

educación y cultura

ISSN-01207164

BOGOTÁ - COLOMBIA
OCTUBRE DE 1991

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

24

Escuela y Violencia

Tarifa Postal Reducida No. 572 \$1.000

“Centro Médico Clínica Vargas”

Tradición en salud

52 años lo amerita

Responsabilidad, eficientes Servicios Médicos Asistenciales y Hospitalarios, estamos en proceso de modernización, nuestro esfuerzo está al Servicio de Bolívar y demás Comunidades Costeñas.

Por este Medio agradecemos a los Educadores de Bolívar, Directiva del SUDEB (Sindicato Unico de Educadores de Bolívar), Comité Regional del Magisterio, Junta Directiva de FECODE, Consejo Directivo del Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio, por los términos elogiosos con que han calificado nuestros Servicios.

**NUESTRO LEMA:
CADA DIA PRESTAR MEJOR SERVICIOS**

Cables: CLINICA VARGAS. Apartado Aéreo No. 993. Apartado Nacional No. 280

Torices. Carrera 14 Calle 45 Tels. 663051 - 664117

CARTAGENA - COLOMBIA

educación y cultura

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

OCTUBRE 1991 No. 24 \$1.000.00

Director: Jaime Dussán C.

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

Carátula: John Brian Cubaque

Caricatura: César A. Almeida (KEKAR)

Ilustraciones: Víctor Sánchez (Uno
Más), Marco Pinto.

Gerente: Alvaro Carvajal

Distribución y Suscripciones:

Cra. 13A No. 34-36

Tel.: 288 6411

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 No. 34-36, o al Apartado Aéreo 14373 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 20.000 ejemplares

Preparación editorial:
Servigraphic Ltda.



Contenido

3 Editorial

ESCUELA Y VIOLENCIA

7 Ser maestro:
un peligro mortal

Javier Darío Restrepo

12 La violencia
Ronda la escuela

Mireya Valdés

18 Entrevista al Ministro de Gobierno
Humberto de La Calle Lombana.

22 La escuela como agente socializador
y la violencia

Santiago Peláez

32 Escuela y violencia: una reflexión desde la cotidianidad
escolar

Carlos Medina Vallejo

39 La escuela en el cine y la literatura

Jesús Alberto Echeverry

DIDACTICA Y EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS

45 El discurso del maestro

**Patricia Calonje
Miralba Correa**

54 Lo normal y lo normativo

Alonso Quiroz

POLITICA EDUCATIVA

58 El plan de Apertura Educativa o la
política del atraso educativo

Víctor Manuel Gómez

62 La educación contratada y la libertad de enseñanza

**Jesús María Gereda
Yolanda Mariño**

HISTORIA Y EDUCACION

67 El plan educativo de Moreno y Escandón (1774)

Rodolfo Posada Alvarez

Revista
**educación
y cultura**

Distribuidores y puntos de venta en el país

Armenia

Jorge Eliécer Peña
Carrera 13 No. 9-43

Bogotá

Distribuidora ECOE
Carlos Alzate
Calle 24 No. 13-15 Piso 3º

Cooperativa Editorial del
Magisterio
Alfredo Ayarza
Carrera 19 No. 37-65

Asociación Distrital
de Educadores (ADE)
Jorge Laverde
Carrera 9a. No. 2-45 Sur

Hermes Reyna Cajiao
Carrera 13A No. 34-17 Interior 10

Asociación Colombiana
de Pedagogía
Ernesto García Posada
Transversal 40 No. 123-22

Círculo de Lectura
Alternativa
Carrera 10 No. 21-06 Local 254

Bucaramanga

Sindicato de Educadores
de Santander (SES)
Huber de Jesús Zuluaga
Carrera 25 No. 30-55

Cali

SUTEV
Jesús A. Restrepo
Calle 8 No. 8-85

Cúcuta

Luis David Jaimes
Avenida 6 No. 15-39

Chiquinquirá

Alvaro Leyton Cortés
Carrera 12 No. 28-22

Ibagué

SIMATOL
Avenida 37 Casa del Maestro

Leticia

CEID-SUDEA
Carlos A. López Simons

Manizales

José Darío López Salgado
Carrera 27 No. 24-47

Medellín

ADIDA
Luis A. Londoño Zapata
Calle 57 No. 42-56

Montería

Manuel Bravo Moreno
Carrera 30 No. 17A-24

Neiva

ADIH
Humberto Polanía Garzón
Calle 14 sur No. 22-37

Pasto

SIMANA
Luis Alberto Martínez
Carrera 23 No. 20-80

Popayán

ASOINCA
Edgar Meneses Moncada
Calle 7 No. 7-26

Riohacha

ASODEGUA
José E. D'Luque M.
Calle 14A No. 11-60

San Andrés

ASISAP
Rafael D'Leon

San José del Guaviare

Asociación de Educadores del
Guaviare
Martha Londoño Lopera

Santa Marta

EDUMAG
María Leticia Riveros
Carrera 22 No. 15-10

Sincelejo

Manuel Enrique Bravo Moreno
Carrera 30 No. 17A-24

Tunja

U.P.T.C.
Alfonso Tamayo

Senen Niño Avendaño
Carrera 10 No. 16-47

Ubaté

Grupo Pedagógico
Juan José Cubillos

Valledupar

ADUCESAR
Calle 16A No. 19-75
Darío Segundo Rivas

Ibagué

Roberto Tierradentro A.
Manzana G casa 24
Arkaniza 1

Manizales

José Darío López Salgado
Carrera 27 No. 24-47



Editorial

La violencia se ha convertido en el país en una categoría abstracta que se usa para caracterizar todas aquellas acciones que de una u otra forma desestabilizan el orden institucional y social. Este uso generalizado del término la ha convertido en una sombra, en una mano invisible que actuaría en forma secreta y anónima. La violencia ha terminado por convertirse hoy en el **problema del país**. Se olvidan las condiciones específicas en que se produce y los diferentes matices que la identifican. A tal punto se ha fetichizado el término que se ha llegado a creer que esa cultura violenta tiene raíces históricas que se remontan a la formación de la nacionalidad; los colombianos poseeríamos un ethos violento que nos identifica.

Con el tema que estamos presentando, **Educación y Cultura** no quiere hacer eco a esta visión simplista y nociva del problema.

Reconocemos la grave situación por la que atraviesa la escuela, envuelta de manera aparentemente incomprensible en una ola de violencia que está cegando las vidas de niños, jóvenes y maestros en proporciones cada vez más alarmantes. Pero tan preocupante realidad no puede ser objeto de juicios ligeros como los que están haciendo carrera en la opinión pública colombiana.

Para la mayoría de funcionarios del Estado los maestros están siendo perseguidos, amenazados y asesinados por desviar sus funciones hacia actividades políticas que los expondrían a los riesgos del caso. Para otro sector significativo de la población, la escuela se ha orientado de acuerdo a

un conjunto de valores y principios que estarían incitando a la violencia. Otros consideran que la escuela se rezagó frente a las exigencias de los nuevos tiempos y, por ello, sería responsable de la ausencia de valores como la paz y la convivencia ciudadana.

Unos y otros parecen coincidir de alguna forma en señalarle a la educación parte importante de la responsabilidad en la crisis social que vivimos. En todo caso, se culpe o no directamente a los maestros, la sociedad vuelve los ojos hacia la escuela para buscar en ella la solución a los conflictos.

Pero el problema no es tan sencillo. Esta suposición no resiste una mirada juiciosa de la realidad.

La escuela de hoy es el resultado de un proceso complejo de modernización, no exento de violencia. La acción de legitimación y ajuste a la nueva institucionalidad de esta dinámica condujo a una violencia que se manifestó de una u otra manera en la escuela.

En ese sentido no puede pensarse que la escuela es el lugar donde se forman las nuevas generaciones con los conocimientos y los valores ideales. Para nosotros la escuela es un lugar donde confluye la sociedad y la vida en toda su complejidad y en cada coyuntura, de manera que los conocimientos y los valores que allí se expresan no son solamente los ideales, sino también los que la sociedad produce en un momento determinado. Pero esto no lo han tenido en cuenta quienes creen que la escuela es una caja de cristal en la que se deben echar los cimientos

de una futura sociedad feliz. Eso no lo ha entendido el gobierno nacional cuando cree que es suficiente incluir en los programas escolares algunos contenidos sobre la paz, la democracia y los derechos humanos. La escuela, tanto como en la sociedad toda, debe ser un lugar donde la democracia, la paz y los derechos humanos se expresen, pero hay un malentendido que debe resolverse cuando se piensa que nuestra violencia es resultado de la falta de una educación que incluya esos valores como contenidos curriculares.

Paradójicamente varios de los maestros asesinados en los últimos años eran líderes defensores de los derechos humanos. La respuesta ingenua de las autoridades, de algunos violentólogos y de la opinión pública frente a este hecho es la misma: la causa es la violencia. Esta respuesta nos plantea un círculo vicioso, un callejón sin salida.

Si hacemos un mapa de la violencia sobre los maestros y sobre los niños y jóvenes escolares, se puede ver cómo la mayoría de las víctimas pertenecen a aquellas zonas donde el conflicto social ha desembocado en enfrentamientos armados de distintos grupos. Son zonas como URABA, ANTIOQUIA, MAGDALENA MEDIO, BOYACA, CASANARE, META, CAQUETA, CAUCA (¿todo el país?). Si esos maestros caen no es por ser ciudadanos anónimos, sino precisamente porque su papel de maestros les ha permitido alcanzar un liderazgo significativo que los coloca en la mira de grupos militaristas del ejército y de la sociedad civil.

Ahora bien, la violencia del país es múltiple, pero no por eso imposible de ser identificada. Un mapa de la violencia que ubique las razones de los asesinatos y las persecuciones es perfectamente factible, y mostraría que las muertes no son indiscriminadas.

Debemos preguntarnos con más sensatez y responsabilidad dónde radica el problema.

La solidaridad y el sentido de pertenencia se restringe a un relativo grupo de

“pares” y se relativizan valores universales como el respeto por la vida.

En estas condiciones no podemos seguir pidiéndole al maestro que se margine de la vida política, encerrándose en su cubículo o en su laboratorio a inventar de la nada un prototipo de hombre que corresponda al ideal de un mundo fantástico.

En contra de esa tendencia viene trabajando el MOVIMIENTO PEDAGOGICO. Quienes lo venimos impulsando consideramos que la escuela debe pensarse en términos de lo que hoy constituye la realidad social y en términos de un proyecto estratégico. Esto implica que debemos responder a algunas preguntas fundamentales:

— ¿Cómo puede la escuela contrarrestar los efectos de un pragmatismo que ha derivado en cinismo?

— ¿Tiene la educación un proyecto respecto a la sociedad capaz de contrarrestar la ética de la ganancia de empresarios y políticos?

— ¿Cómo puede la escuela contrarrestar determinaciones del medio social y de los medios masivos de comunicación que propician la violencia?

La escuela cumple un papel fundamental de socialización en el conjunto de valores y saberes que una sociedad reconoce como propios. La escuela es el espacio de encuentro entre los valores y saberes locales, una cultura universal y una identidad de carácter nacional. En este sentido las opciones pedagógicas son opciones éticas y políticas.

Si de lo que se trata es de la formación de una ética civil, el aporte de la escuela dependerá fundamentalmente de su énfasis en el lenguaje y en el desarrollo del pensamiento crítico que permita el contraste de las posiciones y el reconocimiento de la validez de los argumentos del interlocutor.

Y ocurre que la cultura de la democracia y de la responsabilidad respecto a las consecuencias de las acciones constituye no solo una salida posible frente al problema de violencia, constituye también la base para una cultura de la paz.

Una forma de vida sometida al rebusque y un comportamiento ético guiado por la audacia y el predominio de la fuerza, no pueden ser resistidos por los millones de niños y jóvenes en edad escolar que están abocados a sobrevivir diariamente en ese contexto.

Sea porque los procesos migratorios han superado completamente la capacidad que tiene la ciudad de absorber los recién llegados del campo, sea porque las relaciones familiares y laborales se complican gravemente en situaciones en las cuales no es posible producir el mínimo que garantice la subsistencia, el caso es que la violencia se encarna con nombre y apellidos en las escuelas, sobre todo en zonas y barrios marginales.

Los niños maltratados en sus casas, los jóvenes de barrio que encuentran formas riesgosas pero eficaces de hacer algún dinero, no pueden ser transformados por un discurso vacío y autoritario como el de la cartilla de buenos modales. No se trata de recuperar una moral que ha sido superada por su incapacidad para convencer a quienes no aceptan leyes incuestionadas o costumbres que ya caducaron o que corresponden sólo a un sector muy limitado de la sociedad.

La violencia se manifiesta de muchas formas en el entorno cotidiano de los niños y adultos. Es violenta el hambre y la imposibilidad de satisfacer las necesidades mínimas de una existencia digna. Es violento el marginamiento al que se ven sometidos grandes sectores de la población por falta de trabajo justamente remunerado, de servicios públicos, de educación. Es violenta la creación indiscriminada, por parte de los medios masivos de comunicación, de necesidades cuya satisfacción es imposible para las mayorías. Los héroes de la televisión son violentos y es violenta la información permanente sobre la violencia.

Así mismo es violenta la política neoliberal del capitalismo desenfrenado contra el pueblo y la nación colombiana y todas las

formas de coacción y aplicación de la fuerza por motivos políticos.

Pero también son violentas ciertas formas de funcionar la escuela. Desde la época de la colonia, y hasta hace un siglo, la escuela en Colombia se asimilaba al convento. Se castigaba el cuerpo. Se lo reprimía radicalmente. Luego se ha venido reemplazando el castigo por el control, se vigila en vez de castigar. Se vigila para evitar el castigo. Esto significa que han aparecido formas más sutiles, y en cierto sentido más económicas de violencia.

Hoy se pretende que en las escuelas se implementen formas de organización del trabajo que, como el diseño instruccional, promueven más la búsqueda del logro inmediato que la conciencia de totalidad y el ejercicio de la solidaridad. Aparte de que la racionalidad instrumental, pese a que en ocasiones afirme lo contrario, cosifica a los individuos sobre los cuales se aplica, lo que también es una forma de violencia.

La eficacia y el pragmatismo no se oponen necesariamente a la violencia y, en ciertos sentidos pueden servir como criterios para sustentarla. Un pragmatismo en ese sentido estrecho, el individualismo radical y el desconocimiento de intereses universales en procura del beneficio personal, son parte de las causas y no de las soluciones del problema de la violencia. Con todo, la escuela no queda atrapada en estos modelos.

Las opciones pedagógicas, las formas de educación, constituyen también opciones políticas. La escuela construye cultura y crea sociedad. Allí también se fabrican los imaginarios sociales que se convierten en formas de vida política y social. La escuela no sólo es parte de la cultura, ella inventa, crea y recrea principios, valores y prácticas sociales.

Una pregunta final: Para todos es claro que es necesario superar todas estas formas de violencia. La nueva constitución se orienta, en efecto, por la ética de lo civil. Sin embargo, ¿cómo es posible que, asumida la opción de la búsqueda de la paz, se cree en nuestro país un nuevo impuesto de guerra?

educación y cultura

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

Estimado maestro:

Reciba un saludo cordial de la Gerencia de "Educación y Cultura".

Queremos contarle que hemos iniciado una nueva etapa en la revista; teniendo como prioridad la atención al suscriptor.

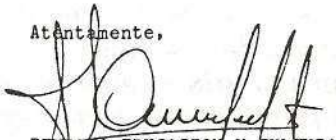
Es de nuestro conocimiento que usted en alguna oportunidad estuvo suscrito a la revista, por este motivo lo estamos invitando de nuevo a tomar su suscripción, seguros que a partir de esta oportunidad vamos a brindarles un mejor servicio.

Algunas de las razones para que disfrute el beneficio de la suscripción son:

- Los primeros a quienes les estaremos enviando la revista será a ustedes.
- Sale más económica la suscripción que la compra de números sueltos.
- Se asegura la obtención del ejemplar y no se corre el riesgo de que se agote.

Contamos con los mecanismos necesarios para facilitarle la adquisición de la suscripción y garantizar la entrega ágil y oportuna en cualquier lugar del país.

Atentamente,



REVISTA EDUCACION Y CULTURA
ALVARO CARVAJAL ARIAS
Gerente

Santafé de Bogotá, D.C. octubre de 1991

educación y cultura

(Fotocopie y envíe el cupón)

Publicación trimestral al servicio del magisterio colombiano y el movimiento pedagógico.

Estoy interesado en la suscripción
a la revista "EDUCACION Y CULTURA"

del número al número
por 1 año
por 2 años

Fecha: _____

NOMBRE _____	CC _____
DIRECCION _____	CIUDAD _____
TELEFONO _____	APARTADO _____
DEPARTAMENTO _____	PROFESION _____
INSTITUCION _____	FIRMA _____

Consignación Cuenta Nacional DAVIVIENDA No. 0089-0065047-7 Ic. La Magdalena.
No. Consignación _____

Cárguese la suma de \$ _____
A mi tarjeta de crédito:

CREDECIAL

BIC

DINERS

CREDIBANCO

Tarjeta No. _____

Fecha de Vencimiento

Sólo para Diners

Socio desde

No. autorización

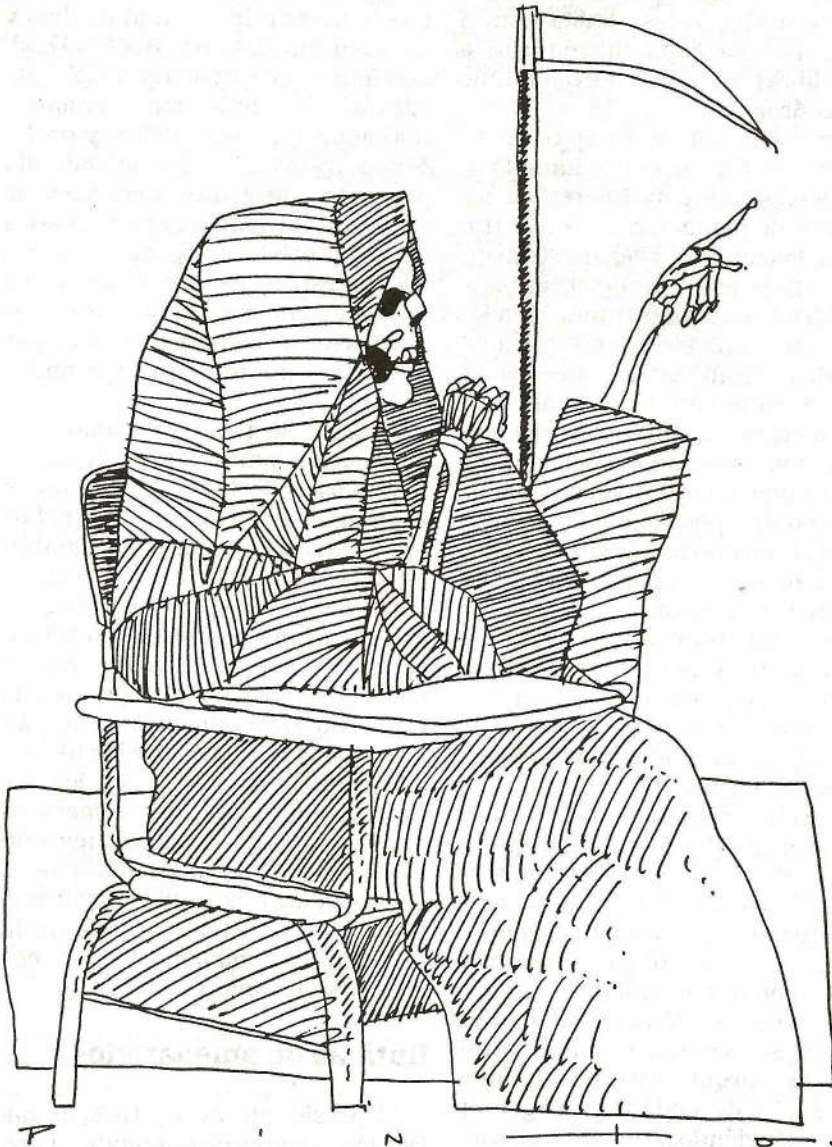
Mes	Año

Del 1 a 12

Escuela y Violencia

Ser maestro: un peligro mortal

Javier Darío Restrepo



*Pocas veces la prensa colombiana se ocupa de manera responsable por indagar e informar sobre las verdaderas razones que motivan y explican la protesta magisterial. Pero no todo está perdido. Para un periodista serio y responsable como Javier Darío Restrepo, vinculado también al Noticiero de T.V. 24 HORAS, el asesinato de 30 maestros en 6 meses requería una explicación que trascendiera los lugares comunes y el registro frío de la cifra. El resultado de este profesional empeño es el artículo que EDUCACION Y CULTURA reproduce a continuación, publicado inicialmente por Javier Darío Restrepo en la edición dominical de EL NUEVO SIGLO del 18 de agosto del presente año. **El Editor.***

Los hombres que llegaron a la pequeña escuela veredal ese miércoles al amanecer, no llevaban distintivo alguno y cualquiera los hubiera tomado por unos campesinos comunes. Le dieron la orden seca de reunir a los padres de familia al atardecer y desaparecieron tan silenciosamente como habían llegado. Confusa y asustada, la maestra hizo lo que le habían ordenado. Sólo cuando los oyó hablar ante los asustados campesinos comprendió que la guerrilla estaba haciendo lo mismo en todas las escuelas de la región. Tres días des-

pués la escena se repitió, pero esta vez fueron otros hombres que llevaban distintivos del ejército y que de entrada la acusaron de subversiva por su colaboración "con los bandoleros esos". Después de la reunión, una campesina amiga que lo había oído todo, se lo dijo con temblor en la voz: "¡señorita, es mejor que se vaya. A usted ya la ficharon!".

Puesta a escoger entre el desempleo y la muerte, no lo pensó dos veces. Desde entonces la escuelita se quedó sin maestra. Es una de las centenares de plazas que se han quedado vacías desde que en Colombia comenzó la guerra subterránea contra los maestros, y la maestra fugitiva hace parte del grupo de 750 maestros amenazados que hoy agobian a las autoridades educativas con sus demandas para que les asignen una plaza en un sitio más seguro.

En los últimos diez años la profesión de maestro en Colombia se ha vuelto tan peligrosa como la de soldado, policía o periodista. En promedio, ha muerto asesinado un maestro cada quince días. Hubo años como el de 1988 en que los muertos fueron 56, más de uno por semana. En este año de 1991 la cuenta de los muertos llegó a 30 el pasado 10 de agosto cuando un grupo de sicarios asesinó a Hernando de Jesús Restrepo, rector del Instituto Educativo América en Medellín. Una muerte parecida han tenido durante este año 10 maestros más en Antioquia: o acibillados a bala en las calles, o en el mismo salón de clase y a manos de algún estudiante armado. Generalmente se trata de muchachos que habían actuado como sicarios hasta que sus crímenes dejaron de ser fuente de dinero y sus padres los obligaron a volver a la escuela. Pero allí continuaron convencidos del poder de la violencia y la aplicaron contra los maestros para obligarlos a darles buenas notas. Maestros que no hicieron caso de la amenaza han sido asesinados en presencia de los alumnos. Por eso, anotaba recientemente un directivo sindical: "He-

mos decidido que no se evalúe a nadie en las zonas de violencia y que el paso de un curso a otro se haga de forma automática".

Lo difícil en este momento es señalar cuáles son las zonas no violentas. Hay maestros que han sido asesinados en pobladas y aparentemente pacíficas zonas urbanas, víctimas de la acción de grupos de basuqueros y narcotraficantes que llegaron a ver en el maestro un enemigo natural de su negocio. Es lo que al parecer sucedió con el hermano Jaime Gutiérrez, rector del Colegio de La Salle en Medellín, asesinado el pasado 21 de mayo cuando el religioso se dirigía a su trabajo en el que se había distinguido por su campaña educativa para librar a los jóvenes del influjo de las drogas.

Pero el factor más explosivo en contra de los maestros ha sido el político. A falta de líderes en los núcleos de población en donde trabajan, los maestros llegan a convertirse, sin proponérselo, en el paño de lágrimas de todo mundo y en los promotores de toda suerte de actividades comunitarias. Por eso no ha sido extraño verlos llegar al cargo de concejales, diputados, dirigentes de acción comunal o a ser identificados como líderes de algún partido o grupo de oposición. Esa circunstancia le ha costado la vida a numerosos maestros, o porque los políticos locales o regionales los miraron como competidores y como a tales los trataron; o porque fueron clasificados como subversivos, o como cómplices de la subversión. Esta acusación ha sido mortalmente peligrosa en las zonas del país en donde el ejército y la policía combaten la guerrilla. Relataba el presidente de la federación sindical FECODE, Jaime Dussán, que como director de una escuela rural en el Huila era frecuente encontrarse en su camino al comandante del ejército y, luego, a algún guerrillero. Con ambos se saludaba, entre otras razones, porque entre sus alumnos había hijos de soldados y de guerrilleros. Moviéndose entre esas tor-

mentos aguas el maestro corre el peligro permanente de ser calificado por los militares como cómplice de la subversión y por los guerrilleros como informante del ejército. Cuando eso ocurre su suerte no es distinta de la que soportan los campesinos con los que trabajan a los que la violencia política ha mantenido entre la espada y la pared. En las regiones en donde operan grupos de autodefensas, por ejemplo, es inevitable que el maestro algún día sea clasificado como comunista y que ese calificativo sea su sentencia de muerte. Pero aún si el maestro se proclama apolítico y se convierte en defensor de la paz, puede sucederle como al médico y profesor universitario Héctor Abad, asesinado en Medellín el 25 de agosto de 1987 con Leonardo Betancur, también médico y profesor universitario. Ese mismo día otros dos dirigentes sindicales de los maestros iban a ser asesinados pero los salvó un oportuno aviso. Los maestros aseguran que estos crímenes fueron cometidos por grupos organizados y apoyados por elementos de las fuerzas armadas en Medellín.

Cuando se trata de hallar una explicación para esta persecución sistemática de los maestros no se encuentra un elemento común. Los muertos se han encontrado igual en escuelas de barrio o de vereda, en ciudades o en inspecciones de policía. Lo mismo pueden ser sacerdotes, religiosos, idealistas defensores de la no violencia o líderes de la izquierda. De modo que no cuentan ni los lugares, ni la condición ideológica, aunque sí el factor político que es la explicación de numerosas muertes en Colombia. La conclusión a que llegan los propios maestros es que los matan porque su profesión los convierte en parte viva de la sociedad colombiana y por eso corren su misma suerte.

Rutinas de amenazados

El presidente de FECODE, Jaime Dussán, inconscientemente hace



En los últimos diez años la profesión de maestro en Colombia se ha vuelto tan peligrosa como la de soldado, policía o periodista. En promedio, ha muerto asesinado un maestro cada quince días. Hubo años como el de 1988 en que los muertos fueron 56, más de uno por semana.

una frase macabra cuando dice a los periodistas "por esta oficina han pasado 30 muertos". Se refiere a los inútiles intentos de 30 maestros para obtener una protección eficaz. En algunos casos, al verlos salir de la oficina, Dussán ya tenía la certeza de que no los volvería a ver. Los asesinos se ajustan a ciertos protocolos que observan escrupulosamente, como el de avisarle a las personas sentenciadas que las van a matar. No se sabe si por alguna extraña cortesía, o como un refinamiento de la crueldad. El otro protocolo es que siempre cumplen. Todos los esfuerzos de la Federación de Educadores para impedir el cumplimiento de esas amenazas han resultado casi inútiles. En algunos casos se ha corrido con suerte y se ha logrado sacar a los maestros del campo de acción de los asesinos. Pero en otros, la actividad sindical sólo ha logrado alargar los plazos; la sen-

tencia se ha cumplido sin contemplaciones.

La tarea de proteger a los maestros amenazados, que debería tener la máxima prioridad y convocar los más nobles sentimientos de solidaridad, se ha convertido en una rutina burocrática fría y deshumanizada. Los altos funcionarios deciden no creerle al maestro que llega en busca de protección, y cuando encuentran argumentos suficientes para darle fe ya es demasiado tarde. La Federación ha pedido, por ejemplo, que para remover el obstáculo que significa la municipalización de la educación se creen plazas móviles que permitan agilizar los traslados de acuerdo con la urgencia de los amenazados. Esa solicitud no se ha tenido en cuenta porque la burocracia oficial parece más apegada a una fórmula administrativa que a la defensa de una vida humana. Los directivos sindicales han pedido

sanciones ejemplares para los pagadores que se niegan a entregar su salario a los maestros trasladados, pero esa petición no ha sido considerada y unos cuantos empleados han resultado tan eficaces como los asesinos para mantener a los maestros bajo amenaza.

