales y la **evaluación** son los elementos empleados para desarrollar estas motivaciones.

En la formación de los individuos, **FEDESPEGUE** ha identificado un espacio generador de por lo menos cuatro fenómenos básicos: valores y motivaciones, desarrollo y productividad. Este espacio lo constituye el **grupo referencial**.

La **evaluación** en grupos referenciales, produce valoraciones de la posición social o **status**. Estas valoraciones se transforman en motivaciones, ya que un cierto grado de rendimiento que el hombre se propone en función de exigencias sociales constituyen los objeto-meta que son la base de la **motivación**.

Este novedoso sistema ha sido experimentado con éxito en varios Colegios, donde la comunidad educativa está satisfecha dados los resultados de los alumnos en aspectos como la convivencia, la solidaridad y el desarrollo de aptitudes para la propia superación.

PARA MAYORES INFORMES SOLICITE NUESTRO FOLLETO * SIN COSTO *

A LA CARRERA 40 No. 75-80 TEL: 225 73 88 y 225 10 48 A. A. 094784



EDUCADORES

CON EL TECNOLÓGICO UNIVERSITARIO

CEIPA

LA CAPACITACION ES EN SU LUGAR DE TRABAJO

ESTUDIE A DISTANCIA

- PROCESO EDUCATIVO: PROGRAMACION Y EVALUACION
- APRENDIZAJE Y TECNICAS DE ESTUDIO

CURSOS AUTORIZADOS PARA EL ESCALAFON **3 CREDITOS** CADA UNO,
POR LA SECRETARIA DE EDUCACION Y CULTURA DE ANTIOQUIA.

INFORMES Y MATRICULAS: TECNOLÓGICO UNIVERSITARIO **CEIPA**

CARRERA 43 N° 49-57 - APARTADO AEREO 6478
TELEFONOS: 239-10-92 - 239-08-18 - 239-19-77

MEDELLIN - COLOMBIA

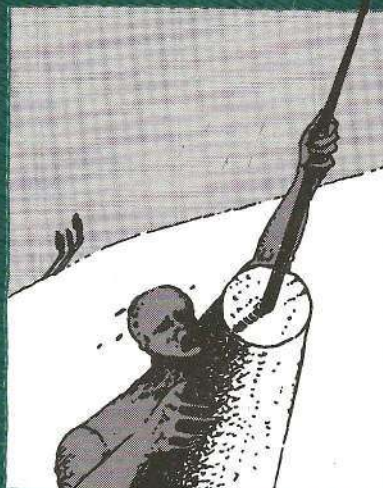
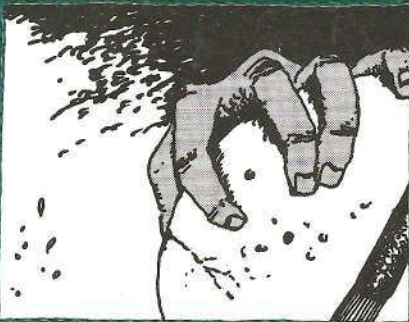
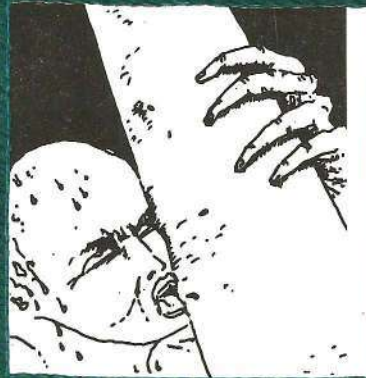
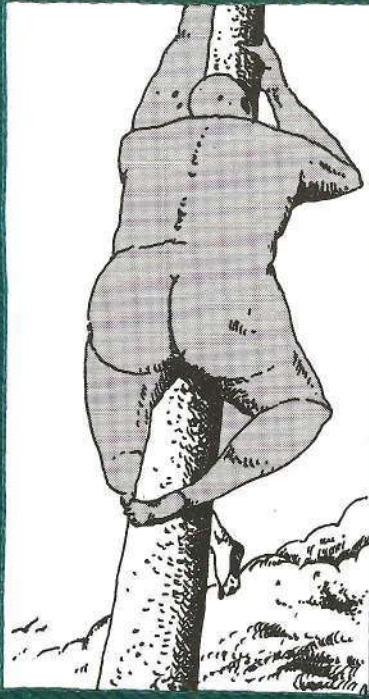
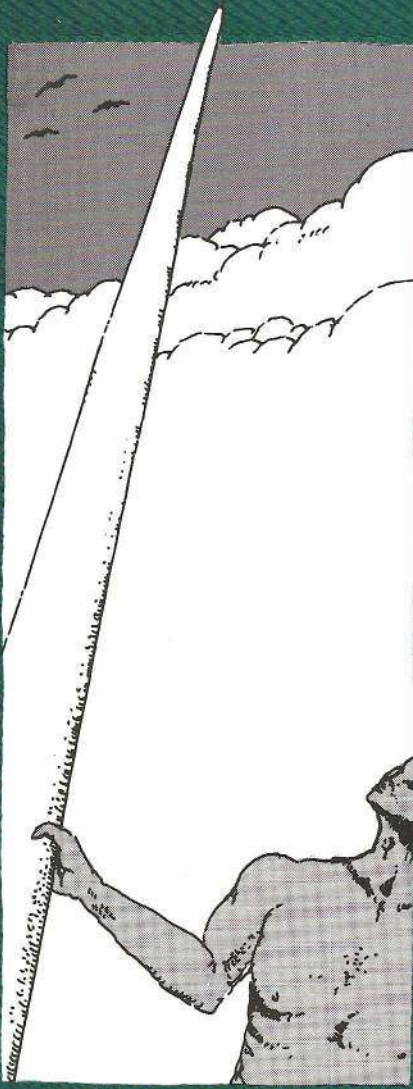
SI EL SERVICIO
CERTIFICADO DE
ADPOSTAL, LE
SIRVE A LAS
ENTIDADES
FINANCIERAS,
CON MAYOR
RAZON LE
SIRVE A USTED!



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



CORREO DE COLOMBIA
llega seguro y a tiempo!



WILSON *Thomas*