Más irónico todavía es que después de 223 asesinatos no hay un solo detenido en las cárceles y sólo tres procesos están en marcha. Los asesinos de maestros saben que pueden contar con una casi total impunidad. Cada nueva demanda tropieza o con un juez intimidado, o con la voluntad política de no darle importancia a estos procesos.

En cambio es sorprendente la actividad de los funcionarios cuando se trata de procesar a los maestros. En FECODE existe una lista de 3.000 maestros a los que se les siguen proceso en la Procuraduría por participación en política.

El paro

Estas fueron las razones que movieron al gremio para decretar un nuevo paro nacional esta semana*. Esos paros, decretados con demasiada frecuencia, han perdido credibilidad y provocan una irridada protesta entre los padres de familia porque se cree que se trata de más demandas salariales. Pero cuando se pasa revista a los extensos listados de muertos, cuando se tiene delante a los sobrevivientes de las amenazas, cuando se examina ese terrible fenómeno social de un país en que ser maestro es un peligro mortal, se comprende el mensaje del paro. Es un asunto de vida o muerte que el país entienda que sus maestros tienen derecho a vivir. Eso debe entenderse por el bien de los maestros, pero, sobre todo, por el bien del país mismo.

Hay una rutina que los amenazados deben cumplir en su tentativa por sobrevivir. Para que las autoridades educativas tengan en cuenta su pedido de ayuda tienen que pre-

sentarse en primer lugar ante un juez para formalizar una demanda por amenaza de muerte; el segundo paso es la entrega de una queja ante la Procuraduría; en tercer lugar deben aportar evidencias de que han sido amenazados. Para cumplir este requisito tienen que entregar los sufragios, las cartas amenazantes, las coronas fúnebres, los pequeños ataúdes, la constancia de las llamadas telefónicas en que voces anónimas entremezclan insultos, obscenidades y promesas de muerte; o la certificación de que han tenido que apelar a los servicios de un guardaespaldas. Cuando se cumplen todos estos requisitos y las autoridades están convencidas del peligro mortal que corre el maestro, viene una segunda etapa: las gestiones de traslado. La idea es que el maestro pueda ponerse fuera del alcance de sus amenazadores en una región distante; pero las regulaciones sobre regionalización o municipalización de la educación han hecho imposible esa solución. Dificultades estrictamente admi-

nistrativas imposibilitan el traslado hacia una región distinta; entonces corren el riesgo de ir a un municipio cercano y aquí les surge una nueva dificultad: los funcionarios encargados de pagar sus sueldos se niegan a hacerlo porque, alegan, no figuran en sus nóminas. En esos casos es probable que el maestro escape a la amenaza de muerte, pero queda condenado a morir de hambre. Fue el caso de Santos Mendivelso Coconubo, un profesor del Colegio Nacionalizado de Turmequé. Lo amenazaron de muerte, pidió él traslado, los funcionarios de tesorería se negaron a pagarle en su nueva plaza; decidió correr el riesgo y regresar a su cargo anterior. Allí lo estaban esperando los asesinos que cumplieron sus amenazas el pasado 5 de abril. Una hermana suya habló en el funeral para pedir que el crimen no quedara impune. Días después cayó asesinada.

* Paro Nacional del Magisterio realizado los días 13 y 14 de agosto, en protesta por los asesinatos de educadores.

Listas profesores asesinados en 1991

Los últimos 37

1. *Mery Otilia Sotelo Salazar*, educadora de la Escuela Mercedes Pardo Simons, de Popayán, asesinada el 25 de enero de 1991 a la 1 p.m. cuando salía de la escuela. La profesora era afiliada a la Asociación de Institutores del Cauca "Asoinca".

2. *William David Sanmiguel*, Mutatá, Antioquia.

3. *Hernán Javier Cuaran*, profesor de la vereda Las Palmeras del municipio de Mocoa, intendencia nacional del Putumayo, asesinado en su sitio de trabajo el día 23 de enero de 1991, junto con seis personas más.

4. *Martha Luz Loaiza Valencia*, profesora asesinada el día 28 de enero de 1991, a la 1:30 p.m. en Medellín, en la sala de profesores del Colegio IDEM Fe y Alegría. Era activista sindical de ADIDA.

5. *José Antonio Martínez Cardozo*, profesor que laboraba en la Escuela Rural Cuesta Rica del municipio de Rionegro, departamento de Santander, desaparecido desde el 22 de enero de 1991 y encontrado el 26 del mismo mes, asesinado.

6. *Lidierman Gallego López*, educador de la vereda El Cominal, del Santuario, afiliado al Sindicato de Educadores de Risaralda SER, asesinado en el municipio de La Celia, departamento del Risaralda, el domingo 27 de enero de 1991, a las 6 p.m.

7. *Jairo Sandoval Enciso*, maestro de la Escuela Rural Mixta de Lajas, municipio de Falan, departamento del Tolima, asesinado el día 6 de febrero de 1991 cuando se dirigía del pueblo a la escuela.

8. *Martha Gavalo Rivas*, de Montería.

9. *Víctor Velásquez Padilla*, presidente de la subdirectiva de San Stanislao (Arenal), departamento de Bolívar, profesor del Colegio Mauricio Nelson Visbal, del mismo municipio, ametrallado el 20 de febrero de 1991 en la noche, junto con otras personas, entre ellas el profesor *Adolfo Parra*, quien fue gravemente herido.
10. *Alberto Gómez*, profesor del INEM Guadalupe, en Medellín, Antioquia, asesinado el 26 de febrero de 1991.
11. *Oscar Arias*, maestro de la Escuela del Barrio Santa Fe, Montería, departamento de Córdoba, asesinado el día 5 de marzo de 1991. Se desconocen los móviles.
12. *Jaime Contreras Morales*, educador de la vereda La Escora, municipio de Tierra Alta, departamento de Córdoba, asesinado el 19 de marzo de 1991.
13. *Omar Ramírez*, profesor del Colegio Pablo VI, del municipio de Dosquebradas, departamento de Risaralda, asesinado el 23 de marzo de 1991.
14. *Edgar Osorio*, profesor del Colegio Pablo VI, del municipio de Dosquebradas, departamento de Risaralda, asesinado el 23 de marzo de 1991.
15. *José Ignacio Vargas*, coordinador del Colegio Juan XXIII, del municipio de Algeciras, departamento del Huila y quien estaba también amenazado, fue retenido por desconocidos el sábado 23 de marzo de 1991 y apareció asesinado el 27 del mismo mes y año.
16. *Santos Mendivelso Coconubo*, profesor del Colegio Nacionalizado de Turmequé, departamento de Boyacá, había sido amenazado anteriormente. Asesinado el 5 de abril de 1991.
17. *José Omar Patiño*, presidente de la subdirectiva de la Asociación de Instructores del Caquetá (AICA), asesinado el 7 de abril de 1991 en el municipio del Doncello, al noroeste del departamento.
18. *Saúl Espinosa*, maestro de la Escuela Rural Mixta "Los Uvos", del municipio de La Vega, departamento del Cauca, asesinado el 8 de abril de 1991 junto con 16 personas más en la masacre del corregimiento de Piedra Sentada, municipio de El Bordo, departamento del Cauca.
19. *Albeiro Londoño*, educador jefe del Distrito No. 2 de Medellín, departamento de Antioquia, asesinado el domingo 21 de abril de 1991. No había sido amenazado. No se conoció más información al respecto.
20. *Edgar Foe Foronda*, educador de la Concentración La Herradura del municipio de Armenia, departamento del Quindío, asesinado el domingo 21 de abril de 1991 por robarle un taxi. No había sido amenazado.
21. *Cicerón Ortiz Parada*, licenciado del Colegio Departamental de La Esperanza, Villavicencio, Meta, asesinado el 18 de mayo de 1991 en su casa ubicada en el Barrio Cantarrana del mismo municipio. Había sido trasladado por amenazas en 1989 de un colegio de la población de Medellín del Ariari (Meta).
22. Sacerdote *Jaime Gutiérrez Alvarez*, rector del Colegio La Salle de Medellín, departamento de Antioquia, asesinado el 21 de mayo de 1991 cuando se dirigía al colegio en el cual laboraba.
23. *Fabiola Higueta*, profesora del municipio de Apartadó, Antioquia, asesinada el 12 de junio de 1991.
24. *Gilberto Arbeláez*, director de la Escuela León de Greiff de Medellín, departamento de Antioquia, asesinado el 13 de junio en horas de la mañana. había sido amenazado y víctima de un atentado.
25. *Abel Hernández Tafur*, maestro de la Escuela José Domingo Boscán, de la subdirectiva de la Asociación de Institutores de la Guajira "Asodegua", Maicao, asesinado el 13 de julio de 1991.
26. *Alba Jaramillo*, directora del Centro de Adultos Marco Fidel Suárez de Medellín, Jornada Nocturna, asesinada el 16 de julio de 1991 cuando salía de su trabajo.
27. *Humberto Arroyave*, rector del IDEM, Raúl Guevara Castaño, institución pública nocturna, asesinado el sábado 13 de julio de 1991, en Medellín, departamento de Antioquia.
28. *José Eutiquio Murcia Ramírez*, profesor al servicio del Distrito Educativo No. 5 en el municipio de Tuluá, departamento del Valle, donde adquirió derecho a pensión, asesinado el 25 de julio de 1991 en el mismo municipio.
29. *Miguel Campos Argüello*, profesor del municipio de San Rafael, departamento de Antioquia, desaparecido desde el 26 de julio de 1991 y encontrado asesinado el 29 del mismo mes cerca de ese municipio.
30. *Lourdes Montaña*, maestra, quien trabajaba en el municipio de Ituango, departamento de Antioquia, en la Escuela La Florida, fue asesinada el 27 de julio de 1991.
31. *Hernando de Jesús Restrepo Vélez*, fundador, rector y propietario del Instituto Educativo América, de Medellín, Antioquia, además era diputado de la Asamblea Departamental de Antioquia y sociólogo de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Asesinado por sicarios en Medellín el 10 de agosto de 1991.
32. *Carmen Alicia Estupiñán*, maestra del corregimiento La Cabuya, departamento de Norte de Santander, asesinada el 13 de agosto de 1991 en el mismo corregimiento.
33. *Emilia Rubio Herrera*, profesora del INEM Juan Manuel Murillo Toro, con sede en Ibagué, departamento del Tolima, asesinada el 21 de agosto de 1991.
34. *Henry Elías Ramírez*, profesor de la escuela ubicada en la vereda Barriales, municipio de Chámeza, departamento del Casanare, asesinado el 24 de agosto de 1991.
35. *Aydé Martínez Oliveros*, maestra de la Escuela Nueva Santa Cruz en el municipio de Cisneros, departamento de Antioquia, desapareció el 23 de agosto y se encontró asesinada el 26 de agosto de 1991.
36. *María Antonieta Higuera de Villarreal*, profesora de la Concentración Fray Nepomuceno Ramos en el municipio de Rionegro, departamento de Santander, falleció el 26 de agosto de 1991 en el atentado que le hicieron a su esposo, el doctor Tiberio Villarreal, candidato al Senado de la República. Además murieron 3 de los escoltas.
37. *Diego Agudelo*, docente del Instituto Técnico del municipio de Toro, departamento del Valle. Fue asesinado el 5 de septiembre de 1991 en su lugar de residencia.



La violencia ronda la escuela

Los niños no sólo la padecen, la asumen*

Mireya Valdés



Aunque este texto gira en torno al problema de la violencia, tan sólo señala algunas formas particulares de ella. Sabemos que hay otras formas, actores, lugares y causas a las que no nos referiremos. Sabemos que la violencia, allí donde es más evidente, no ocupa la totalidad de la vida cotidiana y que coexisten con ella formas de solidaridad y de afecto. Pero ello no significa que

podamos cerrar los ojos ante el problema.

Observo con descuido los titulares de los periódicos del paradero donde espero el bus que me ha de

Mireya Valdés

Maestra del Distrito Capital de Santafé de Bogotá e integrante del Grupo Escuela-Universidad.

llevar a la reunión del grupo **Escuela-Universidad** y, en el más amarillista de ellos, descubro los rasgos de un joven que hasta hace tan solo tres años recorría los pasillos y salones de la escuela donde trabajo. Me detengo y leo; se encuentra sindicado de pertenecer a una banda de atracadores. Con un profundo sentimiento de impotencia empiezo a recorrer una historia

vivida desde hace poco más de nueve años.

En los altos de la capital

Los barrios aledaños a la escuela son el resultado de los procesos migratorios acelerados de las dos últimas décadas. Uno de ellos es un proyecto de vivienda para obreros de bajos ingresos levantado hacia 1968, los otros barrios son poblamientos informales que se iniciaron como lotes y hoy constituyen viviendas reducidas, casas prefabricadas o apenas sí iniciadas en su construcción.

Hasta hace tan sólo nueve años uno podía observar las casalotes aledaños y potreros donde los habitantes tenían vacas, cerdos, ovejas o gallinas que lograban mantener gracias a la recolección de lavazas en el centro de la ciudad (¿nos habremos dado cuenta los bogotanos de cómo nuestros tradicionales lavaceros casi han desaparecido?), también contaban con una pequeña huerta con maíz, papa o hierbas aromáticas. Las actividades rurales, a pesar de lo reducidas, contribuían al sustento familiar y, a su vez, hacían que estas familias tuvieran mediante ellas una relación con el mundo, con el trabajo, con sus costumbres originales, sintiéndose parte de algo, aunque fuese intangible.

El proceso migratorio no se ha detenido, al contrario, cada vez es más acelerado; llegan nuevos pobladores con su carga de historias de violencia a cuestras, con unas difusas ilusiones (reducidas a veces tan sólo a poder sobrevivir); llegan a engrosar los barrios; los lotes se subdividen.

El tío, el primo, el hermano, el compadre, se vieron obligados a venirse, hay que hacerles espacio y el espacio para esa economía semi-rural casi ha desaparecido. Los ingresos se reducen y sólo queda la esperanza de un empleo que no se encuentra y si se encuentra "es más lo que joden que lo que pagan" —por lo menos eso afirman quienes trabajan en "la rusa" (albañilería)—.

Huyendo de San Pedro del Estero

—¿De qué escuela viene la niña?

—De San Pedro del Estero.

—¿Por qué la matricula aquí, acaso se van a quedar?—. (Yo intentaba decir algo que los persuadiera, que les hiciera ver que la ciudad era un falso espejismo). —Allá la niña iba bien.

—¡Profesora! Si allá no hay maestros. Una gente llegó y los sacó. Los pusieron una noche con sus chiritos en la carretera para que se fueran o si no los mataban.

—Pero si eso es aquí, en Cundinamarca—. (Yo no sabía de los niveles de violencia en mi departamento y eso que todos los días oigo "las noticias").

—Uno ya no puede vivir allá. Si no son los unos son los otros. De día, santo y bueno, pero de noche uno no sabe. Si viera la cantidad de noches que hemos pasado sin dormir. Cualquier ruido nos asusta y salimos corriendo al monte, detrás de la casa. Mi esposo se quedó allá, con la esperanza de poder vender la finquita, aunque ahí ya la tierra no vale nada. Menos mal que mi compadre nos acogió.

La niña de escasos 9 años se escondía tras su madre mostrando en sus ojos un profundo temor. Yo tontamente pregunté: —¿Cuántos niños son?

—Cuatro, profesora.

Y la matriculé, reconociendo lo poco que sé de mi país y mi gente.

"No es que me pegue, sólo cuando llega borracho"

La situación económica obliga a que se cambien las costumbres, los horarios, los valores, las relaciones entre los miembros de la familia. Los sueños iniciales de las familias se ven abruptamente truncados, el padre se torna irascible y en muchos casos "bebe para olvidar las penas" o huye para no tener que afrontar una situación intolerable. Las madres se tienen que emplear

en cualquier cosa, oficios domésticos, recoger papel o botellas, o simplemente hacen lo que pueden; en ocasiones frecuentes consiguen otro marido que les ayude a llevar la carga creándose unos nuevos conflictos, y claro, nuevos hijos.

En estos 9 años de trabajo, 6 padres de mis niños han reconocido que realizan trabajos ilegales para obtener su sustento. En otros casos, los niños o ellos mismos son quienes se "delatan" ingenuamente.

Así ocurrió con unos compañeros maestros de una escuela aledaña: al profesor Javier lo habían robado una vez en el centro y al poco tiempo, en una entrega de libretas, reconoció al ladrón dentro de los padres de familia. Este, pidiéndole disculpas, explicó que no sabía que él era maestro de su hijo y que haría todo lo posible por recuperar sus cosas, pues ya las había vendido.

En otra ocasión una maestra de esa misma escuela llegó llorosa y disgustada al salón, pues le había sido arrebatado su reloj cuando subía camino a la escuela. Un rato después un pequeño se acercó y le preguntó cómo era el ladrón. Al describírselo, el niño dijo que no se preocupara, que era su tío que estaba muy varado pero que al otro día se lo traía. Y, en efecto, así ocurrió.

Las relaciones con los padrastros generalmente no son buenas. Golpean y discriminan a los que no son sus hijos y las niñas grandecitas sufren persecución sexual, a veces con la anuencia de la madre que prefiere que su hija sea violada, o que se vaya de la casa, a tener que enfrentar de nuevo el hambre si el marido se va.

Las madres aceptan también las golpizas como un hecho natural. "No, profe, no es que me pegue tanto como dice el niño, sólo cuando llega borracho" y, a veces, "...no nos pega, sólo nos echa a la calle a la madrugada y por eso el niño ayer no vino a estudiar".

He tenido que escuchar tanto a padres como a madres que reconocen que han terminado odiando a

sus hijos. "Usted cree que uno no se muere de la rabia cuando ve a esos chinos que no hacen sino pedir y uno que no ha levantado nada en todo el día" o "Si no fuera por ellos yo estaría mejor, no pelearía tanto con mi marido". "Yo ya no sé qué hacer con ellos, si alguien me los recibiera...". —¿Y por qué no los da en adopción? —¿Sí?, ¿para que todo el mundo diga que soy una mala madre, una desalmada?

Cierto día un niño había permanecido en el aula con gorro de lana a pesar de ser un buen día. Cuando salimos al patio y estábamos jugando le rapé el gorro y salió a relucir tremenda rajadura en la cabeza; el niño se asustó mucho, no debíamos darnos cuenta de esto o su nuevo padrastro le pegaría otra vez. Cuando fueron requeridos los padres para hablar, se hizo presente la madre. Solicitaba trasladar al niño para otra escuela donde los profesores "no se metan en lo que no les importa". Y retiró al niño de la escuela.

La violencia de padres y familiares contra los pequeños es cosa frecuente. Hemos visto niños con las planchas calientes dibujadas sobre la piel. Los hemos traído alzados porque se les ha ortigado hasta las plantas de los pies. No los podemos abrazar porque sus heridas causadas con cable o cinturones mojados sobre sus espaldas nos lo han impedido. No han podido escribir porque sus manitas han sido quemadas por tomar algo ajeno, y así, en una lista interminable.

Pero, ¿es que las actitudes de algunos padres obedecen a una maldad innata? ¿No podríamos considerar, en muchos casos, que la ira causada por el hambre, la miseria y el marginamiento es desahogada irreflexivamente contra los más débiles? ¿No es acaso responsable en gran medida una sociedad enferma que condena a miles de colombianos a condiciones infrahumanas y permite que se generen tensiones tan fuertes que se reflejan en los hechos mencionados? ¿Si nosotros estuviésemos en una situa-



ción desesperada como éstas, no actuaríamos probablemente en forma irracional ante un entorno oprobioso?

Y es que los niños constituyen una pesada carga, pues su sostenimiento implica, para la gran mayoría de padres, en particular las madres, dobles jornadas, trabajos extras y muchas privaciones —entre ellas la de poder atender a sus hijos, darles el amor y la orientación adecuada como ellos desearían—.

Un ejemplo palpable de esta situación la constituye la madre de Marina, alumna mía hace algunos años. Doña Teresa se levanta a las cuatro de la mañana para poder dejar hecho el desayuno y el almuerzo de los niños. A las cinco salía rumbo al otro extremo de la ciudad para llegar a las siete al lugar donde trabajaba quitando el cemento y la pintura sobrantes, lavando pisos y ventanas, para dejar presentables las nuevas y elegantes viviendas de una constructora. Hacia las cinco de la tarde terminaba su jornada. Partía y, si no

tenía contratiempos, a las siete y media de la noche estaba haciendo la comida, lavando, planchando, y arreglando la deteriorada vivienda prefabricada donde vivían, le había pedido el favor a una vecina que una vez sus hijos llegaran de la escuela les dejara con llave para "evitar que cojan la calle". La niña, si no se sentía cansada al llegar, calentaba el almuerzo y luego le daba a su hermano menor. Luego hacía su tarea. Algún día, probablemente ante la falta de alternativas de su encierro, descubre que oliendo gasolina se queda dormida... y así lo va haciendo a diario hasta crearse una adicción.

Después de algún tiempo, yo comienzo a notar un cambio de comportamiento en Marina; se la ve pasiva y dormida a diferencia del año anterior. La envió al centro de salud que le diagnostica anemia. Pero, a pesar del tratamiento, su actitud persiste. Fue doña Teresa quien un domingo descubrió el hábito que la niña había venido creando. La niña fue sometida a un

tratamiento terapéutico y psicológico pues ya presentaba pérdida neuronal. La madre, debido a los constantes permisos que pedía para llevar a su hija donde el médico, fue despedida. Así se cortó, por un buen tiempo, la única fuente de ingreso de esta familia.

"No me jodan, yo no soy bueno, yo no soy pendejo"

Nuestros niños muestran toda la violencia circundante, y no sólo en sus cuerpos lacerados. Ellos la imitan, juegan con ella. Generalmente los más violentados son los más violentos en la escuela. Pero no sólo es la violencia familiar lo que se refleja. De tiempo atrás, la carretera cercana a la escuela, que conduce a un municipio vecino era (y es todavía), uno de los botaderos de cadáveres de la ciudad. Si en un principio encontrar un cadáver era un escándalo después los hallazgos se hicieron tan cotidianos que ya no afectan, tan sólo constituyen noticia en la escuela si se trata de varios muertos.

En las inseguras calles que pueblan estos barrios, no dejan de ocurrir asesinatos, ya sea por atraco o por venganzas entre pandillas. La mayoría de los niños de un salón levantaron la mano en señal afirmativa al preguntarles si habían visto algunos de estos hechos.

En sus juegos podemos observar, además de la violencia mencionada, el gran aporte de nuestra "formativa" televisión en el juego de matar: Rambos o Karatekids, en los roles de pandillas de barrio, son perfectamente interpretados en las horas de recreo.

Tan cruzados se encuentran muchos de nuestros niños por la muerte que, a diferencia de los otros niños, sus cuentos no terminan con el consabido "...y vivieron felices", sino con la muerte de los protagonistas.

Pero el problema no se reduce tan sólo a los juegos. En todos los salones encontramos niños que



ejercen su liderazgo por ser los más violentos, los "chachos" como los llaman ellos, y con los cuales "no se mete nadie". Generalmente estos niños son los que más problemas familiares y sociales padecen. Necesitan de una buena dosis de agresividad para defenderse de los adultos en las colas de cocinola, o para que no les roben lo que han ganado trabajando o pidiendo. De esta manera no sólo se defienden, sino que construyen su identidad, su autoestima, sobre ésta, a veces supuesta, superioridad física amedrentadora. Es su mecanismo de defensa ante distintas fuentes de hostilidad que perciben no sólo contra sí mismos sino contra sus padres. Han aprendido que en esta ciudad "al que es pendejo se lo come el tigre" y que "o jode o lo joden".

Cierta mañana esperando a que las puertas se abrieran para entrar a la escuela, un perro le ladró "al niño que no debía". Luego de una persecución, el niño logró atar al perro y, después de herirlo a pedradas y navaja, lo mató echándole una

pesada roca, ante la mirada atónita de unos y los aplausos de otros. El se sentía un héroe: había ratificado en "berrquera".

Este mismo año, a los pocos días, se mostró en una situación completamente distinta. A la hora de recreo un pequeñito quedó colgado del barranco que tiene el patio en la escuela, agarrado tan sólo a la rama de un retamo y el niño del que hablamos, sin pensarlo dos veces, tomó impulso, trepó cinco metros y asistió al niño en peligro y lo bajó completamente ileso. Pero, cuando me acerqué para valorar su acción, se mostró molesto. "No me jodan, yo no soy bueno, no soy ningún pendejo".

El provenía de una familia con muchas dificultades económicas, a pesar de ser muy trabajadores, con unas relaciones tan deterioradas que habíamos desistido llamar a sus padres. Estos, en cierta ocasión, convocados porque el hijo insultó a una maestra, se agredieron de palabra entre sí. El entonces director

tuvo que intervenir para que no llegaran a las manos.

Un día en que él no estaba en plan de pelea, pues había una Coca-cola bailable, le pregunté sobre lo que iba a hacer después de salir de quinto y si iba a trabajar. "Pura mierda, profe, me dijo, tanto como mi papá se ha jodido trabajando y ahí lo ve. Aquí lo que hay que ser es un vivo, ¿me entiende? Hoy ya nadie puede hablar con él, porque hace algunos años fue asesinado".

Hace unos tres años, ante la queja de que unos niños atracaban a otros para quitarles algo de sus onces indagamos la presencia de las navajas, saber cuántas había en mi salón implicaba que los niños las mostrarán sin prevención, se propuso una actividad en la que en cierto momento era preciso cortar pero donde no me servían las tijeras e ingenuamente se pusieron sobre mi pupitre doce de ellas; una posterior charla sobre su uso denotó que esto les daba seguridad y prestancia ante su grupo de pares en donde se socializan estas valoraciones.

El continuo robo de onces nos llevó a indagar qué era lo que estaba pasando con la alimentación de los niños llegando a resultados que no habíamos supuesto tan graves, 15 niños promedio en cada salón llegaban a estudiar sin haber desayunado y eran muy pocos los que contaban con una alimentación diaria aceptable y nosotros mientras tanto con regaños insulsos o condenando desde un código moral en abstracto.

Nuestros muchachos tienen que hacer un profundo esfuerzo para no dejarse seducir por las permanentes invitaciones a delinquir. Antonio es un chico de 14 años, el año antepasado terminó el quinto de primaria y se destacó por ser un buen estudiante, pasó su examen en el ICFES pero tuvo que abandonar sus estudios debido a la imposibilidad de la madre para proporcionarle los útiles necesarios (la sola sudadera del colegio costaba \$7.000 y ni qué hablar de los libros y la plata para el transporte diario). Entonces optó

por buscar trabajo; sacó el respectivo permiso en la alcaldía por ser menor y ya lleva casi un año sin conseguir empleo. "No sé qué hacer —me dice—, ya trabajé en 'la rusa' y no me pagaron casi nada por no ser de tiempo completo. Mi mamá se la pasa peleando conmigo. Dice que soy un vago. El otro día me invitaron unos a que yo los ayudara a pistiar un carro que iban a bajar, pero yo les dije que no, porque comprometerse con ellos una vez es comprometerse para siempre". Guardo silencio, ignoro si existe un consejo válido en este caso. Sé que él actúa así porque le han calado los discursos y las discusiones que frente a este problema hemos tenido en la escuela, pero alternativas reales de vida, de subsistencia no las hemos logrado construir. Y ahí está Antonio en su encrucijada y como él muchos de nuestros muchachos.

La escuela: se hace lo que se puede y se exploran caminos

En la escuela se ha intentado hacer simplemente lo que se puede.

La marginalidad y sus problemas derivados no se contemplan en las normales y facultades de educación. Allí se trabaja con lo universal, niños abstractos, escuelas y saberes sin contexto. Y de igual manera se piensa la educación en los programas y las orientaciones del ministerio. Tal parece que esta situación no existiera o, por lo menos que no fuese importante tratarla. Y éste no es un problema de reciente aparición.

Además la escuela no cuenta con recursos de ninguna índole; se carece hasta de las cosas más elementales. La escuela no se ha caído gracias a los aportes que tienen que hacer los padres.

La búsqueda de caminos, para atender estos problemas sólo cuenta en la escuela con la buena voluntad de unos cuantos maestros qui-jotescos que generalmente tienen

que vencer obstáculos desde el mismo interior; que deben enfrentar contradicciones con otros maestros y, sobre todo, con algunos directivos docentes.

Las discusiones en los consejos de maestros en torno al problema de la violencia ponen en evidencia los más diversos puntos de vista al respecto. Desde los que consideran que la represión es la alternativa más inmediata y eficaz, y en consecuencia opinan que un drástico reglamento de aplicación estricta nos libraría de tener estos problemas, pasando por los que ven en esta situación el asunto de agresividad individual para ser tratado por el sicólogo, por lo que remiten generalmente a sus alumnos problemáticos a los Centros de Diagnóstico, hasta los que pensamos que desde la escuela es posible buscar caminos y, afortunadamente, hemos podido lograr algunos consensos.

Desde hace nueve años el panorama de la escuela lentamente ha venido cambiando. Nos propusimos mejorar el ambiente escolar suprimiendo las tradicionales formas de castigo, acabando con las filas sin objetivo, haciéndonos más flexibles frente a las normas y la disciplina. Realizamos talleres de creatividad para permitir la expresión de los niños y recuperar la lúdica. Tratamos de rescatar los valores culturales originales invitando a los abuelos a que nos contaran sus historias.

Fuimos a las casas de los alumnos buscando mejores explicaciones para los problemas. Compartimos algunas de sus actividades extraescolares y reuniones familiares buscando acercamientos y una relación afectiva más profunda hasta llegar a admirar la recursividad y el valor para subsistir de los habitantes del sector.

Tratamos de contrarrestar la violencia intrafamiliar haciendo talleres y jornadas de juegos con los padres, a pesar de su renuencia, lo que en muchos casos contribuyó a una distensión en las relaciones.

Inventamos restaurantes contra el hambre permanente de nuestros

niños que nunca pudieron construirse por falta de espacio y recursos económicos y por la indiferencia de las entidades responsables. Nos limitamos, en fin, a conseguir recetas fáciles, económicas y nutritivas con bienestarrina, que cuidadosamente copiaban los niños pero que pocas veces se llegaron a hacer en casa por falta de costumbre y tiempo de las madres.

Hace como cuatro años se constituyó una cooperativa escolar manejada por los niños, como un espacio para que pudieran desarrollar su autonomía, su capacidad de organización y su responsabilidad, un espacio para el ejercicio democrático que, sin embargo, duró poco menos de un año porque desafortunadamente las niñas tesoreras tomaron un poco de dinero, por lo que el proyecto fue sometido a una crítica destructiva, y así se disolvió otro sueño.

Ultimamente pareciera que nos hemos dedicado también a hacer "obras de caridad": hacemos colectas para las familias que están en la más absoluta miseria y recogemos ropa y zapatos viejos con tal de poder tener y mantener cierto número de alumnos en el salón. Una forma paternalista de retención escolar que hasta ayer me hubiera negado a aceptar y que todavía me cuestiono.

Así, en cada uno de los años transcurridos, inventamos nuevos proyectos que se van quedando por el camino, tal vez porque sus resultados no son inmediatos, por el freno y el desestímulo permanente o



también por falta de persistencia, porque enfrentar estos problemas implica un trabajo extra que nunca es reconocido o simplemente porque la escuela sola no puede dar solución al problema de la marginalidad.

La sociedad debe hacer lo suyo

Con frecuencia nos hemos preguntado a quién corresponde la solución. La responsabilidad se diluye al pasar de uno a otro, como si lo que compete a todos no fuera asunto de ninguno.

La sociedad se limita a hacer señalamientos, a juzgar sin tener en cuenta las causas y a exigir mayor control policíaco. Pero debemos preguntarnos si es correcto atribuir todo el daño a los protagonistas

más directos de los hechos de violencia, o si el problema es más profundo. Varios de mis alumnos, son, para la sociedad, un número en las cárceles, un número en los juzgados.

Nos hallamos ante una sociedad que le ofrece al público de todo pero que a su vez le niega todo, creando una cadena permanente de frustración. La publicidad y la televisión han ido socializando el concepto, así no sea explícito, de que usted vale por lo que consume. Al mismo tiempo se rechaza a quienes intentan obtener lo que necesitan por cualquier medio. Estamos ante una sociedad indolente, individualista, competitiva e insolidaria que permite que los rostros de los niños pobres se endurezcan en tan sólo unos pocos años.

El problema necesita soluciones que van más allá del toque de campanas, de minutos de silencio, de agitación de pañuelos blancos o de encender velas por la paz. Necesitamos de un compromiso social que rebase los ámbitos de las promesas electorales o de planes coyunturales que duran muy poco.

La escuela, sin dudas, tiene en sus manos la solución al problema de la violencia. Muchos maestros, sin embargo, sabemos que no basta cerrar los ojos y olvidar lo que ocurre todos los días. Seguimos explorando caminos porque no estamos dispuestos a evadir nuestras responsabilidades. Continuaremos trabajando por una vida digna para todos, porque estamos convencidos de que esta situación ineludiblemente tiene que cambiar.



Entrevista al Ministro de Gobierno, Humberto de la Calle Lombana

“Una realidad pavorosa y extremadamente grave”

Treinta y siete maestros asesinados en 1991, todos bajo total impunidad y sin un solo detenido, requieren una respuesta y una explicación ante el país, el magisterio y la comunidad internacional. En busca de respuestas y explicaciones EDUCACION Y CULTURA decidió entrevistar al Ministro de Gobierno, Humberto de la Calle Lombana, quien oportuna y amablemente recibió en su despacho a nuestro director Jaime Dussán y a los periodistas Gustavo Escobar y Luis Alberto Sierra. La entrevista recoge nuestros interrogantes y las opiniones del jefe de los asuntos políticos del Gobierno Nacional y la ofrecemos al magisterio como parte de las preocupaciones de la Revista por desentrañar esta inaceptable e incomprensible ola de violencia desatada contra el magisterio y la escuela.

Educación y Cultura: Señor Ministro, hay una estadística que habla de 250 maestros asesinados en los últimos cuatro años en Colombia, 37 de ellos en lo corrido del presente año y de más de 500 docentes amenazados. ¿Qué piensa usted sobre esta cifra, sobre esta realidad?

Mingobierno: En primer término, hay que decir que realmente se trata de una realidad pavorosa, extremadamente preocupante, se ha escalado una agresión realmente fuera de todo contexto contra personas que desempeñan labores magisteriales, miembros del magisterio y en verdad es un punto extremadamente grave que ha movido al Gobierno a entrar en contacto permanente con las asociaciones gremiales de los maestros y profesores. Las causas profundas de este fenómeno, probablemente se ligan a la condición de liderazgo que desempeña normalmente el maestro, particularmente en los sectores rurales, y que lo hace víc-

tima de toda esta escalada de violencia generalizada y multiforme como la ha llamado permanentemente el Gobierno y que coloca al maestro como blanco de todos estos fuegos cruzados de los distintos factores de violencia que vienen operando en el país.

A través de mecanismos como el Comité Antisicarial y los organismos de seguridad, además del abordaje en profundidad de este fenómeno, hemos tratado de contribuir a través de medidas específicas particulares. Por un lado, la protección de maestros amenazados, que aun cuando rinde sus frutos no siempre es totalmente efectiva, como ha ocurrido también con personajes de la vida nacional que se desempeñan en otros campos de actividad profesional. De algún modo y es lamentable decirlo, estamos viviendo una etapa de tanta gravedad que personas que son visibles en la sociedad, que desempeñan funciones de liderazgo [pues, naturalmente] corren unos riesgos en la medida en que, repito, se convierten en blanco predilecto de fuerzas oscuras que tratan de promover la violencia. Este sistema de protección personal, tanto a los profesores como a las sedes sindicales, repito que ha tenido efectos, pero nunca estas medidas pueden garantizar un ciento por ciento su efectividad.

En segundo lugar, se ha venido trabajando en el tema del traslado de los maestros amenazados. En esta materia creemos como gobierno que se ha logrado una mayor operatividad, se ha logrado evitar realmente un cúmulo de atentados y de actos de violencia contra los profesores, si bien entendemos que es necesario agilizar los mecanismos de traslado, que encuentran algunas dificultades especialmente de orden institucional, con aquellos maestros que no dependen directamente de la Nación, sino que tienen vinculaciones con entidades territoriales, pues encontramos dificultades para lograr su traslado. Esa es la razón por la cual FECODE ha propuesto al Gobierno la creación de un conjunto de plazas móviles que hagan mucho más flexible esta tarea de los traslados. En la última reunión que tuvimos con el organismo sindical de los maestros y profe-

sores se planteó este tema y está siendo materia de estudio hoy en el Ministerio de Educación, que es el responsable en esta materia.

Educación y Cultura: Señor Ministro, el día de ayer se conoció una estadística de la Procuraduría según la cual en 1990 en sólo cuatro meses fueron víctimas de masacres 589 personas, dentro de esta problemática ¿qué solución de fondo se ha pensado para combatir los orígenes de la violencia en el caso de los maestros?

Mingobierno: En el tema de los derechos humanos, que es particularmente delicado, hay que resaltar varias cosas. En primer lugar, como lo dijo el señor Procurador en su intervención de ayer, el informe se refiere sólo a violaciones que provienen de agentes institucionales del Estado, pero ello ocurre sencillamente por

una razón, porque la Procuraduría es encargada exclusivamente de vigilar los aspectos disciplinarios de la función pública, es decir, de vigilar a los funcionarios públicos, de tal manera que la Procuraduría explícitamente ha dicho que no va a estudiar la situación de otros violadores de derechos humanos. Este es un punto importante para que no aparezca la información sesgada o falta de objetividad, no puede decirse que los únicos que violan derechos humanos en Colombia sean agentes oficiales. Hay otras fuentes muy graves de violación de derechos humanos a manos de la delincuencia común, de la guerrilla, de los grupos paramilitares, que no hacen parte del informe sencillamente porque no es la función de la Procuraduría. No obstante, nosotros reafirmamos y reconocemos que la primera responsabilidad en materia de derechos humanos corresponde al Estado y que las autoridades no se pueden equipar a los delincuentes comunes a la hora de su juzgamiento, es decir, quienes deben asumir una mayor responsabilidad en esta materia son los funcionarios públicos.

En segundo lugar, el Estado y el Gobierno han venido propiciando una política de defensa de los derechos



Humberto de la Calle Lombana Ministro de Gobierno.

humanos que se ha expresado de muchas maneras, con instrumentos jurídicos como los que contiene la nueva Constitución, con herramientas como el defensor del pueblo, el derecho de tutela y con acciones concretas para desvertebrar grupos que permanentemente han venido asolando a la población. En ese caso tenemos tanto una política de diálogo frente a la delincuencia política y un mecanismo de sometimiento a la justicia y de franca represión de las fuentes de violación que provienen de grupos de narcotraficantes, de paramilitares, etc., esa política se mantiene y se continuará llevando adelante.

Ahora bien, el Estado no admite que haya una política oficial de violación de derechos humanos. Nosotros no creemos que institucionalmente las fuerzas del orden

estén empeñadas en una campaña de destrucción de grupos políticos o que busquen institucionalmente establecer o instaurar una política que tienda a menoscabar los derechos humanos de los asociados, pero eso no impide al Gobierno reconocer, como lo ha hecho ayer la Procuraduría, que en casos aislados, personas revestidas de autoridad, en ocasiones incurren en desafueros y es el propio Gobierno y la propia autoridad militar la que ha venido rechazando y reprimiendo esos desmanes que son lamentables y que en todo caso el Gobierno condena, ese es el panorama general de derechos humanos.

Si bien es cierto que han aumentado los niveles de violencia en general en Colombia, un dato interesante es que han venido declinando aquellos casos en que aparecen envueltos agentes del orden, agentes o miembros de la fuerza pública, yo creo que es una estadística importante, que esperamos tratar de consolidarla hacia el final del año. Por fin, después de toda esta escalada de violencia encontramos que ese aspecto particular, esto es, la violación de derechos humanos a cargo de agentes públicos y de oficiales públicos, ha venido declinando y el Gobierno aspira a

que ese sea un elemento que se supere y entendemos que es un eslabón importante en ese círculo vicioso de la violencia que tiene que romperse para lograr en algún momento la paz que todos los colombianos anhelan.

Educación y Cultura: Víctimas de la violencia han quedado 150 viudas, 300 huérfanos, ¿cuál es la posición del Gobierno?

Mingobierno: Nosotros hemos recibido por parte de los organismos gremiales de la educación propuestas en torno al establecimiento de mecanismos que traten de aliviar la situación de viudas y huérfanos. Como Ministro de Gobierno, entiendo que es un tema extremadamente importante, no podría pronunciarme sobre él sin el concurso del señor Ministro de Educación, que es el responsable en estas materias y, naturalmente, entiendo que el escenario apropiado para discutir este tipo de medidas tendría que ser el Congreso de la República por razones de orden constitucional y de competencia, pero lo que sí quiero señalar ahora como inspiración general de lo que pudiera decir en este momento, es que el Gobierno mira con simpatía algún sistema, algún mecanismo que habría que precisar en el futuro que permitiera concurrir a aliviar la situación de las personas que en general han sido víctimas de la violencia, y esto cubriría particularmente a aquellas personas que por vínculos de parentesco con miembros del magisterio que han desaparecido por acción de los violentos, pudieran recibir entonces alguna forma de apoyo estatal. Es decir, lo que quiero significar es que nosotros miramos con simpatía las ideas de la organización gremial del magisterio, pero naturalmente han de comprender ustedes que no puedo comprometerme oficialmente en una propuesta, repito, sin la concurrencia de los demás sectores de la administración y en todo caso para discutir todas estas ideas en el terreno apropiado que es el Congreso de la República.

Educación y Cultura: Señor Ministro, en el caso de los amenazados y luego de la reunión del Comité Antisicarial, ¿qué posibilidad hay de que tanto el DAS como la Policía y eventualmente el Ejército pudieran garantizar la seguridad de los maestros?

Mingobierno: Ese es justamente uno de los propósitos de este tipo de reuniones y lo hemos hecho en infinidad de casos. Hay muchos miembros del magisterio que están recibiendo protección así como las sedes sindicales y todos aquellos objetivos que se han convertido en víctimas de la violencia. Yo he invitado y lo hago ahora, en los casos en que existan este tipo de amenazas serias, a que se hagan conocer del Ministerio de Gobierno, entendemos que ese es nuestro deber y estamos prontos a resolver las inquietudes que se presenten sobre este particular.

Educación y Cultura; Ministro, hay una petición que se ha hecho por parte de la Federación en el sentido de como la administración de la educación fue entregada en varias partes del país a los alcaldes, ellos tienen en este momento la jurisdicción sobre los maestros. ¿Qué acción podría adelantar el Ministerio de Gobierno y el Gobierno Nacional para que en el caso de los maestros amenazados, los alcaldes municipales pudieran rápidamente agilizar sus traslados y reubicaciones?

Mingobierno: Como es conocido y ha sido materia de discusión antes, el Estatuto Constitucional le confiere cierto grado de autonomía a los alcaldes, de tal manera que en esta materia pues lamentablemente no es posible sencillamente impartir una orden desde el Gobierno central, en nuestro caso la labor tiene que ser de promoción, de convencimiento. El Ministerio de Educación y eventualmente el Ministerio de Gobierno han servido como puente para tramitar ante los alcaldes este tipo de inquietudes y yo reafirmo esa vocación, particularmente en el caso del Ministerio de Gobierno, en que estamos prestos a recibir los casos en que haya amenazas particulares, serias, graves, de maestros vinculados a las administraciones municipales para tratar de buscar soluciones en asocio en todo caso de los alcaldes, que son las personas que autónomamente tienen la responsabilidad en estas materias. Nuestra labor, repito, es de promoción, de servir de puente, de convencer razonalmente a los alcaldes de la situación y promover algún tipo de solución en estos casos y estaremos dispuestos a hacerlo siempre que se nos plantee.

Educación y Cultura; Hay dos preocupaciones fundamentales: los asesinatos y particularmente la impunidad. ¿Qué hay sobre esto? Porque vemos que la muerte de maestros se ha vuelto ya algo rutinario y no hay soluciones ni hay responsables.

Mingobierno: No sólo de maestros sino también de concejales municipales, de líderes políticos de distintos partidos, realmente yo no vacilo en calificar la impunidad como el peor de los males que padece hoy Colombia. Yo creo que el diagnóstico es acertado y cubre con sus efectos, repito, no sólo a las personas que se desempeñan en el magisterio, sino en general a miembros de la comunidad, dirigentes políticos tanto de sectores de izquierda como del Partido Liberal y de otros partidos.

Lo que hemos visto en los últimos años es una creciente incapacidad del Estado para sancionar y castigar los responsables de los crímenes. Realmente el Gobierno confía en que nuevos mecanismos de investigación criminal y particularmente la instauración de la Fiscalía General de la Nación, nos puedan permitir como sociedad superar esta crisis de eficacia de la justicia que es realmente alarmante. El Gobierno comparte esas inquietudes que usted plantea y esa es la

razón por la cual defendió con vehemencia un nuevo esquema de investigación criminal a partir de las normas constitucionales y ahora de la implantación del nuevo Código de Procedimiento Penal y la Fiscalía que esperamos, antes de la finalización de las labores de la comisión especial, esto es, antes del 30 de noviembre, se adopten estos estatutos que permitan entonces una acción administrativa mucho más eficaz en lo que tiene que ver la instrucción criminal que es realmente la fase clave para efectos de combatir la impunidad. Es una realidad dolorosa y desgarradora como ustedes lo plantean y consideramos que toda la sociedad tiene que solidarizarse con la lucha contra el delito y en la superación de la impunidad, que es el mayor y más grave de los males que padece el país en este momento.

Educación y Cultura: Ministro, un mensaje para los maestros colombianos. A través de esta Revista **EDUCACION Y CULTURA** nosotros trabajamos por la paz. ¿Según su criterio en qué más podríamos contribuir los maestros desde las aulas, desde las reuniones de padres de familia en el trabajo por la paz en que está empeñado su Gobierno?

Mingobierno: Pues yo creo que en una cosa fundamental: en todo el tema de derechos humanos. La convivencia política, en el fondo está asentada en valo-

res fundamentales como el pluralismo, la tolerancia, ello es un verdadero aprendizaje de convivencia que sólo es útil y sólo atiende en profundidad al verdadero fenómeno que padece Colombia si comienza desde las aulas.

El tema por ejemplo de la nueva Constitución, la manera de evitar que se convierta en un simple documento escrito sin trascendencia, en que los valores que hay allí implícitos se conviertan en algo cotidiano, en el quehacer diario de los colombianos y eso no se logra sino a través del mecanismo de la educación. La verdad es que el diseño de un nuevo esquema que nos permita vivir en paz, sólo tendrá verdadero arraigo en la medida en que sea implantado en las mentes de los colombianos jóvenes a través de la acción del magisterio y yo creo que las acciones represivas, los mecanismos de emergencia para combatir estas situaciones de criminalidad son necesarios, pero no atacan el fondo del problema. El fondo del problema, que es cultural, que exige una reeducación de los colombianos hacia la tolerancia, sólo puede ser eficaz y atacar realmente el fondo de esta situación si el magisterio, si los profesores, los maestros, las personas encargadas de transmitir esos valores culturales a los niños y a los jóvenes pues cumplen con ese cometido de implantar en las mentes de ellos una nueva Colombia. ●



EL TALLER PEDAGOGICO

Asociación Colombiana de Pedagogía

DIFICULTADES ESCOLARES

PREVENCIÓN

DIAGNÓSTICO

RECUPERACIÓN

PSICOPEDAGOGOS

EL TALLER PEDAGOGICO es el servicio de prevención y recuperación de las dificultades escolares que la Asociación creó como fruto de su investigación fundamental y aplicada. **EL TALLER PEDAGOGICO** está compuesto por un grupo de psicopedagogos especializados en el diagnóstico y superación de cualquier situación que afecte negativamente el rendimiento de los estudiantes en sus ambientes escolares. Este equipo profesional realiza procedimientos enteramente individualizados, regulados por una teoría y una técnica pedagógica originales que provienen de la investigación propia de la Asociación.

INFORMES

EL TALLER PEDAGOGICO

Sede del Norte

Directora: Dra. LINA MARIA BERNAL

Transversal 40 No. 123-22 Tel.: 271 5197

Sede del Sur

Directora: Dra. LUZ BETTY FONSECA

Cra. 29A No. 4-21 Tel.: 2478465

ERNESTO GARCIA POSADA

Presidente de la

ASOCIACION COLOMBIANA DE PEDAGOGOS



La escuela como agente socializador y la violencia

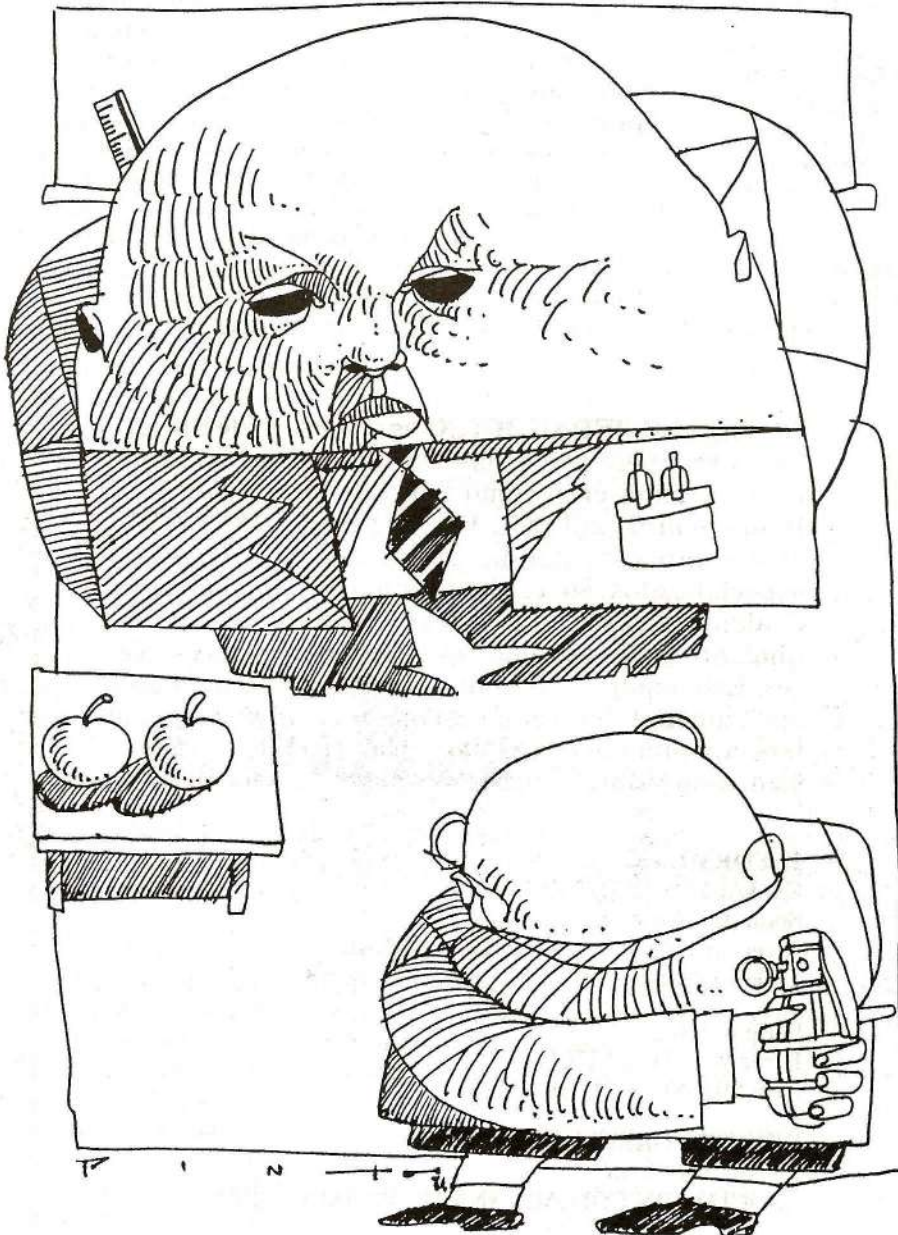
Santiago Peláez

Este ensayo solicitado por la Revista **EDUCACION Y CULTURA** pretende puntualizar algunos problemas de la educación primaria y secundaria en Colombia en relación con la violencia. No tiene por objeto polemizar con nadie, ni con ninguna corriente del pensamiento en particular, por más que el ensayo refleje posiciones definidas sobre problemas o asuntos que otras formas del pensamiento plantean de distinta manera.

Los procesos de socialización

Si partimos definiendo el proceso de socialización como aquel proceso complejo mediante el cual los individuos van adquiriendo la impronta del medio social en que nacen y crecen, entonces estamos frente a una inmensa cantidad de posibilidades, al punto que podríamos decir que es tanta la diversidad de situaciones, de entornos diferentes, de sucesiones de vivencias, que no hay dos seres humanos iguales.

Sin embargo, si no se extremen las cosas a tal punto, se verá que dentro de una cultura o todavía mejor, dentro de una subcultura bien definida, se dan para distintos individuos muchas situaciones y aún sucesiones de situaciones similares que hacen que haya cierta similitud entre gru-



Santiago Peláez
Profesor e investigador de la Facultad de Economía de la Universidad de Antioquia.

pos sociales sometidos a influjos similares.

Puede observarse que, a veces, la gente de ciertos pueblos con fuerte vida comunitaria o también, los que proceden de determinados colegios o familias, se comportan de tan peculiares maneras que es como si llevaran una especie de sello en la frente que delata su procedencia, a pesar de su innegable diversidad individual. Son portadores de formas similares de pensar, de asumir las oportunidades, los riesgos y los retos que la vida misma va poniendo en su camino. Ese sello es la huella dejada por aquellos procesos de socialización comunes que homogenizaron parte de los valores, creencias y actitudes de grupo social de que se trate.

La excesiva diversidad, la impredecibilidad de los comportamientos individuales de un grupo puede ser un síntoma o expresión de un débil proceso colectivo de socialización. Su excesiva homogeneidad, un reflejo de un riguroso proceso colectivo de socialización en todos los órdenes.

Pero también a un nivel macrosocial, supragrupal, se pueden apreciar marcadas diferencias de comportamiento. Por ejemplo, las tasas de delincuencia y criminalidad de las mujeres es muy inferior a las de los hombres, lo que apunta a procesos de socialización distintos de uno y otro sexo, como una fuente, no la única, de explicación de las diferencias de comportamiento aludidas.

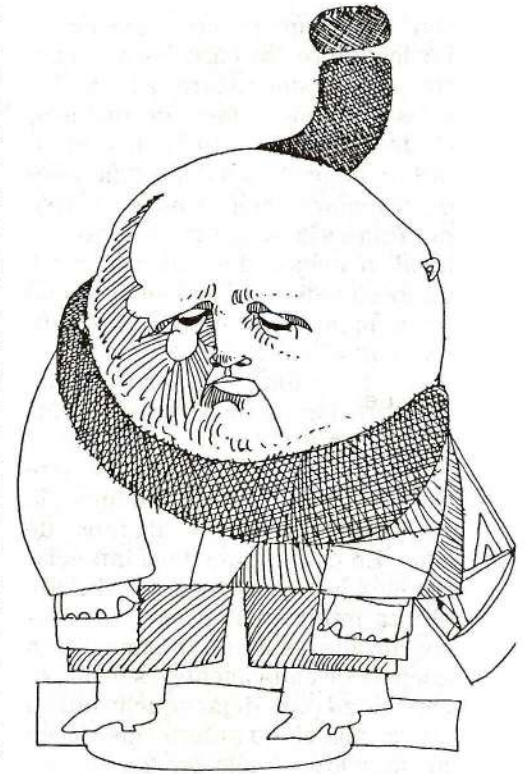
En una síntesis muy apretada, suele indicarse como los principales agentes de socialización: a la familia, la escuela y el entorno social inmediato asociado con los lugares de morada, trabajo, ocio o de utilización del tiempo libre.

Es bien conocida por los trabajos de Virginia Gutiérrez y otros antropólogos la variedad de estructuras familiares que hay en Colombia, tanto de una subcultura a otra, como dentro de ellas mismas. Las estructuras familiares "antioqueñas" por ejemplo, si se pudiera válidamente generalizar tanto, son distintas de las "costeñas", "nariñenses", etc. Y, cada estructura familiar

genera sus peculiares formas de dejar su huella sobre los vástagos. Pero es aventurado y se presta a equívocos, tratar de manejar el tema de la socialización a ese nivel de generalidad; como se podrían decir asertos, se podrían alimentar mitos que no dan cuenta de la situación actual. Sería riesgoso, por ejemplo, generar una teoría sobre los altos niveles de violencia (o de criminalidad, que dicho sea de paso, son dos cosas bien distintas) en la ciudad de Medellín, o en ciertas regiones del departamento de Antioquia, basándose en la tipificación del "antioqueño" o en los mitos que sobre él se han creado. La verdad es que los "antioqueños" de hoy, a pesar de rasgos distintivos como su acento, sus vocablos y otros elementos comunes al complejo cultural antioqueño, presentan tantas características nuevas, hay tantos elementos nuevos en ellos y tantas condiciones de vida diferentes entre distintos conglomerados sociales, que no es recomendable, de ningún modo, seguir agrupándolos por sus características generales ancestrales para entender el problema de los altos índices actuales de criminalidad y violencia.

Mucho más promisorio para el entendimiento de la situación actual es preguntarse: ¿Qué ha pasado en los procesos de socialización? ¿Cómo han cambiado ambos, los procesos de socialización y el entorno de los procesos de vida de los diversos grupos sociales? Y, por este camino encontrar, quizás más fácilmente, claves para descifrar los procesos de violencia en que se ven inmersos los individuos de esos diversos grupos sociales.

Los procesos de violencia suelen tener una dinámica social circunscrita a entornos que la reproducen, bien porque en esos entornos es alimentada, bien porque no haya quien la contrarreste. Quien tiene la desgracia de vivir en un barrio o estudiar en un colegio donde la violencia se respira a todas horas, puede verse fácilmente envuelto, no sólo como víctima, sino como actor



"activo" de la misma sin proponérselo.

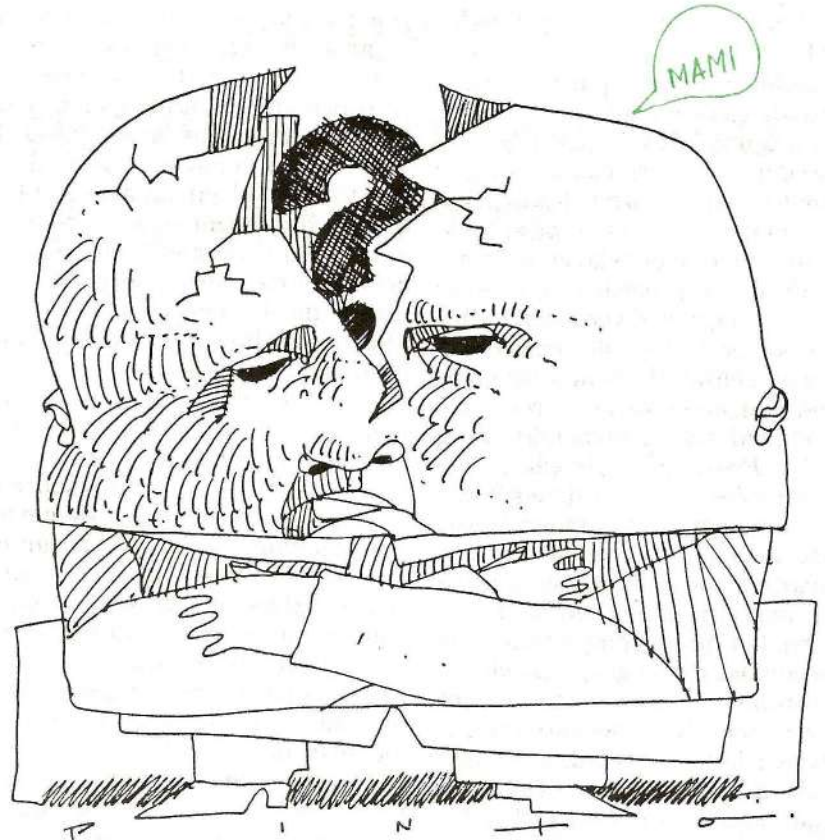
Un buen ejemplo, un tanto extremo pero real, de un entorno de socialización que reproduce la criminalidad y la violencia es el de la mayoría de los grandes centros carcelarios colombianos. Es tal el hacinamiento y la revoltura de sindicados con condenados, jóvenes con adultos, enfermos con sanos, homosexuales con heterosexuales, homicidas con ladrones, criminales profesionales con presos que pagan condena por un solo delito ocasional, etc., que lógicamente, allí no puede mejorarse nadie. Podría escribirse a la entrada el fatídico motto: "Todo lo que aquí entrare saldrá empeorado". El recluso, en su desgracia, difícilmente escapa a la violencia intracarcelaria y, si acaso escapa de ser víctima, de todos modos la "respira" y de alguna manera, la internaliza; se le vuelve "normal" justamente lo que va contra los ideales de la sociedad y las buenas costumbres. Se "producen" en él valores, en una palabra, que no

son propiamente de convivencia. Lógicamente, las cárceles no deberían ser así sino lugares adecuados a las diferentes clases de reclusos, en donde se les brinda oportunidades de acuerdo a sus posibilidades de transformación, bien en personas útiles a la sociedad, en el caso de ideal, o menos dañinas como mínimo; en todo caso, no peores, como actualmente ocurre en muchos centros carcelarios.

En el estudio de los procesos de socialización es de especial importancia tener en cuenta, en primer lugar, el orden temporal en que éstos se dan y, en segundo lugar, la simultaneidad entre algunos de ellos. En cada etapa de la infancia, la niñez, la adolescencia o de la vida adulta, intervienen diversos agentes socializadores simultáneamente. La eficacia de cada agente, es decir, su capacidad para dejar aquella huella que se mencionó anteriormente, en un individuo, suele ser distinta en cada etapa, pero la eficacia particular de un agente depende, no sólo de él mismo sino también, de si los demás agentes que actúan sobre ese individuo, actúan en similar dirección, en una cierta concertación, o si por el contrario, lo que se logra de bueno por un lado se lo malogra por el otro.

En relación con el ordenamiento temporal de los procesos de socialización, suele haber un consenso en cuanto a que los de las primeras edades juegan un papel muy crítico, que los de las que le siguen son también muy importantes y que con el tiempo, la posibilidad de influir sobre los valores va siendo más y más difícil, hasta llegar a creerse que a los viejos ya no los cambia nadie.

La teoría psicoanalítica de Freud y de sus vertientes posteriores ha podido mostrar y advertir cuán delicado y frágil es el proceso en el cual se estructura un individuo, particularmente en su infancia y cuán importantes son las primeras relaciones y su sucesión en la estructuración definitiva de la personalidad de ese individuo.



No es del caso exponer aquí la teoría psicoanalítica y mucho menos desarrollarla. Sin embargo, sí es importante retomar algunos de sus resultados como punto de partida y de apoyo para otros análisis posteriores.

Para el psicoanálisis, no hay seres humanos buenos al nacer que la sociedad luego daña. El psicoanálisis los concibe de entrada, usualmente en términos de conceptualizaciones que reflejan una condición polarizada, contradictoria, ambivalente. El comportamiento individual se explica por fuerzas que operan sobre el individuo pero que no son todas de su dominio; fuerzas internas a él que se constituyen desde su nacimiento, codeterminan su comportamiento frente a una situación o entorno dado.

Para el psicoanálisis la agresividad individual no parece ser una cuestión accesoria o casual, sino una especie de condición humana. La salida de la extrema dependen-

cia de la primera infancia implica necesariamente el surgimiento de rivalidades y éstas llevan al deseo de eliminación de los rivales. Precisamente el papel de la cultura consiste en lograr que las rivalidades se desenvuelvan sin la necesidad de la eliminación física "del otro". Acaso no todos los seres humanos, aun los más "sanos" y "decentes" no desean que tal o cual "otro", muriera, desapareciera, fuera eliminado, y si su ideología no le permite decirlo o le hace reprimir tales pensamientos en su vida despierta, en sueños, eliminará sutilmente a sus rivales: los enviará a viajar, los soñará enfermos, accidentados, fracasados, etc. nadie está libre de tener rivalidades y por ello, nadie está libre de generar agresividad, aunque tampoco lo admita.

Pero la agresividad, o sea, el deseo de infringir daño a un rival, es decir, a alguien que se interpone a la satisfacción de los deseos de uno, no necesariamente ha de convertirse en un hecho, es decir, en violencia.

La agresividad se convierte en violencia tanto más fácilmente, cuanto menos barreras encuentren los individuos para contenerla. Esas barreras pueden ser imaginadas de dos clases: internas y externas. Las internas aluden a la capacidad desarrollada en el propio individuo, para controlar o desviar el deseo y la satisfacción de eliminar o hacer daño a alguien que se interpone en la satisfacción de los deseos o necesidades de la vida pulsional.

Las barreras externas, aluden más bien a las restricciones que la sociedad pone de presente al individuo si actúa en determinadas formas consideradas por ella contrarias a sus ideales manifiestos. En este orden actúan las creencias religiosas en combinación con las organizaciones eclesiásticas, las comunidades con su capacidad para repudiar o aprobar las conductas que van en contra de sus ideales y las leyes del Estado con sus aparatos judiciales.

En cuanto a las primeras, las internas, el resultado en toda sociedad moderna es que habrá unos individuos que difícilmente tornarán su agresividad en violencia, porque su proceso de socialización los llevó a tener un enorme grado de autocontrol sobre su vida instintiva y pulsional. En el otro extremo, habrá individuos que no son capaces de contener sus impulsos, que

están dispuestos a toda hora, a hacer daño o a eliminar a todo el que se interponga en el camino de sus deseos. En el medio, estará quizás la mayoría; estarán aquellos que si bien tienen un cierto grado de autocontrol, se mantienen dentro de las pautas de sus creencias, la moral y las leyes en la medida misma en que las instituciones que las agencian sean eficaces. Pero en ausencia de éstas, es decir, en un clima de confusión de creencias o debilitamiento de las organizaciones religiosas, ausencia de vida comunitaria o debilitamiento de la capacidad de la comunidad para imponer sanciones, o de impunidad legal, el comportamiento de los pertenecientes a este tipo de individuos deviene fácilmente violento, creándose un clima cada vez más confuso y propicio para la violencia.

Expertos en cuestiones policiales afirman que si en Suiza, quizá uno de los países más organizados y cultos del mundo, se redujera a la mitad el número de policías por habitante, la violencia y la criminalidad "florecerían" y se volverían inmanejables.

De otro lado, expertos en delincuencia con vasta formación psicoanalítica han encontrado en su trabajo con delinquentes y criminales juveniles, el rasgo común de ser personas que no lograron desarrollar un autocontrol de sus impulsos

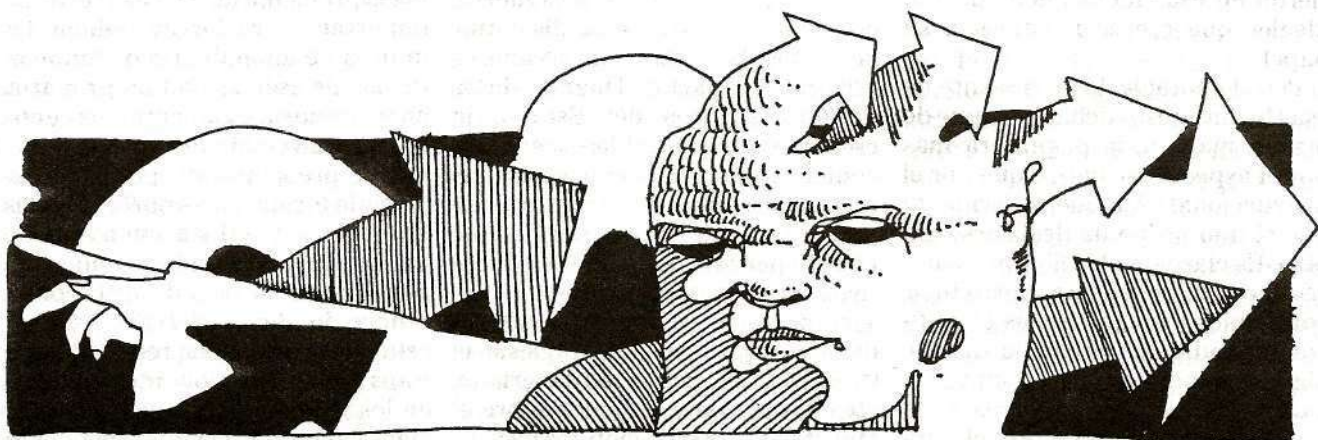
o deseos inmediatos, debido en gran medida a deficiencias tempranas en el entorno familiar.

El proceso de socialización escolar no es independiente del proceso que se da en la familia, ni estos procesos son independientes de la socialización que se da en el entorno inmediato del niño o del joven: el barrio, la parroquia, la televisión, etc.

La familia, por decirlo de algún modo, pone la materia prima, el niño con algún grado de dominio sobre sus pulsiones, sus instintos, en manos de la escuela. Ésta y el resto del entorno del niño entran a operar sobre esta base reforzando o disminuyendo la capacidad de éste para controlar su vida pulsional.

Si la escuela no está organizada primordialmente en función de una apropiada evaluación individual de cada uno de sus alumnos, difícilmente podrá actuar compensatoriamente llenando las deficiencias de la familia o el entorno; no podrá interactuar con la familia para que ésta, si acaso está en condiciones, remedie las deficiencias o carencias del niño o el joven en íntima colaboración con la escuela.

Mientras más deficiente el medio familiar, mayor papel está llamada la escuela a jugar frente al niño o el joven. Pero es claro, que la escuela no puede ser sustituto de lo que el niño debiera recibir del medio familiar.



El papel de la escuela en la formación del individuo

Muchas fuerzas sociales han operado en contra de un papel más activo de la escuela en la formación individual en Colombia, con grandes efectos sobre el potencial ejercicio de actos violentos. Detengámonos ahora sí, a puntualizar algunos de esos problemas.

Es bien conocido que muchas de las luchas intestinas de los colombianos estuvieron relacionadas con el papel de la escuela. Durante el siglo pasado y parte del presente esas luchas tuvieron que ver con si la enseñanza debía ser confesional, para garantizar una formación de los jóvenes de acuerdo con creencias y preceptos ajustados al catolicismo de la época y sujetos a la disciplina de la Iglesia, o si por el contrario, los jóvenes debían ser formados en el espíritu de la libertad de pensamiento, como personas que obedecen a su conciencia individual dentro de un profundo respeto por los demás y sujeción a las leyes. La pugna por tener el dominio sobre uno u otro tipo de formación se volvió un problema central del poder político. Liberales y conservadores se fueron más de una vez a la guerra, entre otras cosas, por tener su dominio sobre las nuevas generaciones. Cada uno creyó, no sin razón, estarse jugando el futuro y la permanencia de su tipo de hegemonía. Muchos maestros murieron en esas luchas defendiendo ideales que creyeron vitales a su papel.

Pero lo notable, lo interesante de esas luchas y esos debates, es que de alguna manera, la pugna era más por el aspecto formativo que por el instruccional. Aunque es evidente que el uno no podía desligarse del otro. Es claro que los librepensadores querían, a toda costa, introducir contenidos instruccionales científicos en todas las áreas, lo que de alguna manera, ponía en una precaria situación al andamiaje de creencias religiosas sobre el universo, la concepción del hombre, la

evolución, la historia, etc. Pero lo importante en el fondo, era "de quién" iban a ser esos jóvenes mañana, de "ellos" (los rivales) o de "nosotros".

El Estado abandona la formación

En el período de la postguerra, con el Frente Nacional, al disminuir la belicosidad entre conservadores y liberales, al pactar el manejo de los grandes asuntos del Estado, la escuela y en general la enseñanza, comenzaron a tener un valor distinto dentro de las estructuras de poder. La mayor parte del tiempo, en este período, los asuntos educativos estuvieron en manos de conservadores, los más conservadores dentro de los liberales, la Iglesia, el Opus Dei, la Universidad Javeriana, etc. Mantuvieron el poder sobre el Ministerio de Educación, los institutos descentralizados, el ICETEX, el

ICFES y las rectorías de muchas universidades por un tiempo significativo.

El aparato escolar fue sometido a reformas, en aras de una supuesta o real modernización. Los parámetros cambiaron radicalmente. El problema de la formación desapareció como una preocupación del Estado. Lo que comenzó a primar fue el problema de "la cobertura". Lo importante era lograr reducir los índices de analfabetismo y aumentar los de escolaridad en primaria, en secundaria y aumentar los cupos en las universidades estatales, sin mayor preocupación por la selección y la formación. Aparecieron las Facultades de Educación a remodo de las de los Estados Unidos. El gobierno de ese país, desde la conferencia de Punta del Este, en un esfuerzo por oponer resultados en estos países a los logrados en Cuba en los primeros años de la Revolución Cubana, otorgó masivamente becas a los países de América



Latina. En Tallahassee y en otros lugares se formaron los nuevos ideólogos de la educación, que irían luego a formar durante casi tres décadas a las nuevas generaciones de maestros, sobre la base de la "Tecnología Educativa" que pone todo su acento en las instrucciones sin preocuparse por el educando como individuo, por la calidad humana de su formación.

A la nueva corriente de mando, sólo le interesa el individuo en la medida que sea receptor (alumno) de contenidos emitidos por un transmisor (maestro). El proceso de conocimiento pasa a ser tratado como un proceso de transmisión cuya eficiencia, llamada "efecto de aprendizaje" depende de esas técnicas de enseñanza. El buen maestro no necesita para estas corrientes ser poseedor, haberse apropiado de algún saber específico; necesita los métodos de enseñanza. No necesita ser biólogo, ni físico, ni matemático, ni geómetra, ni músico, ni historiador: todo lo puede enseñar, aun sin dominarlo, sin pasión ni gusto. Tampoco interesa aquí el profundo conocimiento del ser humano, el estudio a fondo de la psicología, porque el maestro ya no entra en relación con los individuos para ayudar a moldear su carácter, corregirlos o compensar las deficiencias familiares o del medio.

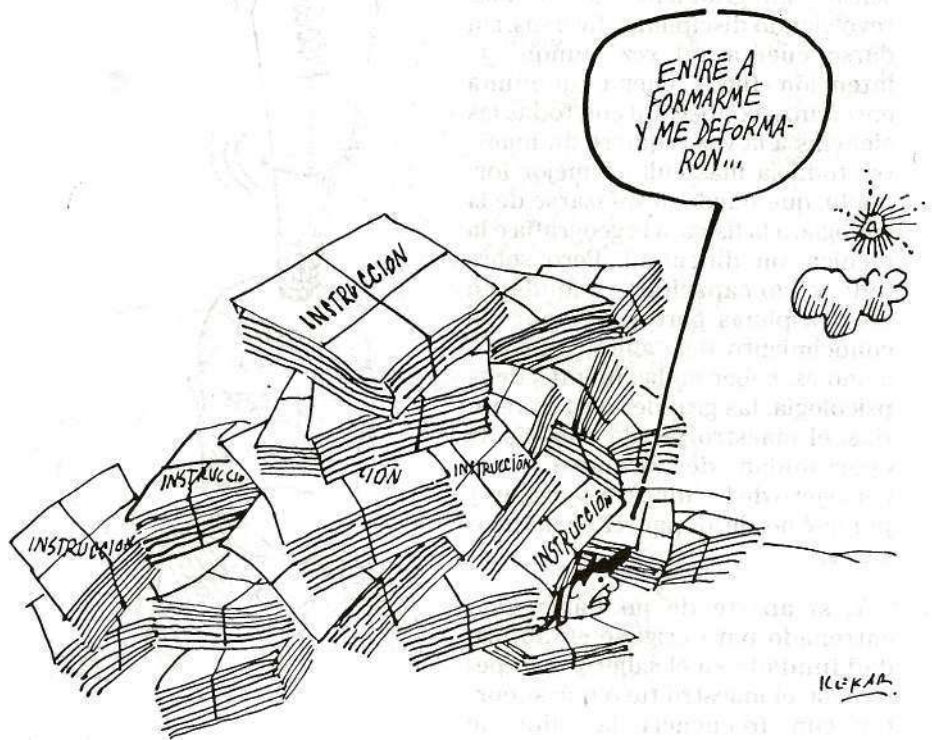
El gran pensador francés Gastón Bachelard decía que el ser del maestro no se podía basar sobre el principio socrático del presumir no saber nada y proceder a avanzar con preguntas desde esa supuesta ignorancia. Más bien, decía, el principio de la enseñanza parte de la conciencia de la apropiación de un saber "sé de algo, luego lo puedo enseñar". El problema del prototipo del nuevo maestro es que no es ni del tipo socrático, ni del bachelardiano.

Quedó pues el nuevo tipo de maestro, sin la posibilidad de haber sido instruido a fondo en el virtuosismo de un saber, con todo lo que ello implica para poderse erigir como autoridad fundada, en su

medio: como físico en ejercicio, violinista, geógrafo practicante, etc. Pasó más bien a ser profesor de física sin dominio de la matemática y sin pasión por los experimentos, profesor de solfeo o de canto sin jamás haber dado un concierto, ni compuesto una sola canción, profesor de geografía incapaz de hacer técnicamente los mapas de su vereda natal, etc. El asunto es sin embargo, más grave de lo que apa-

mejorar como los vinos, empeora; en vez de volverse más sabio y más refinado, se vuelve más repetitivo, se pregunta menos y su capacidad para asombrarse de los fenómenos se anula.

Decía, que el asunto es más grave de lo que aparenta por lo siguiente: en la educación de tipo formativo, no instruccional, la identificación con los maestros es esencial para el progreso individual de los alumnos.



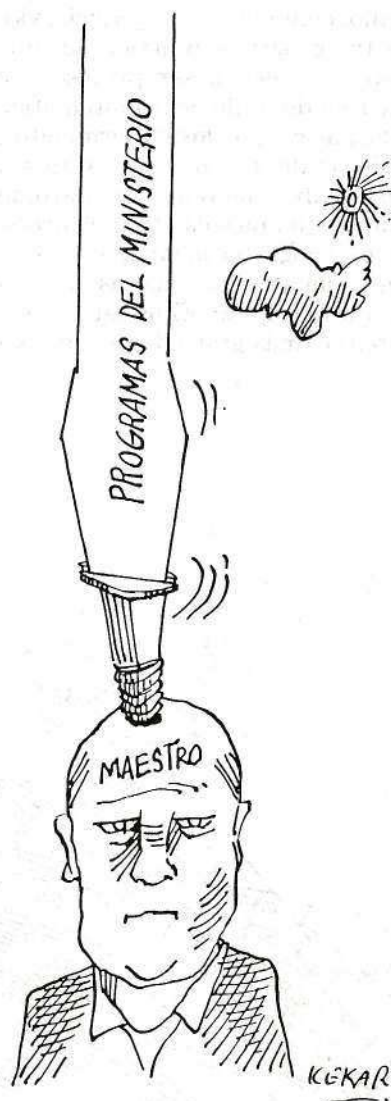
renta, por lo que se dijo antes, porque no fue formado para la autonomía, para alumbrar con luz propia como fruto de la utilización de un saber o saberes verdaderamente apropiados. Por ello, no puede brillar, ni como físico, ni como músico, ni como geógrafo para continuar con el ejemplo. Si lo hace o lo logra, ya será por condiciones especiales de su persona, pero no porque sea lo que se espera de este nuevo maestro. Y al no estar sometido a los rigores de ninguna disciplina, ni científica, ni artística, con el correr del tiempo, en vez de

Según el gran psicoanalista francés J.B. Pontalis, la personalidad es el resultado de una serie o sucesión de identificaciones, entendiéndose por "identificación" una relación transformadora, que no lo deja a uno igual, que lo cambia. Así las cosas, el maestro virtuoso en su saber o su arte, desata fuerzas en sus alumnos a querer ser como él. Si él está acostumbrado a asombrarse, a no temer enfrentar sus conocimientos a los fenómenos, sin pretender ser poseedor de todas las respuestas, sus alumnos lo imitarán. El maestro rutinario, que enseña sin pasión por

el saber o el arte que representa, pierde posibilidades de ser fuente de identificación. Pasa a ser alguien, sin pena ni gloria que no deja huella en la personalidad de los otros.

Por otro lado, al poner todo su acento en los métodos de enseñanza y descuidar casi totalmente el aspecto formativo del individuo, la nueva política educativa de la postguerra en aras de una supuesta concepción más integral del conocimiento, pone a los maestros a presentar integralmente los temas, revolviendo disciplinas diversas, sin darse cuenta tal vez, aunque la intención fuese buena, que una enseñanza contextual con todas las ciencias a la vez requiere un maestro todavía más culto y mejor formado, que puede desplazarse de la biología, a la física, a la geografía o la técnica sin dificultad. Pero sobre todo, al no capacitarlo a fondo, en las disciplinas pertinentes para el conocimiento del "alma" humana, como es, beber en las fuentes de la psicología, las grandes obras literarias, el maestro pierde además, la oportunidad de formarse como consejero de los niños, los jóvenes y por qué no, de los padres en muchos casos.

Y, si aparte de no haber sido entrenado para erigirse en autoridad fundada en el saber y la experiencia, el maestro tuvo que soportar con frecuencia la falta de oportunidad en sus pagos, y tuvo que emplear métodos de presión frente al Estado para que ésta cumpliera con su obligación. Y, por esta vía, los maestros se convirtieron esporádicamente, en un factor desinstitucionalizador sin proponérselo. Cuántas veces, los maestros buscando lícitamente el apoyo de alumnos, padres de familia y pobladores en general, enfrentaron al Estado descalificándolo, en completa contravía de todo lo que en clase de historia, sociales, etc., enseñaban sobre ese mismo Estado. Así, la misma acción gubernamental contribuyó a que los maestros, fuente de identificación de los jóve-



nes, incitaran a la desobediencia civil, a los paros cívicos y al enfrentamiento con la fuerza pública.

La pérdida del recreo y otros espacios de socialización

Pero, volvamos al problema de la política educativa, que busca a toda costa aumentar la cobertura de los servicios educativos, olvidándose casi por completo del objetivo principal, cual es formar gente decente, hábil y creativa. Pues bien, para alcanzar con mayor rapidez los índices deseados, los magos de la educación, que ahora ven a los edu-

candos nuevamente como "capital humano" en el que se hacen "inversiones" que rentan para ellos mismos y la sociedad, decidieron que lo mejor era reducir la jornada completa a media jornada para así, utilizar hasta en tres turnos las mismas instalaciones con el mismo rector, secretario y mensajero. Haciéndole dar a los colegios lo que los economistas denominan "rendimientos de escala", es decir, que los costos por alumno disminuyan al estar diluidos los costos fijos en un mayor número de unidades producidas (alumnos-año).

Los colegios crecieron, se duplicaron, se triplicaron. Los maestros comenzaron a compensar sus deficiencias salariales trabajando varias jornadas en varios colegios a la vez. Perdieron en muchos casos hasta sus escritorios personales; en la silla todavía caliente llegaba otro a sentarse. Con la media jornada se comprimió todo; se redujeron o se acabaron los recreos largos en los que los alumnos ejercitaban el trato con los demás, se acabaron los semiinternados en que los alumnos que vivían muy lejos almorzaban en el colegio. Se redujeron o se acabaron las horas libres en que se hacían las tareas del día siguiente con la presencia del director de grupo en un salón.

No quedó espacio para lo que el gran pedagogo Miguel Roberto Téllez decía: "La pregunta más importante no es la que se hace en clase, es la que hacen los alumnos en ese espacio temporal bellamente denominado recreo". Se perdió la posibilidad de conversar libremente con los maestros, de construir una relación distinta a la que es posible frente a los demás. El maestro perdió en gran parte la posibilidad de expresarle atención, cariño, afecto a sus alumnos a través de esos diálogos de tú a tú, sin simulacros, donde ambos se reconocen como personas que se complementan, que se ayudan, que se pueden decir "verdades" sin herirse porque no se está frente a los demás. Se perdió,

en una palabra, el principal espacio formativo, el recreo largo, los juegos y los deportes cotidianos.

El rector de uno de los más grandes liceos de Medellín, asesinado por jóvenes en presencia de sus alumnos, en ejercicio de su rectoría, cuenta otro ilustre rector de un colegio vecino, decía: "Es una lástima pero lo que yo manejo no es más un plantel educativo, lo que tengo ahora es una fábrica de violencia". Y, esta es una historia del Medellín de principio de los años ochenta, antes de que se desbocaran los índices de criminalidad y terrorismo que condujeron a la ciudad al deshonoroso lugar de ser quizás la ciudad más violenta del planeta.

En los nuevos colegios agrandados se perdió el sentido de la pertenencia, se perdió el orgullo de ser de éste o aquel plantel. Desaparecieron hasta las bandas de guerra, que con todo y su triste denominación, eran un símbolo y ayudaban a mostrar algo propio.

La tecnología educativa florece, la formación languidece

Es más, en algunos de estos nuevos colegios, para que floreciera la "tecnología educativa" se departamentalizó a los maestros como si fueran una universidad. Ahora el profesor enseñaba a cualquier nivel. La importancia de los niveles desapareció. Las direcciones de grupo se volvieron un formalismo. Los grupos de edad dejaron de ser importantes, como si se tratara de adultos. Los profesores dentro de este sistema, dejaron de conocer a sus alumnos y se volvió imposible el ejercicio de la disciplina. Las expresiones agresivas tanto verbales como de física violencia en los juegos y las relaciones interpersonales se volvieron pan de cada día, sin que los maestros pudieran hacer algo. El ejercicio de su natural autoridad les fue siendo negado por este proceso social. Sus vidas mismas comenza-

ron a ponerse en juego por intentar corregir a sus alumnos, o asignar una mala calificación.

Nada más erróneo en la formación de jóvenes que la revuelta de los grupos de edad. Las distintas edades de niños y jóvenes tienen distintas problemáticas y, si se quiere tener bajo control el proceso de formación del carácter, de la personalidad, es esencial no olvidar

padres. En el caso de los primeros, el acento está dado sobre los procesos integrales del niño, y todos los profesores que tienen que ver con un determinado niño hacen sus observaciones en rueda al director de grupo, en los otros existen materias, sus notas y disciplina.

Si al desastre educativo anterior se suma la pérdida de capacidad de las comunidades, las iglesias y el



nunca la edad de los niños con que se trabaja.

Hay también muchas honrosas excepciones a todas estas prácticas: hay colegios donde todavía lo fundamental es formar gente decente y creativa y por lo tanto socialmente útil. Lo normal, en cambio, en muchos colegios masivos de hoy, es que no haya un seguimiento cualitativo riguroso de cómo va marchando el proceso de socialización de los niños a nivel individual. Basta comparar las libretas de calificaciones de unos y otros, o la forma misma como los informes son producidos y cómo estos se les dan a los

Estado para hacer que las personas se comporten de acuerdo a sus ideales o costumbres, creencias y leyes respectivamente, entonces tenemos una situación desastrosa, en la que la escuela en vez de compensar esas pérdidas de la capacidad socializadora de tales agentes pasa a ser un vacío más, con el agravante, que el tiempo escolar ocupa casi toda la mitad del tiempo disponible para formar. El otro medio, queda para una inmensa cantidad de niños colombianos para que entre la familia, la televisión y la calle se termine de llevar a cabo el proceso cotidiano de socialización.

¿Quién complementa la escuela?

Pero hay un problema que es más bien de naturaleza teórica que tiene que ver con la apropiación de valores sociales. La apropiación de valores y del conocimiento aunque distintas, tienen algo en común. El conocimiento, como decía Platón ya 348 años antes de Cristo, no es transmisible como el vino se transvasa de una copa a otra a través de un pabito. El conocimiento es un acto de producción, que debe darse en el individuo, que requiere de esfuerzo y de unas condiciones previas y de entorno para que se dé.

Los valores, los ideales de la sociedad no se implantan porque se les repita a los niños o a los jóvenes, por un maestro, en clase, lo que está bien o está mal hacer. Los valores no se afirman en ninguna sociedad por una especie de cantaleta axiológica. Si así fuera, el problema de la violencia no se resolvería fácilmente y a bajo costo.

Para que un valor social, expresado por otro como deseable (o indeseable) se internalice, se produzca como algo propio, es decir se reproduzca, se requiere de procesos de identificación y éstos están mediados por relaciones inmediatas o remotas de afecto, básicamente inconscientes. El control de la vida pulsional en la temprana infancia, se logra en buena medida como una especie de compromiso, como una manera de mantener el afecto y la protección de la persona clave, usualmente la madre. Por ello, el castigo o advertencia oportunos de un maestro que uno sabe que lo estima y lo quiere a uno, puede lograr su efecto correctivo. El castigo o reproche de un maestro o un padre con quien uno no se identifica ni tiene relación afectiva, no pasa de ser un reproche, un motivo para hacer justamente lo contrario o guardar resentimiento. El castigo o exigencia deja reconciliado al amonestado cuando éste es oportuno, mesurado y está rodeado del

contexto personal apropiado. Logra su efecto correccional.

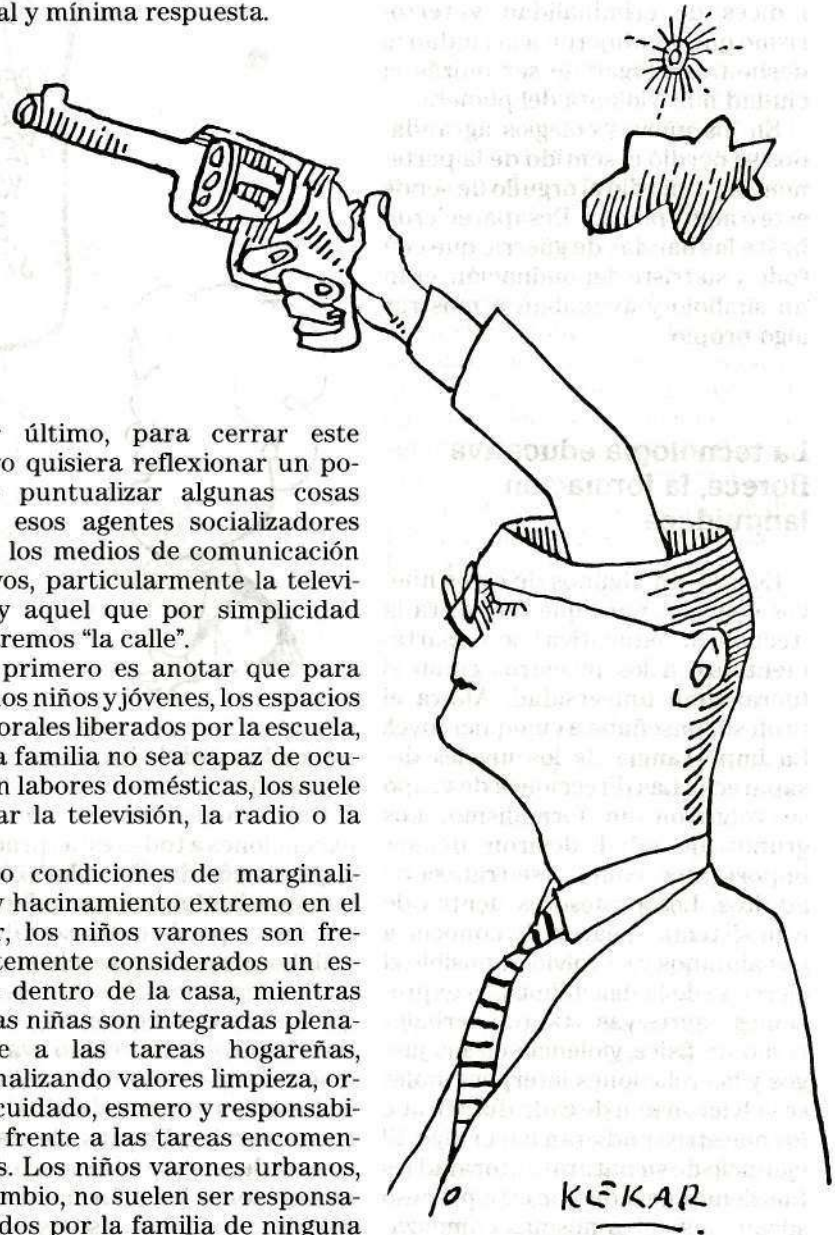
Allí donde hay verdadera vida comunitaria, como todavía la hay en muchos pueblos de Colombia, los individuos aceptan los regaños o llamadas de atención que se les hace cuando se violan las costumbres. En las grandes ciudades, en cambio, con la desaparición de la vida comunitaria, nadie se siente con derecho a llamarle la atención a otro, ni a nadie le gusta que un cualquiera se entrometa en sus asuntos. "Y, ¿a usted qué le importa?" sería la normal y mínima respuesta.

Por último, para cerrar este ensayo quisiera reflexionar un poco, o puntualizar algunas cosas sobre esos agentes socializadores como los medios de comunicación masivos, particularmente la televisión y aquel que por simplicidad llamaremos "la calle".

Lo primero es anotar que para muchos niños y jóvenes, los espacios temporales liberados por la escuela, que la familia no sea capaz de ocupar en labores domésticas, los suele ocupar la televisión, la radio o la calle.

Bajo condiciones de marginalidad y hacinamiento extremo en el hogar, los niños varones son frecuentemente considerados un estorbo dentro de la casa, mientras que las niñas son integradas plenamente a las tareas hogareñas, internalizando valores limpieza, orden, cuidado, esmero y responsabilidad frente a las tareas encomendadas. Los niños varones urbanos, en cambio, no suelen ser responsabilizados por la familia de ninguna

tarea productiva, como sí ocurre con los niños del campo que encuentran tareas agrícolas o pecuarias. Los niños varones urbanos son privados de uno de los espacios más importantes de socialización, el trabajo mano a mano con su abuelo, padre, tíos y otros hermanos que sí tienen los niños del campo. Pierden así los niños urbanos frecuentemente muchas de las fuentes de identificación con figuras paternas fuertes cuyos valores se internalizan porque media el afecto y la identificación.



Frente a figuras paternas desvalorizadas, frente a maestros que sólo instruyen sin virtuosismo que no llegan a ocupar un lugar importante en la vida afectiva del niño o del joven, la lógica del proceso de socialización lleva a muchos jóvenes a identificarse con figuras sustitutivas cambiantes: con los personajes de la televisión, con los deportistas que disfrutan de notoriedad y dinero, con los que por cualquier vía, particularmente por aquellas que no requieran esfuerzo ni muchas condiciones previas, llegan a alcanzar el supremo poder de la riqueza y la no sujeción a las leyes. A identificarse con esos personajes semidioses, lo que no fueron sus padres, que parecen poderlo todo, como los reyes fantásticos de los cuentos infantiles que todos quisimos de niños alguna vez ser.

Particularmente desinstitucionalizante son muchos de los personajes de la televisión y del cine que todo lo logran con base al arrojo, la temeridad y la violencia, burlando el sometimiento a las leyes y violando cada minuto las más elementales formas de convivencia. Y, estos personajes mencionados se convierten en sustitutos de las figuras paternas y aquellas que simbolizan las leyes.

El otro ambiente de socialización es "la calle", los grupos de niños y jóvenes que se van formando entre el vecindario. Allí cualquier cosa puede pasar, desde el grupo que se divierte jugando dentro de un ambiente de cordialidad hasta los grupos que se forman con marcadas tendencias agresivas, que vuelven un oficio aprovecharse de los demás, volverse llamativos y poderosos con base en su capacidad de intimidación. Estos últimos grupos tienden a generar a su interior, conductas, códigos y valores que entran a competir con los valores débilmente implantados en ellos que reflejan los valores de la sociedad. Se forma una dualidad de valores, una coexistencia que a la larga es vencida por los valores anti-sociales, en la medida que ni la comunidad, ni las organizaciones ecle-



siásticas, ni las leyes son capaces de constituir o reconstituir en ellos el autocontrol sobre la vida pulsional, ni ejercer los controles externos con eficacia.

En conclusión, familia, escuela y entorno deben cumplir tareas de socialización complementarias, armónicas y simultáneas. Las deficiencias de un agente deben ser suplidas por el otro si se quiere evitar trastornos de la personalidad que inducen fácilmente al descontrol de la agresividad y su conversión en violencia.

El papel primordial del maestro como formador debe recuperarse plenamente. Ello implica la reforma del sistema escolar sobre bases radicalmente nuevas, distintas a las operantes en muchos colegios en la actualidad.

Por ser los maestros fuente privilegiada para la identificación, están llamados a aspirar a un virtuosismo en las disciplinas que enseñan a desarrollar una gran capacidad de entendimiento de la condición humana, de la psicología y a llevar una vida ejemplar que concuerde con el papel que la sociedad espera de él.

El Estado debe propiciar un giro completo de la educación que le devuelva a la escuela su papel formativo y velar porque la figura del maestro no entre jamás en pugna con la figura del Estado.

Los mayores índices de cobertura deben lograrse mediante una expansión de la infraestructura física y humana, que no afecte negativamente los procesos de socialización y permita a la escuela ser un elemento compensatorio de las deficiencias de los otros agentes.



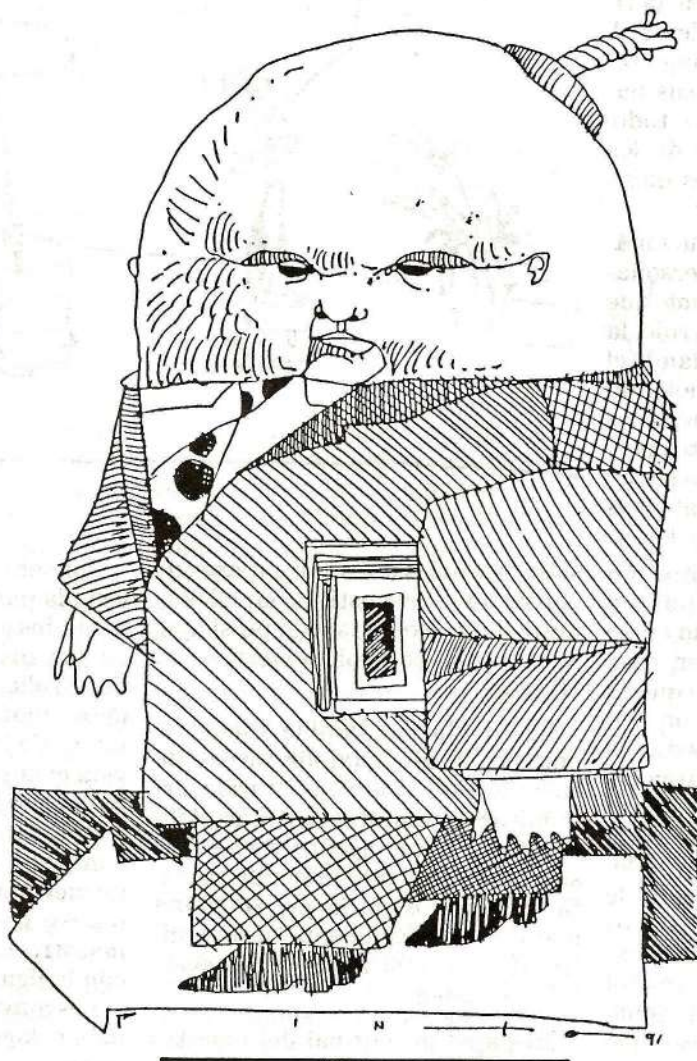
Escuela y violencia:

una reflexión desde la cotidianidad escolar

Carlos Medina Gallego

1. Afuera reina la zozobra

Nunca le he creído a las estadísticas oficiales, pero hace unos días leyendo un artículo de Eduardo Umaña Luna sobre el menor abandonado, el autor presentaba unas estadísticas del DANE, basadas en "estudios científicos, objetivos e imparciales" que me hicieron estremecer. Descubrí que en los balances estadísticos habían aparecido nuevas formas de clasificación global de la población, más allá de los conflictos interclase, los que por ahora parecen superados. Los datos organizaban el 65% del total de la población calculada en 33 millones de colombianos en dos niveles de desamparo: la pobreza absoluta y la miseria absoluta. 21 millones de colombianos viviendo en el límite entre las expectativas mínimas de existencia y la pérdida de dichas expectativas. De ellos 9.8 millones



Carlos Medina
Investigador del
Instituto de Estudios Políticos
de la Universidad Nacional

son menores, de los cuales 3.5 millones moran los límites de la desesperanza en los lugares de la marginalidad total, reservados a los que viven en la miseria absoluta.

El 46.5% de la población colombiana, o sea, 15.5 millones son menores. De ellos 10 millones viven en distintos niveles de abandono y zozobra sometidos a prácticas "rutinarias" de violencia social. Desprovistos de las posibilidades de una vida digna, crecen en medio de limitaciones de todo orden: carencias alimentarias, habitacionales, de servicios, salud, educación, recreación y afecto. Se juegan desde muy jóvenes en el universo de la adversidad, en las lógicas del rebusque, sometidos a la explotación "laboral" en la mendicidad o utilizados en actividades contrarias a la convivencia social solidaria, el robo, la comercialización de estupefacientes, el sicariato o en prácticas des-

humanizantes como la prostitución infantil y el abuso sexual. Son menores que crecen en barriadas en las que las relaciones de fuerza predominan sobre las relaciones del entendimiento. Sometidos a presiones físicas, viven hacinados e inmersos en una atmósfera de promiscuidad desarrollando un conjunto de valores trastocados que llegan a constituirse en contracultura; sus universos simbólicos se normatizan en los límites entre la vida y la muerte, entre las constelaciones de lo imaginario y las urgencias vitales.

La unidad familiar se ha redefinido. A la estructura tradicional la sucede el dominio matriarcal, la paternidad temporal impuesta, la orfandad y el abandono absoluto. Inmersos en el mundo de los conflictos de familia, los jóvenes son víctimas del desacomodo de la relación, espectadores mudos de la violencia conyugal, de las desavenencias de la pareja, de las separaciones temporales o definitivas. Esto no quiere decir que un considerable grupo de familias no sortee las dificultades de la existencia abordando los conflictos internos en las perspectivas de sostener y mejorar su nivel de vida. Familias que cuentan con entradas mínimas, con aportes colectivos y con prácticas y rituales unificadores alimentados en la tradición religiosa y la formación moral.

En medio de la desolación general, atribulada por la desesperanza la población marginada de Colombia, que sufre las inclemencias de la pobreza y la miseria absoluta lucha por no dejarse excluir de los espacios educativos y en el amanecer de cada año, forma desde tempranas horas extensas colas "para que los jóvenes se eduquen y progresen"; persiguen hasta lo imposible un cupo escolar, el que muchas veces también se les niega.

2. La dialéctica de las negaciones

Entiendo la escuela en una doble dimensión: primero, como un esce-



nario en el que se expresan las contradicciones del orden social en los aspectos económico, político, cultural y simbólico, y segundo, como el conjunto de relaciones que giran en torno a la socialización del conocimiento, en el marco de la dinámica de las confrontaciones que se derivan de la relación saber-poder.

La permanencia en la escuela es larga y dolorosa, es una condena a pagar futuro, de no menos de 12 años; una mañana sin darse cuenta el párvulo llega de la mano de la madre, feliz cargando su lonchera nueva, a un mundo que pinta maravilloso: la escuela, pero, poco a poco, el lugar se va convirtiendo en un infierno. Un proceso interminable de sometimiento a normas expresadas como "sugerencias" comienzan a negarlo, hasta que por fin un día sale totalmente atolondrado con su cartón de bachiller del brazo

de la novia, que es lo mejor que le pudo ocurrir en todo ese tiempo y lo único que le queda de la escuela.

La escuela es una institución social que se estructura sobre presupuestos normativos, simbólicos y cognoscitivos, con la finalidad de reproducir el ordenamiento social y garantizar la estabilidad política. Para hacerlo se dota de un discurso ideológico mediante el cual persigue la autoanulación del individuo, con el pretexto de su realización individual. Dicha negación se expresa en la obligatoria adopción de hábitos "civilizados", en el manejo adecuado de convenciones y normas sociales y en la aprehensión de conocimientos establecidos oficialmente como indispensables y "útiles". En la cotidianidad escolar se desarrollan las relaciones en que el espíritu individual se subordina al universo de las representaciones convencionales de

la sociedad, a su lógica de desarrollo y a sus límites de crecimiento y expresión. En ella se adiestra al individuo hasta que alcanza los niveles de unificación y cohesión que el sistema requiere para su reproducción formal. La escuela tiene la función explícita o implícita de bloquear la identidad individual y colectiva, de reorientarla sobre la base de las necesidades sociales creando un sentimiento de inseguridad, incapacidad y soledad que arroja al joven a la aceptación sumisa de los órdenes establecidos o al aislamiento y a la negación de la realidad social, como mecanismo de resistencia.

La formación de valores éticos y cívicos que se le ha asignado como tarea académica a la escuela, tropieza con múltiples interferencias que provienen del entorno social; el juego de prácticas culturales de distinto origen, enmaraña la jungla de las relaciones escolares en universos a los que la academia no puede llegar con sus lecciones de cordura y sus prédicas conductistas.

Primera negación: la relación enseñanza-aprendizaje

El Ministerio de Educación a través de sus distintos organismos e instancias administrativas se encarga de programar, diseñar, evaluar y controlar la ejecución de los planes educativos. La escuela es el lugar en que esos planes se llevan a cabo. Las relaciones de enseñanza-aprendizaje se dan en la institución sobre la base de justificaciones autoritarias o moralistas cruzadas por prácticas de obligación y obediencia.

El maestro, en cumplimiento de lo dispuesto oficialmente, y rara vez, con capacidad para irrumpir desde su propia iniciativa en la construcción de nuevas formas de organizar el conocimiento termina por reducir su programa al recorrido acrítico por los contenidos del manual que recibió como "muestra profesional" a comienzos de año del representante de la editorial.

Las temáticas se asumen como obligación fastidiosa, que muchas veces, ni el maestro, ni el alumno están interesados en abordar, pero, el Ministerio y el ICFES a través del Sistema Nacional de Pruebas están interesados en evaluar, para determinar la calidad de los egresados y sus posibilidades de exclusión de la educación superior.

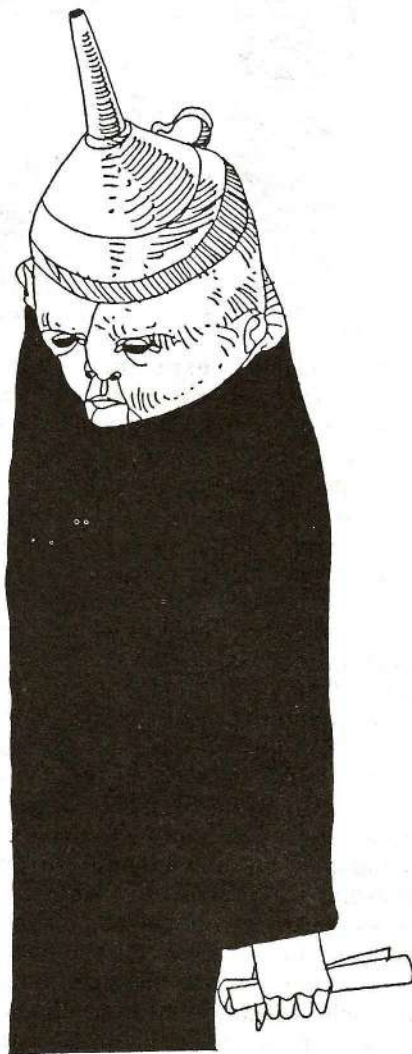
¿Qué se enseña en la escuela y para qué le sirve al individuo en la cotidianidad de su existencia?, es una buena pregunta, que la mayoría de veces se contesta con formulaciones desencajadas y moralistas. La enseñanza como se viene proyectando es la negación del aprendizaje. Si la finalidad del aprender es conocer éste no consiste en dar respuesta, sino en formularse pregun-

tas. La escuela tradicional navega como náufrago en el océano de las incoherencias reclamando respuestas, sin haberse formulado preguntas. El Ministerio programa, las editoriales publican, los maestros divulgan y el alumno víctima de toda la estructura memoriza contenidos ininteligibles para dar las respuestas que le exige el sistema; sus preguntas, las que nacen de la cotidianidad de las inmediatas necesidades de sus vivencias encuentran respuesta en otros espacios, en otras escuelas, en las invisibles.

La socialización del conocimiento, cuando obedece a la lógica de la premeditación y persigue objetivos ajenos a la conciencia de quien debe aprender se constituye en una forma de agresión contra la persona, pues la enajena de sus propios intereses, la escuela cumple ese papel: divorciar al individuo de la vida con el pretexto de prepararlo para vivirla.

Segunda negación: la competencia de las antipatías

Las relaciones en la escuela son tensas, la autoridad atraviesa todos los espacios, la norma rompe la armonía de la convivencia y genera el roce permanente entre los distintos actores de la trama educativa: el aprendizaje se impone a través de la autoridad del maestro, generando una conducta vertical frente al conocimiento. Si el maestro lo dice es cierto, si el alumno lo dice hay que verificarlo. Existen maestros que consideran ofensas personales las preguntas que formulan sus estudiantes y no son capaces de responder y van generando con su comportamiento frente a los muchachos actitudes en las que en lugar de odiar la ignorancia que teje cadenas sobre ellos, odian el conocimiento que se les entrega como pesados grillos en inagotables jornadas de tortura llamadas clases, y por el cual deben dar razón en agobiantes exámenes en los que no queda otro camino, ante las limita-



ciones intelectuales de la memoria, que madurar la ética del fraude.

El resentimiento va llenando la relación maestro-alumno, el primero subestima al segundo, lo enmudece negándole la insolencia que por lo general acompaña la palabra, lo aniquila espiritual y físicamente disponiendo de él como los recursos que le concede la autoridad del maestro, las notas y las sanciones, la expulsión de clase y la ofensa verbal aumenta los rencores y genera conductas retaliatorias en el joven, "los maestros también se mueren, profe". Allá a la salida en alguna parte madura la tragedia.

Los profesores malos o autoritarios son casi siempre personas que tienen miedo en el fondo de ellos mismos, de no ser capaces de imponer por otros medios que no sean la condescendencia o la arbitrariedad, temas que al dejar libre la capacidad productiva y creativa de los alumnos, el entusiasmo de éstos conduzca a la institución al caos y a la anarquía, y se pierda el orden, ese estado atmosférico que les da seguridad y apacigua sus temores. En busca de su tranquilidad personal generan un ambiente de resistencia colectiva: el orden no nace de la norma, ni de la autoridad, surge naturalmente del trabajo. Nada más desabrido en la vida escolar que las referencias a la disciplina y a la conducta, conceptos estructurados desde concepciones predominantemente carcelarios. La vigilancia de los comportamientos, la negación de los entusiasmos, la maduración de la intolerancia, la reducción de la iniciativa, la imposición del silencio como norma de comportamiento obligado.

Es evidente que algunos alumnos no vienen de un medio en el que predomina la tolerancia, proceden por lo general de ambientes en que confrontan la negación en la que viven, se resisten al aniquilamiento y asumen actitudes que les permiten sobrevivir, muchas de las cuales están cargadas de altas dosis de agresividad y de comportamientos anómicos, que no se controlan por



la vía del control policivo. Las carencias no se corrigen con el castigo, sino con la satisfacción de las necesidades.

Los castigos y las sanciones representan la negación de la labor educativa más que su afirmación. Los consejos de maestros para tratar los problemas disciplinarios, son pequeñas réplicas de "consejos de guerra" para condenar desaptados sociales, subvertores del orden. Los retiros temporales y las expulsiones de alumnos-problema, no redifican las situaciones, sino desplaza los conflictos hacia otros escenarios. Nada más arbitrario que devolver los estudiantes porque llegan algunos minutos tarde o porque no traen su uniforme completo, o incomodar a los padres de familia citándolos a las instituciones en horas de trabajo, para comprometerlos en ayudar a superar pequeñas y rutinarias desavenencias disciplinarias. Nada me disgusta más de mi labor de docente que asistir a las reuniones de maestros a escuchar el coro de las lamentaciones de los agredidos permanentemente por el ejercicio de la resistencia legítima de los estudiantes ante rutinas

de dominación y sometimiento en los que se quieren enredar sus espíritus juveniles. La escuela no está para que aniquile la rebeldía, sino para que la alimente en forma positiva. El alumno le debe al maestro el mismo respeto que éste le debe al alumno. Cuando el maestro violenta al alumno física o verbalmente, no tiene autoridad para reclamarle respeto. Las relaciones de tipo vertical que se establecen entre los estamentos sociales de la escuela, limitan las posibilidades de la convivencia armónica y nutren los conflictos. El camino de la aproximación entre los individuos debe recorrer necesariamente, el mutuo reconocimiento de las posibilidades individuales y las limitaciones de una atmósfera en que predomine la complicidad en el conocimiento y la camaradería: las competencias de la antipatía deben superarse por la vía del respeto mutuo y el reconocimiento de las desigualdades.

En el universo de la escuela las relaciones de los maestros con ellos mismos no son menos agresivas, la odiosa separación de saberes, ha generado un sentimiento de superioridad de algunos maestros con

respecto a otros, que hieren las sensibilidades y generan resquemores y roces desagradables, no creo que nadie sepa más que otro, cada uno tiene un saber distinto e igualmente importante. No son más sabios los matemáticos, químicos, físicos y biólogos, que los profesores de educación física, dibujo, música o comercio, como tampoco son inferiores los de idiomas y sociales; no se puede reproducir la división social de los oficios y profesiones que ocurre en la sociedad convencional que hace pensar que un médico, es superior que un abogado y éste superior que un mecánico, como si cada uno no necesitara del otro. La división social y técnica del trabajo debe concebirse en una perspectiva distinta a la tradicional, como la manera ideal de respetar las inclinaciones de las aptitudes de cada cual, potencializar las capacidades y elevar los niveles de vida de la existencia humana.

En la misma forma se hace necesario disolver los grupos de presión de los maestros en los que maduran los obstáculos a los procesos de cambio, superar el chisme, limar las asperezas que conducen a los enfrentamientos y a las ofensas y aunar esfuerzos para que las relaciones entre maestros se den sobre la base del respeto, la tolerancia y la distribución equitativa de responsabilidad y oportunidades.

Tercera negación: lo que más me gusta de la escuela

Cuando la campana suena anunciando el inicio de la jornada escolar, ya no evoca la voz de la sabiduría convocando al aprendizaje, sino el peso de las obligaciones llamando a su cumplimiento. La asistencia a clase, no constituye un hecho gratificante, durante su ejecución se producen sutiles actos de agresividad entre los protagonistas del evento; en ocasiones, el maestro presiona con sus actitudes niveles de resistencia de los jóvenes, promueve la competencia insana entre



ellos e inconscientemente alimenta sus roces y conflictos. El silencio se impone para que el educador hable o para que el alumno con sus exposiciones ponga a descubierto públicamente sus limitaciones y no con el objeto de ser corregidas, sino sancionadas. La libretica de notas aparece para acongojar a los espíritus escolares, bien por las pequeñas insubordinaciones disciplinarias que se doblegan a punta de gritos y unos, bien para castigar la desobediencia académica de los alumnos en el incumplimiento de sus lecciones y tareas. Es necesario experimentar la sensación de descanso cuando en medio de una clase el maestro es convocado a una reunión o el alivio que sienten los alumnos cuando suena el timbre que anuncia unos minutos de regocijo, mientras se inicia el nuevo suplicio.

“Lo que más me gusta de la escuela, profe, ahora que me lo pregunta, es el recreo, las vacaciones, los paseos y cuando no vienen los maestros; lo que menos, las clases y las evaluaciones”. Parece ser la idea que mueve la vida en la escuela; los espacios que le pertenecen al joven como propios, en los que pueden

dar rienda suelta a sus motivaciones: la otra escuela, la invisible, la que trata los temas de interés de los jóvenes; sus apetencias afectivas y sociales, sus inquietudes lúdicas y sexuales, su curiosidad sobre lo trascendente. En esos espacios igualmente madura la agresividad, pero ésta tiene mayores posibilidades de contrarrestarse porque las relaciones se establecen y se desarrollan sobre otros códigos, los de la convivencia en el conflicto, la confrontación inmediata, la maduración de la camaradería y la solidaridad. El recreo es lo más parecido a la vida que tiene la escuela. Allí se hacen presentes las necesidades económicas, se realizan las transacciones comerciales, se incurre en las infracciones, se desarrollan los niveles de agresividad y se pactan los enfrentamientos, los grupos escolares, “las galladitas” crean su reino y dominan, exigen impuestos, formulan amenazas, agreden. Pese a todo, el recreo es el momento más alegre de la jornada escolar porque se puede hacer lo que se quiere, aún bajo la mirada vigilante de los maestros de disciplina que observan, pero no ven nada.

Cuarta negación: la sexualidad en la escuela

El encanto de las relaciones afectivas es otro de los universos que se controlan en la escuela, la estricta vigilancia de las relaciones de camaradería afectiva, la negación de sus manifestaciones espontáneas y clandestinización obligada de los noviazgos, reproducen la moralidad familiar. La educación sexual, es una cátedra más, como la matemática, la física o el idioma, que se desarrolla con los mismos parámetros que las clases convencionales y está muy lejos de responder a las necesidades inmediatas de los jóvenes. La represión en la escuela primaria y el control en la secundaria desplaza este tipo de formación a escenarios menos convencionales. Hay un momento de la vida escolar en la que el joven vive inmerso en la dinámica de lo social, a la búsqueda de ser reconocido por el conjunto para poder hacer parte de él, en un lugar de privilegio. Su atención gira en torno a la música, el baile, la moda, el reconocimiento de los atributos sexuales de su contrario, el surgimiento de sus inclinaciones afectivas, el desfogue de su pulsión sexual y no tiene interés ajeno a su vivencia inmediata a esos aspectos. Es apenas lógico, que cuando el joven alcanza la etapa de desarrollo psicobiológico necesaria para enrumbar sus pensamientos hacia la conquista del otro, el maestro y la escuela tengan que competir "temáticamente" con los pechos de las jóvenes escolares, la proximidad erótica de los muchachos, los temores del embarazo y las cargas emocionales que conjuntamente here-

dan de la masturbación. Ese conjunto de apetitos insatisfechos de orden afectivo y sexual, no van a ser controlados por ningún tipo de normatividad, ni ninguna forma de represión o discurso moralista, a esa edad el joven es más adrenalina que neurona y ninguno está dispuesto a sacrificar en aras de la racionalidad el encanto de la pasión.

El comportamiento segregacionista de las instituciones con respecto a las jóvenes embarazadas, constituye el hecho de violencia más repudiable existente. El retiro forzado de la rutina escolar, para evitar el "mal ejemplo", o el traslado obligatorio a la nocturna, son inconcebibles en una institución que está formalmente llamada a humanizar las relaciones sociales y a construir nuevas prácticas de tolerancia y comprensión de las relaciones sociales.

El morbo, la pornografía y el acoso sexual desafortunadamente atraviesan los espacios de la vida escolar, en distintos momentos. Las representaciones simbólicas de la sexualidad rondan el imaginario de los jóvenes, unas veces en forma inteligente y precoz, en ocasiones, alimentando los tabúes y las creencias populares, creando limitaciones y traumas, estados de depresión y angustia extremos. La carencia de una actitud abierta y clara sobre la educación sexual, que lejos de academizar el conocimiento, con clases y evaluaciones formales, aborden con seriedad y respeto las inquietudes de los jóvenes, permite la existencia de prácticas contrarias y desfavorables a la educación integral de los muchachos.

Quinta negación: a la salida nos vemos, "sapo"

Los conflictos que se suceden en la escuela van creando niveles de solidaridad y complicidad entre los grupos que llevan, cuando no son canalizados, hacia comportamientos altamente agresivos. El hurto menor, "me robaron las onces, profe", deviene en ocasiones a reprimendas generales, o en prácticas de "delación" que generan resentimientos. Las requisas, por la pérdida de objetos personales o la presencia de armas, sólo son comparables con las que ocurren en los centros de rehabilitación carcelaria y muchas veces colocan a la vista de los maestros los otros implementos de "educación": naipes, dados, revistas pornográficas y de farándula, bolas, trompos, figuritas, preservativos y toda una miscelánea de recursos de evasión.

La sanción generalizada ante la imposibilidad de romper el mutismo colectivo es una práctica en que lo que se coloca de presente no es la aplicación de la justicia, sino de la injusticia. "Por unos, pagan todos". Los "delatores", por lo general jóvenes que cuentan con la simpatía de sus maestros, corren los riesgos de la persecución colectiva, el aislamiento y la golpiza.

No quisiera dejar la impresión de que los estudiantes son víctimas de una conspiración generalizada contra su existencia y que los maestros son los encargados de llevarla a cabo. Existen jóvenes altamente desadaptados que en forma vio-



lenta disponen el ordenamiento interno de la escuela a su favor. Amenazan a sus compañeros, buscan el lado débil de los maestros, los acosan e intimidan e incluso llegan a agredirlos. Son alumnos que provienen de un ambiente en el que han "madurado" en el manejo de la fuerza y la intimidación y cargan un acumulado de experiencias que les permiten controlar situaciones e imponer ordenamientos en el microcosmos de la vida escolar y fuera de ella.

La solución de los conflictos por la vía de la aplicación de la "justicia privada" se produce en el ámbito extraescolar: "a la salida nos vemos, 'sapo'". A la salida, porque afuera reina otra norma, se establecen otros criterios de autoridad, la calle es el lugar en el que se purgan las culpas, se pagan las deudas. La autoridad es más difusa, existen mayores márgenes de evasión de responsabilidades. La impunidad es el nombre que asume el conflicto más allá de la puerta de la escuela.

3. La lógica de las afirmaciones

Se ha dado en señalar que nuestra sociedad atraviesa una crisis de valores, yo no creo que eso sea cierto en términos estrictos; lo que está ocurriendo en nuestro país no es el resultado del advenimiento de "tiempos difíciles", acompañados de "fuerzas extrañas", es la consiguiente expresión de la lógica del desarrollo del sistema. La exclusión y la marginalidad conducen necesaria e inevitablemente a la criminalidad, a la delincuencia, a la agresividad permanente, a la irracionalidad social, a la intolerancia, a la falta de solidaridad colectiva, al desprecio por la vida y la condición humana. De todo este universo de desadaptación no se salva la escuela ni es responsable.

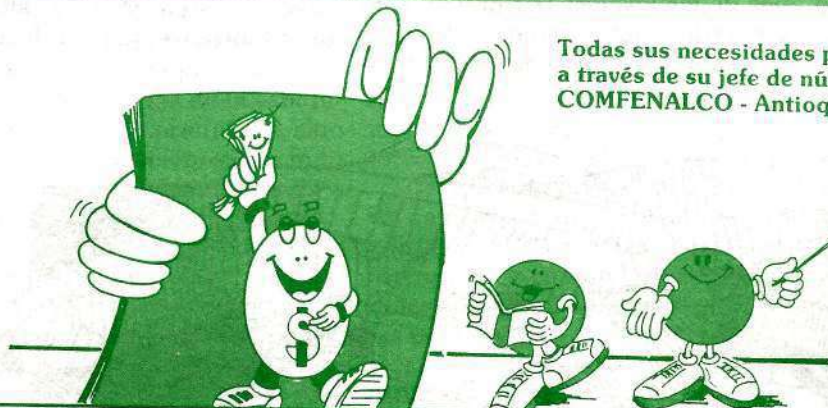
Modificar esta situación, requiere de mucho más que de buenas intenciones, significa cambiar las estructuras simbólicas que dinamizan la vida social, trastocar la moral y la ética institucional por una nueva ética y una nueva moral civil, alterar las costumbres, destruir los valores

convencionales, trasgredir leyes y preceptos impuestos, en el camino de crear el ambiente propicio para que madure nuevas formas de comportamiento social, nuevos parámetros morales y principios éticos.

No es fácil oponer a la racionalidad de la desesperanza y la muerte, la plenitud de la vida, alterar el microcosmos de la escuela de forma tal que ésta se convierta en un espacio para el diálogo, el ejercicio de la democracia y la libertad, para el fortalecimiento del espíritu, el crecimiento y desarrollo del pensamiento abstracto e imaginario, el autodescubrimiento de la inteligencia, la satisfacción y el gozo espiritual, en el camino del engrandecimiento de la existencia humana.

Afuera reina la zozobra, 21 millones de colombianos, esperan encontrar un camino de esperanza para poder salir del estado de pobreza y miseria absoluta en que viven. 10 millones son jóvenes que sueñan con que la escuela se transforme en un espacio en el que la vida vuelva a tener expectativas●

**Los Educadores afiliados a
COMFENALCO - Antioquia
reciben hoy \$3.000 de subsidio
por persona a cargo
y muchos otros servicios.**



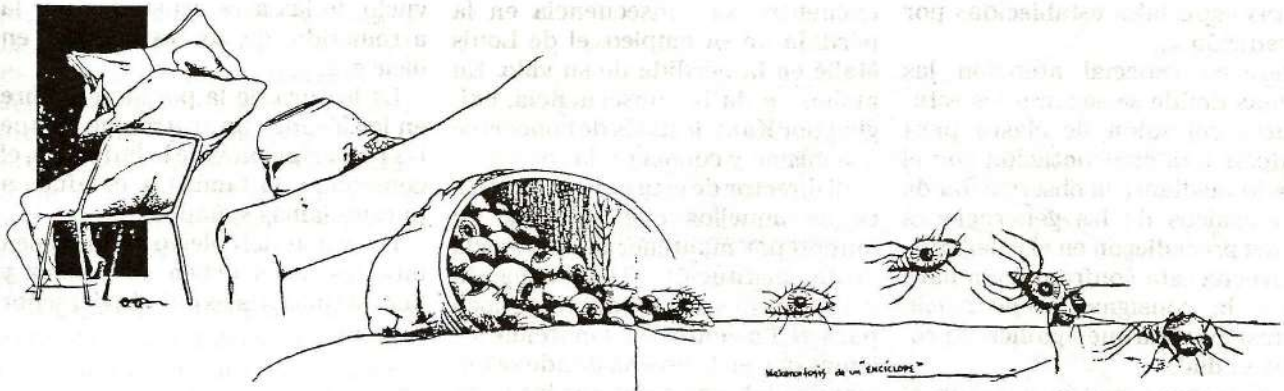
Todas sus necesidades pueden ser tramitadas a través de su jefe de núcleo.
COMFENALCO - Antioquia está para servirles.



La escuela en el cine y la literatura

Recuerdos de un espectador y lector

Jesús Alberto Echeverry



Tomado de GACETA No. 6

A Hernán Suárez, quien descubrió, al igual que Baruch de Spinoza, que la araña era una tejedora de textos.

Recuerdos de un espectador

Recuerdo una hermosa película: **La sociedad de los poetas muertos** (1982, Peter Weir), con una gran acogida entre el público juvenil, puesto que el protagonista es un apuesto joven de la clase media-alta. Mis recuerdos no son forzosamente exactos.

Cuento la historia sin entrar en detalle: Neil y un grupo de seis muchachos estudian en la academia Welton, famosa institución ubicada en Vermon, Estados Unidos, y cuyos lemas son: tradición, honor, disciplina, excelencia.

Una institución destinada a formar a las élites científicas y empre-

sariales de los Estados Unidos, mediante un mecanismo disciplinario denominado internado (en el que fueron formados nuestros mejores sacerdotes y policías).

El mecanismo del internado es totalizante, envuelve por completo la vida de estudiantes y profesores. Le impone límite tanto a su sentido de la espacialidad como a sus ideas, pues sus diseñadores suponen que la reducción de espacios facilita el control de las pasiones y evita que la atención transite por caminos vedados a juveniles entendimientos.

El encierro que conlleva sitúa a los cuerpos de los estudiantes bajo la mirada de sus superiores en casi la mayoría del tiempo y en todos los puntos del espacio institucional.

Jesús Alberto Echeverry
Profesor e investigador de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

La obsesión por los espacios cerrados marca la disposición geométrica del colegio, la distribución espacial de los salones, la organización de los pupitres y la lacerante sobriedad de las habitaciones.

La cámara, y desde muy diversos ángulos, nos muestra cómo la edificación no permite ver a los estudiantes más allá de sus libros de texto.

La cámara describe una violencia espacial que arranca al estudiante de la vida y la sociedad para congelarlos en un internado por gusto y comodidad de sus padres (ver la escena que marca el inicio de las labores académicas).

El internado como mecanismo de encierro se inspira en la idea monacal que el aislamiento permite formar hombres superiores, de allí se derivan las prohibiciones de escuchar radio y ver televisión.

Desde hace un tiempo se ha señalado el programa, la clase y el exa-

men como un obstáculo para formar hombres pensantes. Hay tres escenas que ponen de presente los límites de la clase en cuanto movilidad de los cuerpos y expresión del lenguaje. El terrorismo lingüístico del profesor de trigonometría exigiendo precisión y un volumen considerable de trabajo; el de latín semidormido en la repetición. Entre los alumnos flota el miedo y el aburrimiento. En oposición a estos dos cuadros aparecen las clases del señor Keating, en donde el contacto profesor-alumno, es un contacto de labio a oído, y donde se rompen las pautas espaciales establecidas por la tradición.

Merecen especial atención las escenas donde se sacan a los estudiantes del salón de clases para producir una confrontación con el pasado mediante la observación de los mosaicos de las generaciones que los precedieron en el colegio. Se aprovecha esta confrontación para lanzar la consigna *Carpe Diem*, expresión latina que significa "Aprovecha el día".

Y el trabajo que se hace en el campo de fútbol, en donde se relieves el estrecho contacto entre profesor y alumno. A cada uno se le imparte una consigna poética que tiene como finalidad propiciar la expresión de su vitalidad.

Ahora bien, las escenas en donde esta vitalidad se multiplica son numerosas: los estudiantes se paran sobre el pupitre del profesor en el salón de clase, este simple ejercicio invierte las relaciones de poder en su interior.

La pedagogía practicada por el señor Keating se puede clasificar bajo el rótulo de hedonista, tal como entiende esta acepción el grupo de trabajo del profesor Antanas Mokus, es decir una pedagogía donde el deseo de saber es esencial para la conformación de la voluntad de saber. Es difícil que los alumnos después de haber saltado sobre el pupitre del profesor vuelvan a ser los mismos, no por el salto sino por el contexto en que el profesor los sitúa.

Un maestro como el señor Keating sorprende placenteramente, pues reúne en su personalidad elementos que son monopolio del ejercicio del poder pastoral en pedagogía, a saber, la capacidad de atender tanto el cuerpo como el alma de sus estudiantes, y su existencia tanto adentro como por fuera de la escuela.

En la hermosa película de Louis Mallé *Adiós a los niños*, el prior del Convento de los Carmelitas ofrece su vida en aras de la salvación de los niños que pertenecen a la religión judía. El personaje de Peter Weir encuentra su consecuencia en la pérdida de su empleo, el de Louis Mallé en la pérdida de su vida. En ambos se da la consecuencia, exigida por Kant después de conocerse a sí mismo y conocer a los otros.

El director de esta famosa escuela es de aquellos que sacrifica un mundo por mantener la apariencia de una institución. El conocimiento y los jóvenes importan muy poco para él. Lo central es mantener los lemas que en la escena donde se inician las labores escolares los estudiantes portan como en una manifestación político-religiosa: tradición, honor, disciplina, excelencia.

La escena en que se golpea a Nuwanda, nos recuerda la pedagogía lancasteriana y la reforma del alma mediante el castigo del cuerpo. En sus otras apariciones el director nos recuerda las tristemente célebres adquisiciones del internado: la delación, la confesión y el chantaje. Obliga, con la complicidad de los padres de familia, a los alumnos a formar mentiras en contra del profesor Keating.

En la escena final de la película, el rector es derrotado por unos rostros y una sonrisa que siempre buscó expulsar de su internado. Seguramente, la sonrisa con que estos jóvenes despiden al señor Keating, es la de los hombres que Kant denomina como que han alcanzado la mayoría de edad.

El Cónsul, personaje de la novela *Bajo el volcán* del escritor inglés Malcom Lowry, encuentra en un

muro de una olvidada ciudad mexicana un lema que dice: "Nadie puede vivir sin amar".

El señor Keating vivió siempre su oficio con amor, así se lo confiesa a Neil: —Me gusta enseñar.

El resto de maestros son bueyes cansados, con la excepción del maestro de latín que aprendió a enseñar caminando.

De las violencias que la película denuncia restan por señalar dos: la restricción del paisaje y la austeridad que se impone en los rostros.

Los horizontes estrechos del colegio son puestos en evidencia por el vuelo de las aves asustadas por la arremetida de un estudiante en bicicleta.

La lectura de la poesía descubre en los jóvenes un rostro que rompe las prescripciones de la industria, el comercio y la familia, y conduce a parajes jamás soñados.

Los lemas del colegio permanecen intactos, ellos deben su solidez y persistencia a la expulsión del señor Keating.

Recuerdos de un lector

En la novela, del escritor norteamericano John Updike, ya no se trata de la violencia contra los niños. Se describe la violencia de los niños contra los maestros y de los maestros contra los maestros.

Un maestro que durante 20 años ha subido las mismas escaleras puede sentir esta ascensión, como la ascensión a la cumbre del Everest. Así se sentía el maestro de nuestra historia. Se apellidaba Cadwell y vivía en un olvidado pueblo de los Estados Unidos, que como a los del tercer mundo se le puede llamar —parodiando a Pedro Páramo— "Una comala del espíritu". Pues como bien lo anota el autor de *La hoguera de las vanidades*, el tercer mundo comienza a la vuelta de Wall Street.

Una flecha metálica se clava en su tobillo, unos perdigones se estrellan contra su cara y un resentido director de colegio espía con sorna su

clase mientras descompone el corpiño de su más bella alumna.

En cierto modo, en estas descripciones reside la utilidad de la novela para una historia de la práctica pedagógica. Captan voces y acciones que no están contenidas en los manuales de pedagogía, ni en la legislación vigente o caduca, y difícilmente alguien se apea de ellas para dejar su relato en una historia oral.

La narración de Updike, saca a flote una historia del maestro como una historia de la *servidumbre*, entendiéndola como lo hace Spinoza, como "la impotencia humana para moderar y reprimir sus afectos, pues el hombre sometido a los efectos no es independiente, sino que está bajo la jurisdicción de la fortuna, cuyo poder sobre él llega hasta el punto que a menudo se siente obligado, aún viendo lo que es mejor para él, a hacer lo que es peor".

El Centauro es la historia de un hombre que siempre escoge lo peor, que siempre se niega a sí mismo, y en medio de esta autoliquidación se filtra un trágico amor por sus estudiantes, mediante el cual descifra sus destinos. La siguiente expresión habla por sí misma: "Los fundadores de esta nación —explicó él— decidieron juiciosamente que los niños eran una carga anormal para sus padres. Así construyeron cárceles denominadas colegios, equipadas con la tortura llamada educación. El colegio es el sitio donde vas mientras tus padres y la industria no pueden hacer nada contigo. Yo soy un guardián, a sueldo, de aquellos que la sociedad no puede utilizar: paralíticos, rengos, locos e ignorantes. El único incentivo que puedo proporcionarte, estimado joven, para que te comportes adecuadamente, es éste: si no trabajas en serio y aprendes algo, serás tan idiota como yo y tendrás que ser maestro para ganarte la vida. Yo no tenía nada cuando la depresión me golpeó de lleno en 1931. No sabía nada. Como Dios me había cuidado durante toda la vida, no podía con-

seguir trabajo porque no sabía hacer nada. Por ser tan bondadoso el sobrino de mi suegro, Al Hummel, me consiguió un trabajo de profesor. No te lo deseo. Aunque eres mi peor enemigo no te lo deseo".

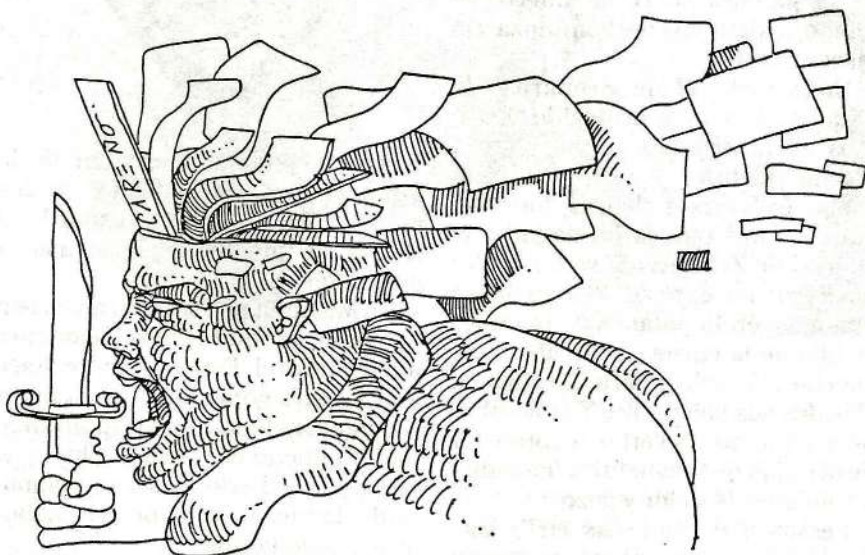
Recuerdos de un spinozista

Spinoza lo conduce a uno por senderos insospechados. Fernando Pessoa, el poeta portugués, es uno de ellos. Autores que te rompen la

Mejores y más grandes maestros disfrutarán la audiencia.

Spinoza desconoce lo pesado. Define el amor como positividad, no como ausencia, como alegría. El amor tampoco es para él una posesión, una propiedad, algo que se lleva como un perro encadenado. El amor como la muerte es un encuentro.

En las palabras de Pessoa se desliza un cierto "tacto pedagógico" (Herbart). Nada más alejado del director de la escuela Welton que se



imaginación... Veamos un ejemplo:

La palidez del día es levemente morada.

El lenguaje pule un cuerpo por años para poder expresarse en estas palabras, estos signos paralizan el tedio y te sumen en un atardecer nunca visto, ni siquiera presentido. Y la belleza no te da tregua: *El sol de invierno hace lucir como vacío las curvas/ de los troncos de las ramas secas./ El frío leve tiembla.*

Un poeta de la levedad.

¿Podemos ser los maestros leves? El Estado pesa sobre nuestro cuello y lo más sutil se arrastra como un hipopótamo en siesta.

Conservar la alegría cada vez que se escribe en el tablero es el arte de alejar la violencia.

sentaba sobre la cabeza de los jóvenes como un doberman.

En los tonos de Pessoa no hay idealizaciones ni pesadeces, por ejemplo: tradición, libertad... ni héroes, ni sillas voladoras, ni efectos especiales, ni máquinas de guerra.

Mil historias de vida que derrotan la muerte

(A propósito de *Las mil y una noches*)

La lectura de este libro, nos permite recuperar un lenguaje perdido donde la palabra era todopoderosa, tan poderosa que detiene la muerte y prolonga la vida. Sin leer este libro moriría. Sus signos han recorrido mi

garganta, como agua fresca, y han calmado mi sed en la travesía del desierto.

En la película sobre *Las mil y una noches*, Passolini se detiene con deleite en la picardía, la mofa y en las expresiones naturales de los cuerpos. Se detiene donde más le duele a los violentos y resentidos: en el juego inocente de los cuerpos y en esas promesas de amor absoluto selladas piel a piel. Porque el cuerpo de niños y adolescentes es risa y juegos.

Este libro es la historia del triunfo de la palabra sobre la muerte, el miedo, los celos, la desconfianza y la inseguridad.

En la noche, el amor repara en la palabra: sereno y protegido. Estamos en la primera noche y en la última palabra.

Sus exóticas palabras han devuelto a mis ojos la humedad y el cuerpo de Zcherezade se ha vuelto maestro del éxtasis. Y la palabra que nace en la palabra de la mujer es hija de la carne. Y ella ofrece su cuerpo, al hombre para que viva en él todas sus soledades. Y el hombre hechizado por el verbo acepta vivir de la mano de la sabiduría femenina las noches de dolor y gozo.

Pessoa, Passolini, *Las mil y una noches*... nos acercan a la negación de la inocencia del niño, la misma que Spinoza nunca le reconoció.

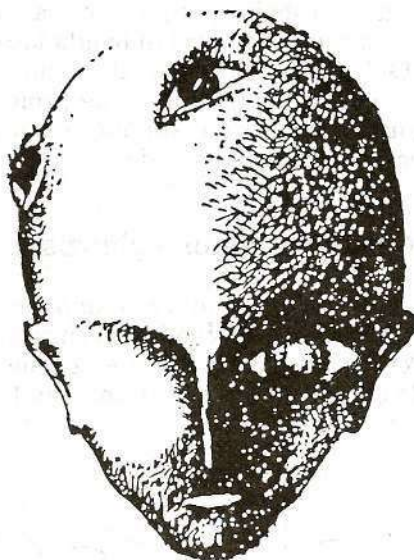
Recuerdos de un lector II

(A Rogelio Castaño)

El retorno a la violencia, frustración de una fuga a los territorios de la ternura.

Se abre una segunda puerta, la de la llanura del mal. El texto se llama *El marinero que perdió la gracia del mar*, del novelista japonés Yukio Mishima. La podemos leer a la manera de un arcano, o si se quiere como una novela-programa. Ella es lanza y escudo.

Definición del niño: ser sometido permanentemente a reforma y cuidados intensivos.



Nunca podemos escapar a la infancia. Ella nos engloba y explica a diario. Para evitar su desborde, el Estado le fija límites y le asigna guardianes.

En Mishima nos encontramos con un niño al que todos tememos, incluyendo el Estado. No se hace esta lectura como abate de la niñez o defensor de su pura espontaneidad. El miedo conduce la pluma: el miedo de haberlo avizorado demasiado tarde, y el dolor por haber mistificado la niñez.



escuela y violencia

Devenir por estos lares a causa de una obsesión que quita el sueño y dice así: "El niño: esa edad siempre subestimada" (Julio Cortázar).

El enfoque no es roussonian. Los niños descritos por Mishima no son los ángeles de la lógica piagetiana, ni mucho menos esos lúdicos seres encantados a punta de flautas disecadas.

Son los niños existentes en la materialidad histórica, que no tienen remedio y poco pueden decir de ellos los tinterillos.

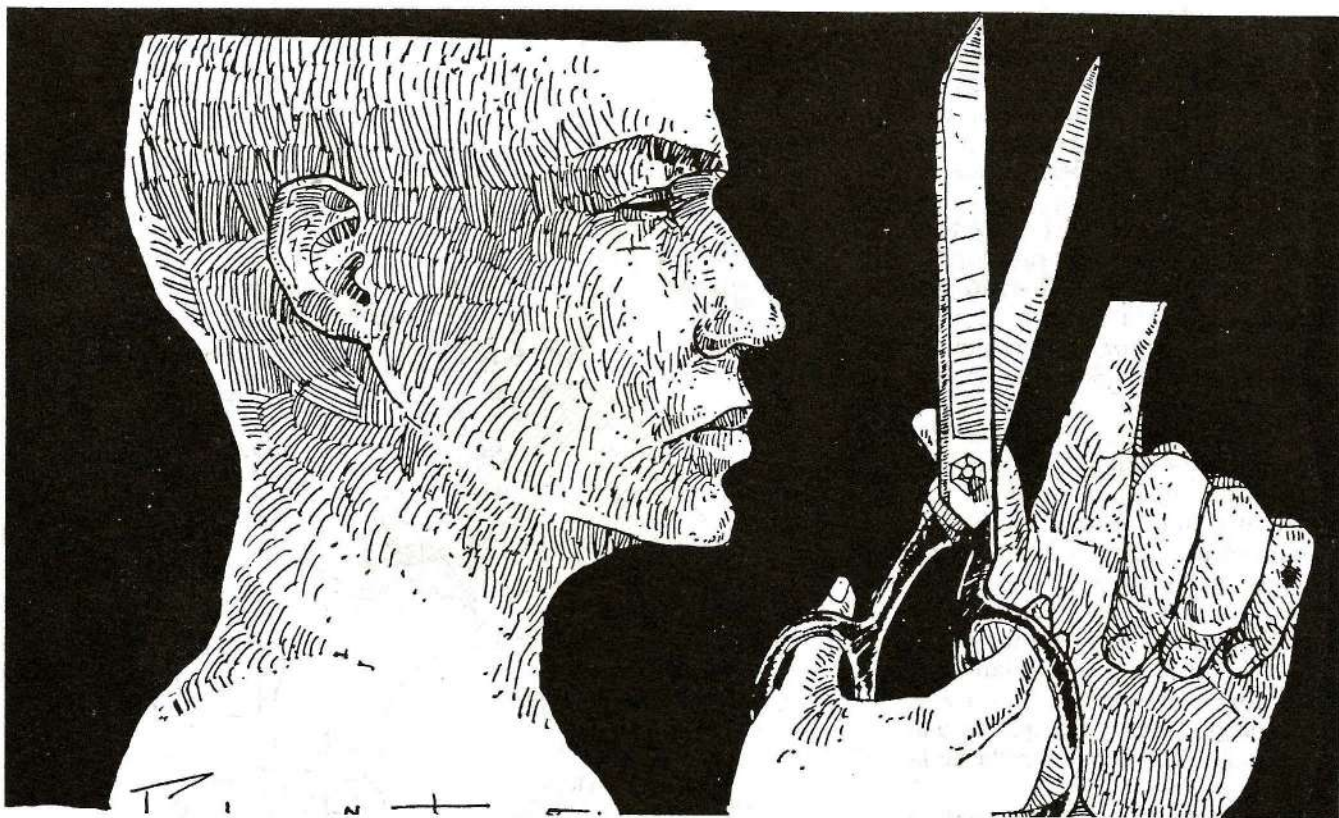
Este libro nos lleva a interrogarnos por la causa y naturaleza de los niños criminales. ¿Hijos de la guerra? Se puede pensar así después de ver la película de Liliana Cavani, *La piel*, en donde se concluye que la guerra la pierden siempre los niños y las mujeres. No cabe duda. Las madres italianas venden los cuerpos de sus hijos a los soldados marroquíes para no perecer de hambre.

Los niños de Mishima son hijos del vacío y el vértigo, sin dejar de haber materia prima para todas las miradas: Noburo, uno de los protagonistas centrales de la novela, observa cómo su madre hace el amor con un marinero. Ellos se apropiaban temprano de los secretos de los adultos y los juzgan de acuerdo con sus propios tribunales.

De esta manera se dificulta la reproducción de la especie, no tanto por el coste de los bebés sino por el sentido crítico de los infantes, cuya potencia no puede ser explicada con conceptos como el de crecimiento o desarrollo... ellos han sido forjados por los medios y es tal la cantidad de información que han acumulado que sus acciones sólo adquieren su verdadera dimensión en el cine, la música y la literatura.

Sólo una pedagogía centrada en la estética y en la ética puede captar la forma como en estos novedosos seres se comunica el deseo de saber.

Los niños de Mishima son habitantes del vacío urbano, habitantes del desecho. "Detrás de un gran cobertizo, en el que se leía mantenimiento ciudadano A, una he-



rrumbrosa vía muerta, abandonada al parecer desde hace mucho tiempo". Ocupan espacios que han perdido sentido para los adultos, con la horrorosa excepción de los enamorados.

Los huéspedes del vacío y el vértigo no viven el miedo como sus mayores. Los critican por confundir el peligro con el peligro físico, y por ignorar la definición del miedo. El jefe del grupo a través de una larga perorata precisa su definición de peligro: "El verdadero peligro no radica sino en el vivir", remata con esta sentencia sobre la escuela: "Y la escuela, el colegio, no es sino una sociedad en miniatura. Por eso nos están dando órdenes continuamente. Un puñado de ciegos nos dice lo que tenemos que hacer, y hace trizas ilimitadas facultades".

En la novela *El marinero que perdió la gracia del mar*, no se trata de la violencia que se ejerce sobre la juventud, ni de la violencia que los jóvenes ejercen sobre los maestros, ni de la violencia que el maestro

ejerce sobre sí. Sino de la violencia que los niños ejercen sobre la sociedad y los adultos.

Con la misma violencia nos volvemos a encontrar en los relatos que Rubén Darío Lotero recopiló entre los jóvenes de la comuna nororiental de la ciudad de Medellín, en su libro *Historias de la calle*.

Recuerdos de La Habana

La lectura de una novela como *La Habana para un infante difunto*, del escritor cubano Guillermo Cabrera Infante, nos permite sumergirnos en la gran influencia que la música tuvo en la formación de la intelectualidad cubana. Me refiero tanto a la música clásica, como a la antillana, y a ésta en su conjunto como lenguaje, sentimiento y norma de comportamiento histórico.

El caso colombiano difiere bastante del cubano. Nuestra música no ha incorporado a sus letras las vicisitudes de la historia nacional; y la posibilidad del disfrute colectivo

e individual de la música se hace escasa.

Estos factores y otros, influyen en que la escuela no se haga acompañar de la música. A menos música en la escuela más violencia se ejerce sobre el niño. De la misma manera que Walt Whitman nos dice que un hombre no puede caminar un metro sin amor porque marcha directamente hacia su tumba, un niño sin música marcha hacia la soledad.

En la novela, Cabrera nos lleva de la mano a leer la forma como los intelectuales cubanos fueron formados a imagen y semejanza del cinematógrafo, en su deseo, en su pensamiento, en su escritura. En el caso de Cabrera, su escritura es una escritura de superficie, de imágenes, lisa; en donde los pliegues son parte de la misma superficie.

El cinematógrafo modela la vida de hombres y mujeres.

Es competencia de los maestros potenciar el acceso de los estudiantes a la cultura cinematográfica, y

rechazar el mero uso instrumental de las cintas o videos. Es necesario hacerles saber que el cine tiene un lenguaje propio, unas leyes, una semiótica, y le da a las masas participación en los grandes dramas de la cultura universal.

La cámara descubre acontecimientos que la cultura oral y escrita pasan por alto. En la *Estrella de David*, la historia de un niño judío que deambula por los campos de Holanda en plena Segunda Guerra Mundial nos ofrece la visión de los límites entre el sentido y el sin-sentido en la vida de un niño: él juega en el tejado de su casa, y al regresar a su interior, su familia ha desaparecido. Este leve desplazamiento ha sido suficiente para dejarlo sumido en la nada. Ha pasado de ser el hijo de una familia judía de clase media (holandesa) para convertirse en un don nadie, un perseguido; un joven que lleva la estrella de David... la estrella de la muerte.

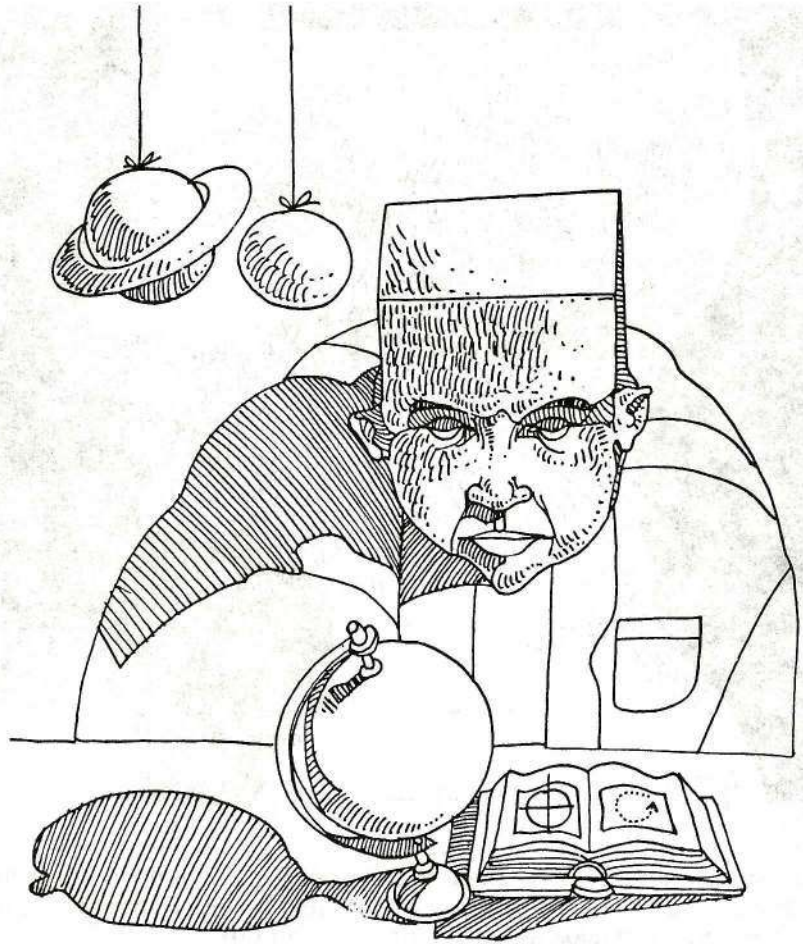
Atisbar esos abismos que median en un abrir y cerrar de ojos, sólo es posible mediante el cine.

El cine es un avance para la sensibilidad de las masas, pues hace que sienta como suyo el dolor de un joven judío que ha perdido su familia en la Holanda aterrorizada de 1944.

Recuerdos de un espectador II

La película *Pelle el Conquistador* despliega el drama entre dos personajes: el padre y el hijo; rodeados de miseria y esclavitud. El padre decae y el hijo se eleva hacia la vida. La película está permeabilizada por un universo bergmaniano en donde se entiende que la felicidad está compuesta por unos momentos muy breves de vitalidad, de generosidad, de ímpetu.

Al padre de Pelle no le cabe esperar mucho de la vida, es un hombre que no conoce sus propias limitaciones, calla ante ellas, como si el engaño fuese un barco que llegase a alguna parte, a no ser al encubri-



miento de sus debilidades y vergüenzas. Es movido por la conciencia del trabajo, y el hijo por el optimismo de la vida que vence todos los obstáculos.

Los momentos de felicidad son muy pocos en la película. Ellos son protagonizados por el más fuerte de los inmigrantes suecos cuando interpreta y baila al compás del acordeón, como un gesto de rebeldía en contra de los patronos daneses que han rebajado, arbitrariamente, la calidad de los alimentos en la Nochebuena. El baile, el jolgorio son los momentos de vitalidad y felicidad que acompañan a las largas y extenuantes jornadas de trabajo en los campos de trigo.

Los otros momentos de felicidad los encuentra el espectador en la ensoñación, encarnada en Pelle y en el anhelo del fuerte obrero

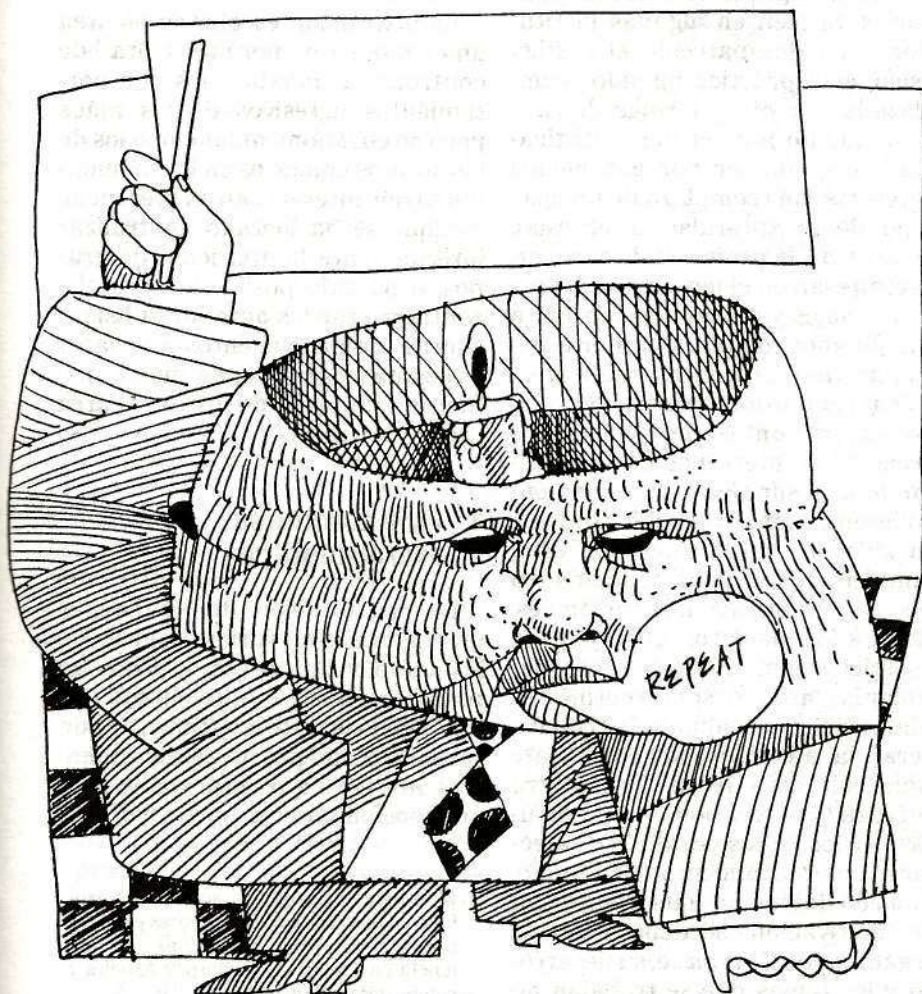
sueco que ve a América como la tierra de la libertad prometida.

La infancia que se agita ante nuestros ojos no es feliz, ni inocente, ni tampoco revejida. Es una infancia guerrera que nos recuerda algunas definiciones que encontramos en *El Emilio* de Rousseau. En *El Emilio*, la formación del niño no obedece a un gradualismo, el tiempo de su formación es inmanente a sus costumbres. Traducción exacta de lo que Rousseau entiende por naturaleza. Pelle se forma en contacto con la naturaleza; la escuela aparece como un bostezo, los niños no pueden distinguir cuando el maestro está vivo o está muerto. Me refiero a uno de los gestos más patéticos que el cine ha registrado: el maestro ha muerto recostado en su silla, durante la clase y los alumnos lo creen dormido o practicando una de sus marrullas habituales.●

**Didáctica
y
Experiencias
Pedagógicas**

El discurso del maestro: Fuente de conocimiento de la escuela*

Patricia Calonje y Miralba Correa



Diferentes fuentes, entre ellas varias investigaciones realizadas en Colombia en la última década¹, dan cuenta de la existencia de un fenómeno bastante generalizado en muchas escuelas oficiales de primaria: la presencia reiterada de problemas de orden disciplinario cuyas expresiones y manifestaciones, ricas y variadas, están inscritas de

* Este artículo ha sido elaborado con base en los resultados obtenidos en la investigación "El Discurso del Maestro sobre sus Prácticas Disciplinarias" realizada por las autoras en colaboración con la profesora Cecilia Ortiz en la Facultad de Educación, Universidad del Valle, 1988.

1. Aracelli de Tezanos, et al. *Escuela y Comunidad: Un problema de sentido*. CIUP. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 1983.
Rodrigo Parra Sandoval. *La Escuela Inconclusa*. Plaza & Janés. Bogotá, 1986.
— *Los Maestros Colombianos*. Plaza & Janés. Bogotá, 1986.
— *Pedagogía de la Desesperanza*. Plaza & Janés. Bogotá, 1989.
— *Ausencia de Futuro*. Plaza & Janés. Bogotá, 1989.
Jaime Arocha, et al. *Colombia, Democracia y Violencia*. Universidad Nacional y Colciencias. Bogotá, 1988.

Patricia Calonje y Miralba Correa
Profesoras Facultad de Educación
Universidad del Valle.

manera permanente en la cotidianidad escolar urbana. Sea que se destaque la presencia de un "clima de violencia" en algunas escuelas públicas de las grandes ciudades² o de prácticas autoritarias generalizadas en un buen número de escuelas oficiales urbanas, semiurbanas y rurales de distintas regiones del país, todos los estudios concuerdan en responsabilizar a la institución escolar de no favorecer ni impulsar experiencias colectivas en las que se promueva la práctica permanente de formas democráticas. Estos estudios ponen en evidencia, a partir del análisis de las formas de participación de maestros y de alumnos en la escuela, el tipo de relaciones sociales que allí se instauran, relaciones, basadas en una disciplina rígida de corte vertical en las que se niega al niño el derecho de disentir, se enfatiza la imposición y negación de las diferencias y los conflictos no se dirimen en el terreno de la discusión de las ideas sino con el uso de la fuerza o por medio de la imposición.

Algunas de estas investigaciones, cuyo propósito ha sido realizar estudios etnográficos sobre diversidad de tópicos referidos a la vida escolar y al maestro caracterizan la interacción maestro-alumno como una relación manejada verticalmente de manera autoritaria en la que el maestro lleva a cabo una labor rutinizada, calificada como "memorística, repetitiva y mecanicista", que determina en gran medida que el intercambio con sus alumnos esté basado en la obediencia ciega que impide el cuestionamiento de las ideas, sea porque censure las intervenciones o porque impida su expresión. La rutinización del trabajo lleva a que el maestro enseñe todo de la misma manera; los alumnos deben aprender las reglas del juego de manera que con el tiempo, interioricen cierto tipo de comportamientos, y respondan las preguntas de acuerdo con lo que el maestro espera, poner "cara de duda" cuando corresponde, no hacer preguntas

indiscretas que puedan ponerlo en apuros académicos, observar silencio porque es la condición *sine qua non* del aprender, acatar las órdenes de superiores porque su autoridad no puede ni debe ser cuestionada. Por todo esto, no es extraño que la enseñanza se haya convertido en un proceso en el que los porqués en relación con los saberes enseñados, con la normatividad particular que rige las relaciones sociales en la escuela, con las formas de organizar el trabajo escolar, con la manera como se han dispuesto y se utilizan el espacio y el tiempo o con las formas que adopta el trabajo del maestro, no tienen cabida.

Estos estudios coinciden en mostrar que los maestros invierten una gran cantidad de su tiempo en la escuela en aplicar medidas disciplinarias. Si bien en algunas instituciones ha desaparecido el castigo físico, esta práctica ha sido reemplazada por otras formas de sanción, que no por ser más sofisticadas, dejan de ser por ello menos agresivas. En reemplazo de un ejercicio de la autoridad intelectual, necesario a la profesión de enseñar, se expresan en el maestro posturas irracionales y autoritarias frente a sus alumnos como las de ignorar sus respuestas o preguntas, calificar su trabajo con ironía y sarcasmo, acallar sus preguntas "indebidas", despreciar sus intervenciones ridiculizándolas o simplemente no teniéndolas en cuenta ni considerándolas en su justo valor. Fuera de esto, también vale la pena señalar otro tipo de prácticas institucionales, caras a los maestros: el empleo de "ejercicios gimnásticos" para controlar la clase y "despertar el interés y la atención del alumno". Al considerar la atención exclusivamente como un acto físico, el maestro enfatiza la corrección en las posturas y en los gestos, tratando de afectar el comportamiento del alumno. Con ello desconoce, que la ausencia de "motivación" se debe a que la organización de la clase, su desarrollo y los temas que se trabajan no

parten de la lógica que manejan los niños, de sus propios intereses, de su cultura. El hecho de que los temas estén por fuera de las relaciones naturales que los niños tienen con su propia realidad hace difícil que se genere en ellos un interés por el conocimiento.

El problema, que parecería ser atribuible a una proporción poco importante de escuelas del país, se ha ido generalizando. Como resultado de ello en gran número de escuelas colombianas existe una estructura de relaciones sociales en la que no tiene cabida la expresión de prácticas de solidaridad, de tolerancia y de mutua aceptación de los individuos, dada en buena parte porque la misma institución se encarga de promover prácticas y comportamientos individualistas y competitivos.

La institución escolar se plantea ambiguamente porque trata de controlar al máximo los comportamientos agresivos de los niños pero no cuestiona ni sanciona los de los adultos con éstos en los momentos en que interactúan en la escuela. Aunque se ha logrado neutralizar internamente la aparición de grupos, o ha sido posible, en cambio, contrarrestar las agresiones físicas contra establecimientos escolares realizadas por jóvenes que son o fueron alumnos de éstos. (Parra Sandoval, 1986).

1. Orientaciones metodológicas

La constatación de los hechos mencionados en varias escuelas de la ciudad de Cali, así como el interés por conocer, en su origen, las formas de pensar de los maestros con relación a sus prácticas disciplinarias, nos llevó a realizar un estudio que posibilitara, a partir del dis-

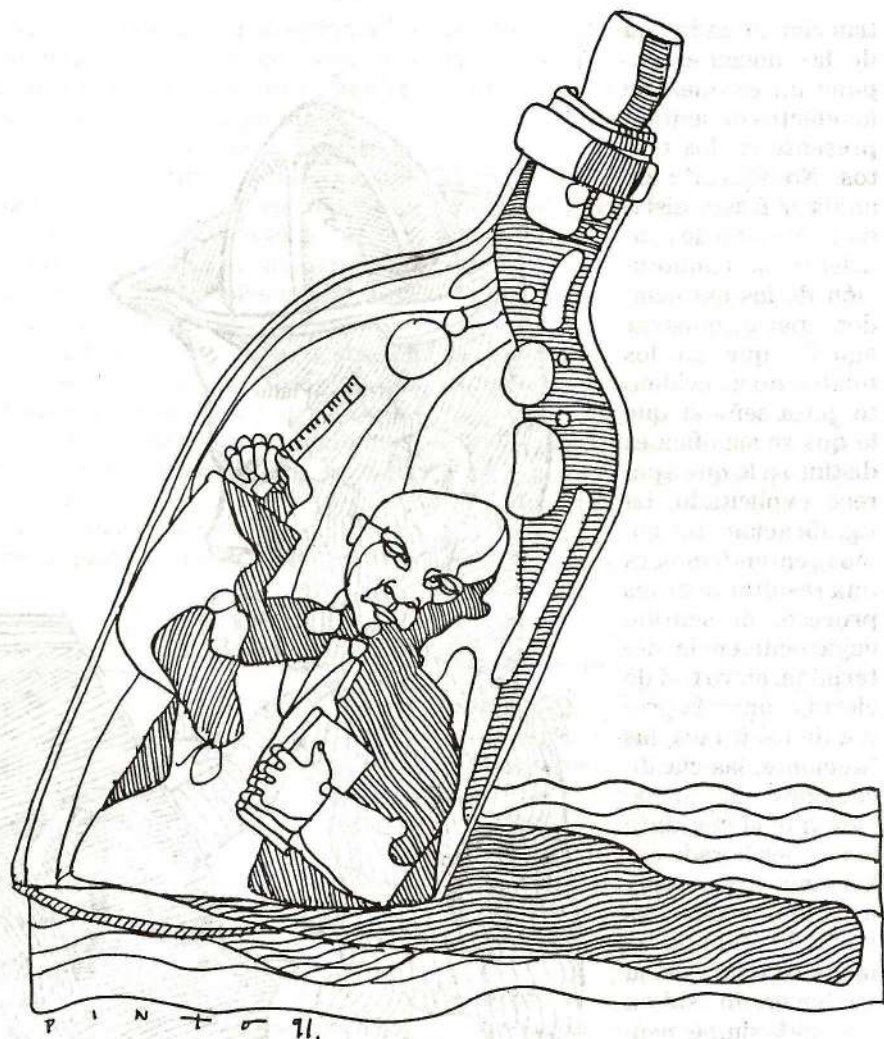
2. El único estudio que caracteriza los problemas disciplinarios existentes en algunas escuelas como expresiones de violencia civil es el realizado por Arocha y colaboradores en 1988.

curso del maestro de primaria, la reconstrucción en forma descriptiva y analítica del sistema disciplinario de varias escuelas oficiales. Ahora bien, ¿por qué proponerse un estudio semejante si varias investigaciones etnográficas, principalmente las de Parra Sandoval y Aracelli de Tezanos, han caracterizado, entre otros temas, la relación maestro-alumno en el salón de clase, centrándose particularmente en los problemas que plantea el manejo de la autoridad, la formación de hábitos y valores con respecto a la disciplina y al conocimiento y la generación de obstáculos que intervienen en los procesos de apropiación de los saberes y de las formas tradicionales empleadas por el maestro para relacionar a los alumnos a él?

Estas investigaciones abordan metodológicamente el estudio de estos temas desde una perspectiva etnográfica que tiene en cuenta, por un lado, no sólo el punto de vista del investigador sino también el de los actores escolares, a quienes se los escucha para analizar su particular visión del mundo escolar: la forma como viven y piensan su cotidianidad. Parten, de otro lado, de una consideración global del proceso educativo, es decir, tienen en cuenta la manera como inciden en los fenómenos escolares una serie de factores históricos, económicos y sociales. Se analizan las transcripciones de entrevistas realizadas a los actores escolares (maestros, alumnos, directivos, padres de familia) o de registros de clases, combinando simultáneamente y de manera superpuesta lo que se denomina "una historia de vida" y el análisis convencional por medio de la sobreimposición de una red conceptual aplicada a ésta.

Nuestro trabajo³, se basa en el análisis de las producciones discursivas de un grupo de maestros de primaria, pertenecientes a escuelas oficiales, consignadas por escrito en forma de relatos⁴.

Trascendiendo la literalidad de los enunciados, se analiza la visión



que estos actores escolares poseen de sus prácticas disciplinarias, de cómo conciben el ejercicio de la autoridad, la normatividad, de cómo entienden la disciplina y el tipo de papeles que se asignan en los procesos disciplinarios escolares⁵. Al llevar a cabo este análisis surgieron nociones como: disciplina, autoridad, orden, obediencia, atención, control, enseñanza, conocimiento, maestro, alumno, a partir de las cuales es posible reconstruir el lugar, las funciones y las valoraciones que, articuladas mediante reglas, configuran una red simbólica del control en la escuela.

Las formas como el maestro "significa" el proceso de "moldeamiento del alumno", se indagan a partir de lo que el maestro dice. La recons-

3. Cfr. Patricia Calonje, Miralba Correa y Cecilia Ortiz. *Análisis del Discurso del Maestro de Primaria sobre sus Prácticas Disciplinarias*. Informe Final de Investigación. Facultad de Educación, Universidad del Valle, 1988. Trabajo inédito.

4. El material documental seleccionado para trabajar en la búsqueda de las nociones centrales que configuran el saber disciplinario, estuvo constituido por treinta (30) relatos elaborados por maestros de primaria pertenecientes a los grados 1 y 2 de escuelas oficiales ubicadas en ciudad de Cali. A los maestros se les pidió que hablaran sobre diferentes temáticas, entre otras, la autoridad y su forma de ejercerla, el desarrollo de una clase, de un recreo, las maneras como disciplinan, etc. Se les invitó igualmente a que elaboraran su autobiografía.

5. El análisis de los relatos ha permitido poner en evidencia las concepciones del maestro en relación con sus prácticas en la escuela, con el alumno, con el sistema disciplinario; permite identificar en qué

trucción de cada una de las nociones supone un examen de los efectos de sentido presente en los textos. No se trata de analizar frases aisladamente sino de considerar la connotación de los enunciados para mostrar aquello que en los relatos no es evidente, para señalar que lo que se significa es distinto a lo que aparece explicitado. La significación, tal como la entendemos, es una resultante de los procesos de sentido cuya ocurrencia determina, en virtud de cierta economía propia de los textos, las funciones, las clasificaciones, la ubicación que el conjunto textual, elaborado por los maestros, asigna a lo disciplinario. Por ello cuando el maestro habla de su quehacer, no está expresando simplemente unas ideas, comunicando unas opiniones sobre uno u otro tema. La palabra del maestro es producción y despliegue de significaciones que se materializan de muchas formas: prácticas, valores, creencias y modelos de comportamiento.

Como efecto del sentido resulta un modelo de organización de las relaciones sociales en la escuela que se fundamenta en el conjunto de nociones ya mencionadas y que se materializa en el discurso en forma de controles expresados de múltiples maneras.

El análisis de este sistema de codificación y sus circunstancias discursivas clarifican el juego de reenvíos constantes que encontramos en los relatos a otros aspectos dife-



rentes a aquellos que la enunciación explicita. En este trabajo de reconstrucción de la significación emergen las nociones mencionadas que aluden, entre otros, al manejo del cuerpo del alumno, de su sexualidad, a concepciones sobre la moral, el espacio, el tiempo, a la cadencia de los ritmos escolares, en fin, remiten a los sentidos otorgados a los disciplinarios.

Ahora bien, es importante precisar que el discurso del maestro, como toda producción de significación, remite necesariamente a la consideración del funcionamiento social y de la historia personal de los

sujetos. Por ello, el análisis tiene en cuenta su singularidad, determinada por sus condiciones particulares de producción, que expresa de muchas maneras lo que es el maestro como sujeto social y cultural, inscrito en el contexto de una institución que, como la escuela, está regida por controles externos e internos que condicionan su comportamiento con los alumnos, con su eno y consigo mismo.

Si planteamos una determinación histórica en la construcción de la significación, es debido a que el análisis de los relatos pasa forzosamente por una consideración del discurso del maestro como producción social e histórica cuya ocurrencia se da en unas condiciones sociales determinadas y que considerado como producción concreta es, a su vez, determinado por esas condiciones.

Vale la pena aclarar que si bien se les pidió a los maestros escribir sobre temas puntuales, y ellos así lo hicieron, también se refirieron a

términos expresa la relación con el alumno, el saber y el poder y, lo que es más importante, caracterizar las formas de enseñanza que utiliza, las formas de conocimiento y de aprendizaje que privilegia (atención, silencio, orden), sus discursos sobre el cuerpo y las técnicas de control empleadas (espacio, movimiento, ritmos, cadencias), las formas de lenguaje y las técnicas y procedimientos utilizados para regularlo, el funcionamiento del sistema sanción-gratificación y los distintos instrumentos privilegiados (inspección, jerarquía, sanción y examen).

otros aspectos diferentes que, sin embargo, tienen relación estrecha con los procesos disciplinarios. Si, por ejemplo, el maestro habla del conocimiento, de su auto-imagen como profesional, de la enseñanza, de la sexualidad, de la moral, de la amistad, cuando se le pide que caracterice las formas como ejerce la autoridad y como la concibe, es porque todos estos aspectos están estrechamente ligados con la enseñanza y con el funcionamiento de la escuela.

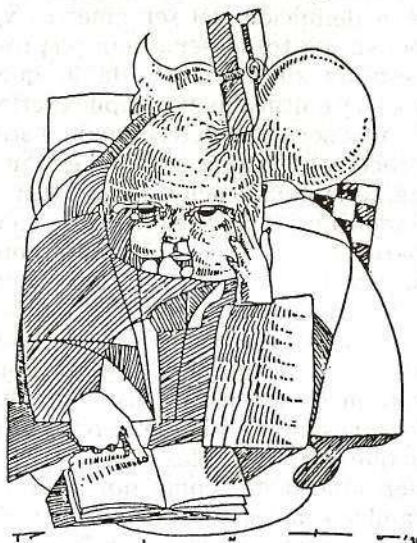
No es de ninguna manera casual que se plantee esta relación ya que en la convivencia y el intercambio escolar "van de la mano" los procesos de "moldeamiento del individuo" y los de la enseñanza de unos conocimientos específicos. Por ello "los mandatos del profesor no son exteriores a aquellos que nos enseña y no se le añaden... la máquina de la enseñanza obligatoria no comunica informaciones, sino que impone al niño coordinadas semióticas con todas las bases duales de la gramática (masculino-femenino, singular-plural, sustantivo-verbo, sujeto de enunciación-sujeto del enunciado)⁶. Visto así el problema, en los procesos escolares, al mismo tiempo que se instruye a un individuo, se lo forma logrando reforzar su adhesión a un conjunto de creencias, conocimientos y valores. Los procesos escolares no están por lo tanto atravesados por dos "momentos" que incluirían, de una parte, la enseñanza de unos saberes, transmitidos "objetivamente" y, de otra, "la modelación del individuo". Ambos "momentos" forman parte del mismo proceso.

Los relatos de los maestros son documentos "únicos" en tanto expresan una visión particular de lo disciplinario y de la escuela, ligada necesariamente a lo que el maestro es en función de su origen social y de las múltiples relaciones construidas en un devenir histórico. Son también semejantes porque en todos encontramos una serie de constantes en la medida en que los maestros comparten concepciones similares

sobre las nociones ya mencionadas. Además, porque entre ellos hay coincidencias en la manera de referirse a sí mismos y a su oficio.

Estos relatos son la expresión del saber disciplinario en un contexto social particular: las escuelas primarias oficiales; reflejan la subjetividad de un grupo de maestros con características sociales similares⁷ la cual hace referencia al sentido que ciertos hechos escolares cotidianos relacionados con la disciplina, la enseñanza, la escuela y otros aspectos concomitantes tienen para ellos como protagonistas de la vida escolar.

El análisis del discurso del maestro es particularmente importante



porque, a partir de las relaciones que establece, contribuye a que se configuren pautas de comportamiento escolar y social, interviene en la regulación del comportamiento del alumno y en la configuración de un lenguaje específico: el lenguaje propio de los distintos "papeles" que el alumno juega en la escuela y que lo preparan para asumir diferentes posiciones en la estructura social.

Desentrañar sus concepciones es de suma importancia no sólo por el papel que juegan en la formación del individuo sino también por el peso que tienen en el curso de la actividad escolar, en la manera como influyen en la definición de las

relaciones del maestro con los alumnos y en su proceso de formación como ciudadanos.

2. Autoridad e identidad en el discurso del maestro

Lo que aquí presentamos es solo una parte de los resultados obtenidos en el análisis de los relatos producidos por los maestros. Este es, por lo tanto, el primero de un conjunto de artículos sobre el discurso del maestro en relación con sus prácticas disciplinarias. Tal como ya lo señalamos, se encontrarán en el análisis alusiones a otras temáti-

6. G. Deleuze y Félix Guattari. *Postulados de la Lingüística*. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional, No. (2), Medellín, 1982, p. 3.

7. Este grupo de treinta (30) maestros está conformado en su mayoría por mujeres (un 81% son mujeres y un 19% son hombres). En el grupo se expresa la tendencia de feminización del Magisterio Vallecaucano, dato concordante, también, con las estadísticas nacionales. El 60% de estos maestros son de origen campesino, 20% proceden de sectores obreros y el 20% restante de sectores medios bajos. La inmensa mayoría son normalistas o bachilleres, solamente el 11% de ellos son Licenciados en Educación. La ubicación de este grupo de maestros en el escalafón se concentra entre la 2a. y la 6a. categorías, lo que da cuenta de condiciones económicas precarias pues los salarios correspondientes a estas categorías son muy bajos. El 11% restante se encuentra en la 8a. categoría en la cual los ingresos no son significativamente superiores a las anteriores. El ingreso de la mayoría de estos maestros a la docencia se efectuó tempranamente (a los 17 años en promedio), casi todos al finalizar sus estudios de secundaria, presionados por las condiciones económicas que los obligaron a trabajar de inmediato. En muchos de los casos la decisión de adelantar estudios normalistas se dio por la urgencia de obtener una calificación académica que les asegurara su ubicación laboral, o porque en los lugares donde residían las únicas oportunidades de estudio eran las ofrecidas por Escuelas Normales. El 70% de este grupo lleva entre 10 y 23 años de vinculación al Magisterio, lo que no es de extrañar si se tiene en cuenta que la mayoría empezó muy joven.

cas, que creemos importantes mencionar porque muestran relaciones significativas.

Aunque en este artículo solo nos referimos a los casos más representativos, podemos afirmar que la inclusión de ciertos fragmentos obedece a que pueden ser catalogados como representativos de todo el conjunto estudiado. Naturalmente no es posible, a partir de este estudio, hacer generalizaciones a todo el magisterio, así otras investigaciones, desde perspectivas diferentes, confirmen lo que aquí presentamos.

En este artículo, en particular, se analiza la manera como el maestro en diferentes "momentos" del relato habla de la autoridad, de su ejercicio, aspecto que está íntimamente ligado al problema de la identidad. La mención en el análisis al problema de la identidad es obligada. Primero que todo es el mismo discurso del maestro el que así lo establece. Cuando cada uno de los maestros habla de cómo se asume como autoridad frente a los niños o frente a los padres de familia, cuando relata cómo concibe la autoridad, cómo se relaciona con el Director y con las demás instancias jerárquicas escolares, siempre aparecen imágenes diversas, contradictorias, sobre su identidad profesional. Tener en cuenta las imágenes que afloran en el discurso en torno al oficio y al trabajo que ejerce el maestro y los postulados que las sustentan, así como también las distintas expresiones que utiliza cuando se refiere al ejercicio de la autoridad, —la manera como se asume y se nombra— es fundamental en el análisis para develar las relaciones autoridad-identidad.

De otra parte, es necesario considerar igualmente el tipo de relaciones que instaaura el maestro con los alumnos al asumirse como autoridad en un intercambio en el que, por sus características, cada uno de estos actores escolares se constituye como tal en su relación con el otro. Es decir, el intercambio escolar, particularmente el encuentro inmediato en el salón de clase pro-

pician el proceso de socialización de cada individuo en el respectivo papel social diferenciado que le toca jugar —ser maestro o ser alumno—. La relación es pues un elemento central de la propia definición del maestro, porque en su confrontación con el alumno como autoridad se deciden muchas cosas. Aunque cuenta con "la fuerza" que concede el lugar que ocupa jerárquicamente, su reconocimiento como "el que manda" se contrasta permanentemente y se ve confirmado, negado o cuestionado en la cotidianidad, en función del tipo de intercambios que establece con los distintos agentes escolares.

Ahora bien, cuenta también en esta definición del ser maestro y, por supuesto, del ser alumno el proceso de subjetivación de lo que social y culturalmente implica serlo en una sociedad determinada. Este proceso es lo que podría denominarse la constitución de la identidad profesional y también, en buena parte, de lo que es el individuo como sujeto. Para aquel que tiene una ocupación definida, son indisolubles su ser como profesional y como sujeto totalizado. No sorprende por ello encontrar en los discursos de los maestros múltiples referencias a lo que creen ser, a las ideas que tienen de sí mismos como individuos y, también, a los "dotes y atributos" que se atribuyen como profesionales, garantía máxima con la que creen demostrar que reúnen los requisitos para serlo. Estos relatos expresan al mismo tiempo la idealización de la profesión y la historia del maestro, historia que hace alusión a diversidad de relaciones, por tanto de experiencias, ya sea como alumno, ya como maestro. Historia diversa, en fin, construida desde diferentes planos.

Hechas estas consideraciones es importante dilucidar qué se entiende por identidad profesional y cuáles son las relaciones de ésta con la autoridad.

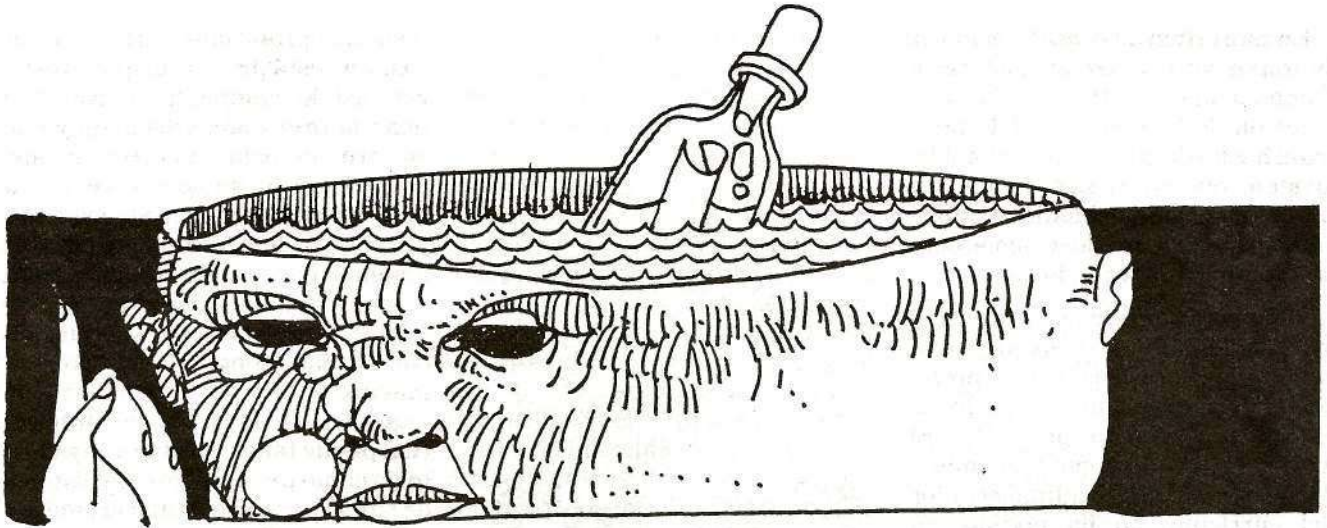
El término identidad tiene tantas acepciones como teorías hay que trabajan el concepto; de ahí que sea

tan problemático su uso si no se explicita bien qué se entiende por él. Algunos autores lo utilizan como sinónimo de esencia, rol e individualidad. Lo cierto es que el término tiene acepciones muy variadas. La mayoría de los significados que tiene este término pueden interpretarse como respuestas a la pregunta: ¿quién soy?

La formulación general sobre la identidad planteada por Anselm Strauss (1977) tiene especial importancia por cuanto enfatiza la injerencia que en su constitución tienen las relaciones que los individuos establecen, aludiendo, además, a los papeles, variados, que en distintos momentos desempeñan. Este autor plantea al respecto: "La identidad está relacionada con las evaluaciones decisivas que, tanto nosotros como los demás, hacemos de nosotros mismos. Todos nos presentamos ante los demás y ante nosotros mismos y nos vemos en los espejos de sus juicios. Las máscaras que entonces, y a partir de ese momento, presentamos al mundo y sus habitantes responden a nuestras anticipaciones de esos juicios. Los otros también se presentan y llevan sus propios tipos de máscaras y, a su vez, son evaluados. Todo se parece a la experiencia del niño pequeño que se ve por primera vez (inmóvil o adoptando distintas posiciones) en los espejos múltiples de la peluquería o en los espejos triples de una sastrería". A. Strauss (1977).

El individuo, cuando todavía es un niño, requiere para lograr su integridad psíquica aprender a distinguir las características comunes que tienen las diferentes imágenes que le devuelve "el espejo" en el cual se contempla a sí mismo, de tal manera que le sea posible reconocerse como un sujeto diferenciado, vivirse como una totalidad y no como un ente fragmentado.

Todo este proceso tiene relación con los sentimientos que surgen en el curso de la historia personal del individuo ligados a las experiencias formativas de su identidad. La



posibilidad de configurar una identidad, es decir, de establecer una continuidad y mismidad en el tiempo y un reconocimiento mutuo de la continuidad de sí mismo, pese a que esté sujeto a una constante transformación, está íntimamente relacionada con las posibilidades de convertirse en una persona independiente, de ocupar un lugar propio en la sociedad, de que éste le sea reconocido como tal, —lo que está directamente ligado a la autoestima— y de mantener una singularidad y originalidad que logra en función de la manera como se desempeña y vive un conjunto de papeles sociales. El individuo lucha toda su vida, consciente e inconscientemente para lograr esos sentimientos de mismidad y continuidad, para experimentarse a sí mismo como un continuo, para constatar que los demás lo perciben así y para obtener seguridad de que ambos aspectos están ligados entre sí.

Ahora bien, la imagen que un individuo tiene del oficio que desempeña y de su ejercicio es parte constitutiva de su identidad como sujeto. Lo que piense de la actividad que realiza hace parte de la percepción global que tiene el medio en el cual vive. La identidad profesional es una mezcla intuitiva y racional de imágenes y valoraciones sobre un oficio y sobre el tipo de actividades que le son propias. Solo si el individuo llega a configurar lo que podría

denominarse “un sentimiento de la identidad” con la profesión podrá ocupar “un lugar propio” en la sociedad y obtener un reconocimiento. Este sentimiento se construye con base en las representaciones explícitas e implícitas que confieren continuidad y coherencia a su experiencia, fundamento de su individualidad. Tiene que ver, en buena medida, con la configuración de una imagen, que funciona como uno de los elementos constitutivos de la profesión en la en que le “confiera sentido social, la dignifique y le dé un código de conducta dentro del cual debe desarrollar su actividad específica”. Parra Sandoval (1986).

En la constitución de la identidad profesional del maestro intervienen diferentes factores. En buena medida se forja a partir del papel que socialmente le ha sido asignado, del estatuto que le ha sido conferido como trabajador de la cultura y, concomitantemente, con base en las posibilidades reales que encuentra para su formación académica como intelectual, en su desempeño como tal y en función del reconocimiento que se le hace a su trabajo.

Esta identidad es cambiante; ha ido tomando forma en virtud de múltiples circunstancias en la vida del maestro, a partir de sus experiencias, de su peculiar relación con el Estado, con las instituciones formadoras de maestros, en múlti-

ples relaciones con el ámbito escolar pero también con otras instituciones.

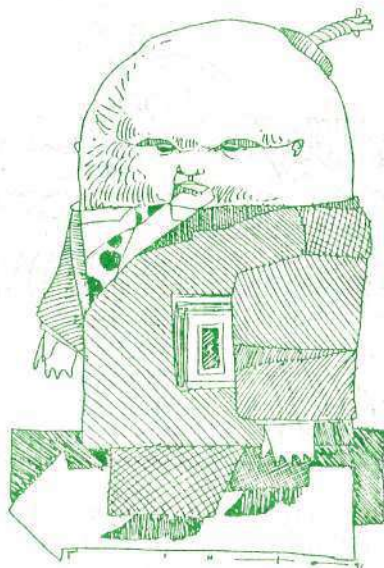
Es además incongruente aunque tenga la apariencia de una unidad porque está realmente constituida por varias imágenes que se contraponen, lo que es una constante en todos los relatos. Por ello el discurso, tal como lo afirman Remedi y Col (1987) está “lleno de incoherencias, no porque el sujeto se equivoque o le falle la lógica en la construcción de su discurso sino porque la identidad se construye en juegos de imágenes contradictorias. Es decir no hay continuidad de planos en el sujeto...”.

¿De qué manera se expresa esta incongruencia en el discurso de este grupo de maestros? En su conjunto los relatos expresan, cada uno a su manera, los conflictos, las tensiones, las contradicciones que vive cotidianamente. De diversas formas reflejan la problemática del maestro colombiano contemporáneo. Hablan en buena medida de su vida en la escuela, su posición frente a la enseñanza, al alumno, al conocimiento, en fin, de las múltiples maneras como perciben su trabajo y como se conciben a sí mismos como profesionales. Registran sentimientos ambiguos, sus idealizaciones, angustias, pesares, luchas, desazones, frustraciones, deseos, creencias y su gran desesperanza.

En este orden de consideraciones, es importante tener en cuenta la manera como ha influido en la construcción de la identidad del maestro el hecho de que hoy en Colombia, al igual que ayer, siga siendo un "intelectual" subordinado. Históricamente ha ocupado y sigue ocupando un lugar secundario⁸.

Remuneraciones insuficientes, malas condiciones de trabajo y una calificación precaria como profesional de la enseñanza han sido las constantes de esta profesión. El maestro definido como transmisor de conocimientos, administrador del currículo, no ha podido, en razón de su escasa y precaria preparación, asumirse como intelectual. La formación que ha recibido tanto en Normales como en Facultades de Educación lo habilita para ser un transmisor de conocimientos pero le impide ser el soporte del saber pedagógico, de un saber propio que determine y defina su profesión, que le dé un piso y un territorio propios en el cual afirmarse y con el cual identificarse. ¿Qué tipo de autoridad intelectual puede tener este individuo si sus relaciones con los saberes son precarias, si su formación como profesional de la enseñanza es desde todo punto de vista insuficiente e inadecuada? Tal como lo afirma Aracelli de Tezanos (1986) "desde el inicio de su formación al maestro se lo extraña del saber que construido históricamente, revela la realidad del oficio de enseñar; no tiene condiciones para transformarse en un constructor del saber pedagógico que determine y defina la profesión que ejercerá".

Desplazado del ámbito de la enseñanza por el tipo de formación que ha recibido, el maestro ha sido marginado de la producción de conocimientos: sin posibilidades de ejercer un liderazgo cultural y sin posibilidades amplias en el ejercicio de su actividad pedagógica porque ocupa el lugar más bajo entre los otros sujetos de la práctica pedagógica.



A todo esto se suma el aislamiento intelectual en que ha vivido; controlado y vigilado por la Iglesia y el Estado, otros han hablado por él, otros han definido los asuntos de la enseñanza, su relación con el conocimiento, los alumnos, y la comunidad. El maestro ha sido considerado como un instrumento ya de la Iglesia, ya del Estado, ya de los fines que le asignen la ley, la sociedad, la familia, la moral, fines, hay que decirlo sobre los que nunca se le ha pedido su consentimiento y en cuya realización participa solo pasivamente en tanto "depositario" de ciertos valores. Sin un reconocimiento a su palabra, sin una participación efectiva y real en procesos en los que se toman decisiones importantes para la escuela, el maestro mantiene la ilusión de convertirse en un intelectual autónomo.

Cabe señalar también que actualmente en Colombia una proporción importante de maestros se encuentra en una posición ambigua frente a la profesión debida a la desconexión entre las demandas que le hacen distintos sectores sociales y lo que efectivamente puede y debe realizar; estas demandas son variadas concentrándose la mayoría de ellas en exigirle su participación como líder comunitario a fin de que

resuelva problemas que en unos casos no está preparado para resolver, así le competan, porque no tiene la preparación adecuada y que en otros no debiera enfrentar porque no son de su competencia. La desconexión también se presenta porque la formación recibida lo habilita para trabajar en forma memorística y mecanicista, pero le impide problematizar su relación con el niño, la escuela y el conocimiento.

¿Qué tipo de autoridad intelectual puede tener un sujeto cuya historia como profesional es la historia de una paradoja: valoraciones y rechazos⁹. Sin una palabra y un saber propios, ¿qué tipo de identidad ha podido y puede configurar el maestro como profesional? No nos extrañe que el maestro enfrente problemas de identidad y que su discurso revele la crisis de autoridad que vive. Esta crisis se manifiesta en su dificultad por reconocerse en los múltiples espejos que contempla, es la imposibilidad de encontrar una imagen satisfactoria de sí mismo como profesional, situación que de darse le permitirá reconocerse como sujeto de la enseñanza, como autoridad intelectual y moral. Hablamos de crisis en la medida en que las referencias en los discursos al ejercicio de la autoridad son contradictorias e inconsistentes. De hecho, hay incompatibilidad entre lo que dice y lo que refiere con quehacer en tanto autoridad. El carácter de la crisis se pone en evidencia cuando se contraponen fragmentos de discurso de cada uno de los maestros.

Ahora bien, esta crisis se expresa, en el discurso, cuando los maestros

8. Cfr. El conjunto de estudios que comprende el programa de investigaciones interuniversitario "Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia", analiza, en profundidad, en diferentes periodos de la historia de nuestro país, este tema.

9. La consideración de la historia del maestro como historia de una paradoja ha sido planteada y desarrollada por Alberto Martínez Boom en su libro *Crónica del Desarraigo*. Editorial Magisterio.

se refieren a su relación con el alumno. La ligazón permanente que establecen entre autoridad e imposición de normas y sanciones, vigilancia constante sobre el niño, control de su cuerpo, etc., hace pensar que para ellos su ejercicio se concreta únicamente en el establecimiento de controles y de sanciones, apoyados en el derecho de mandar, derecho ejercido por delegación de la institución escolar. Esta autoridad se fundamenta, a su vez, en la oposición adulto-niño de donde obtienen la certeza de su superioridad incuestionable sobre el alumno. Los relatos muestran el desconocimiento que tienen los maestros sobre otras formas de ejercer y entender la autoridad.

Asumirse de la forma arriba descrita, les impide funcionar como "la capacidad-potencia que sirve para sostener y acrecentar... (como) aquel que, en cualquier dominio de la inteligencia, perfecciona lo que ya existía o lo enriquece con nuevas

aportaciones"¹⁰. Ejercer la autoridad, entendida de esta manera, implicaría demostrar unas competencias sustentadas en conocimientos profundos y en el ejercicio libre y permanente de la razón. En otras palabras, es la posibilidad de convertirse en una autoridad epistemológica, capaz de "hacer crecer" en todos los sentidos a sus alumnos, favorecer la constitución de su autonomía intelectual y moral y de su independencia y de propiciar su formación en el respeto a la diferencia, el reconocimiento de los derechos y deberes de los otros y de sí mismos y el ejercicio permanente de la discusión, la escucha de los otros, el intercambio de puntos de vista y la solución de las contradicciones en forma racional.

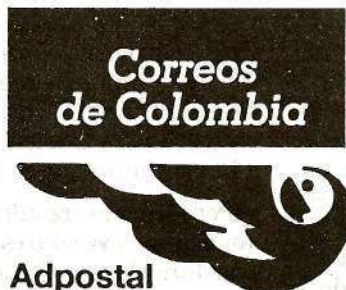
Aunada a la anterior, estaría la autoridad deontológica, que es la autoridad de quien permite el acceso "a una construcción normativa posibilitante", E. Zuleta (1983), la cual implicaría una elaboración y

un reconocimiento a la ley y la interiorización de valores basados en el reconocimiento de los límites propios y ajenos.

Un maestro que ejercitara simultáneamente estos dos tipos de autoridad podría establecer con sus alumnos, relaciones en las que se recurriera al diálogo de manera permanente, asumiéndolo "como un instrumento propio de gobierno y aceptando, en un clima de libertad, el compromiso de cada una de las partes como verdad"¹¹. Asumir esta forma de autoridad, supondría ser capaz de propiciar procesos de enseñanza en los que los alumnos rompiendo ataduras con ideas preestablecidas y con sus prejuicios, fueran capaces de conducir sus vidas por los caminos que unen el deseo y la razón.

10. *Diccionario del Lenguaje Filosófico*. Barcelona, 1967.

11. Cfr. E. Cabaleiro. *Poder y Autoridad en el Oficio de Educar en Nuestro Tiempo*. No. (165) marzo de 1968, p. 295.



Estos son nuestros servicios utilícelos!

- SERVICIO DE CORREO ORDINARIO
- SERVICIO DE CORREO CERTIFICADO
- SERVICIO DE CERTIFICADO ESPECIAL
- SERVICIO ENCOMIENDAS ASEGURADAS
- ENCOMIENDAS CONTRA REEMBOLSO
- SERVICIO CARTAS ASEGURADAS
- SERVICIO DE FILATELIA
- SERVICIO DE GIROS
- SERVICIO DE ELECTRONICO BUROFAX
- SERVICIO DE INTERNACIONAL APP/SAL
- SERVICIO "CORRA"
- SERVICIO RESPUESTA COMERCIAL
- SERVICIO TARIFA POSTAL REDUCIDA
- SERVICIOS ESPECIALES

Teléfonos para quejas y reclamos:

334-0304
341-5536
Bogotá

Cuente con nosotros
Hay que creer en los correos de Colombia



Lo normal y lo normativo

Alonso Quiroz Q.

Administrar y normatizar: entre el desarrollo y la subordinación

Considero que ante todo es preciso comenzar esta reflexión sobre “Lo normal y lo normativo” recurriendo a la mutualidad que ha de existir entre ética y lo normativo, recalcando algo que no por muchas veces demostrado deja de ser con frecuencia olvidado: que lo normativo no es un campo ideológicamente neutral, presidido sólo por criterios objetivos de eficiencia y de control ajenos a la valoración humana. Antes bien, la norma, como reguladora de toda actividad humana, está constitutivamente impregnada de valores. Y aún más, así debe serlo. Porque la norma no encuentra en sí misma su finalidad: es una actividad reglamentadora que fundamenta una intencionalidad y está al servicio, por tanto, de lo que la persona o grupo juzga deseable.

En este sentido, debo confesar mi concepción abiertamente opuesta a la forma como la norma es agenciada por la mayoría de las instancias que tienen como encargo ejecutarla, controlarla —al menos en lo que a la educación se refiere—, es importante anotar que regularmente se olvida la intencionalidad de la norma —su filosofía— y se afirma en las interpretaciones que el agente que la percibe considera como reguladores, es decir, considerar la norma más que por sus beneficios, por su operatividad, vale

decir, por ejemplo, que si la norma expresa que toda institución debe proyectarse a la comunidad por medio de dos proyectos sociales y pedagógicos ese sea el cumplir y, desconocer que son las condiciones y características del entorno y del aula las que por la mediación de un diagnóstico puede determinar el tipo de proyectos que se puedan ejecutar.

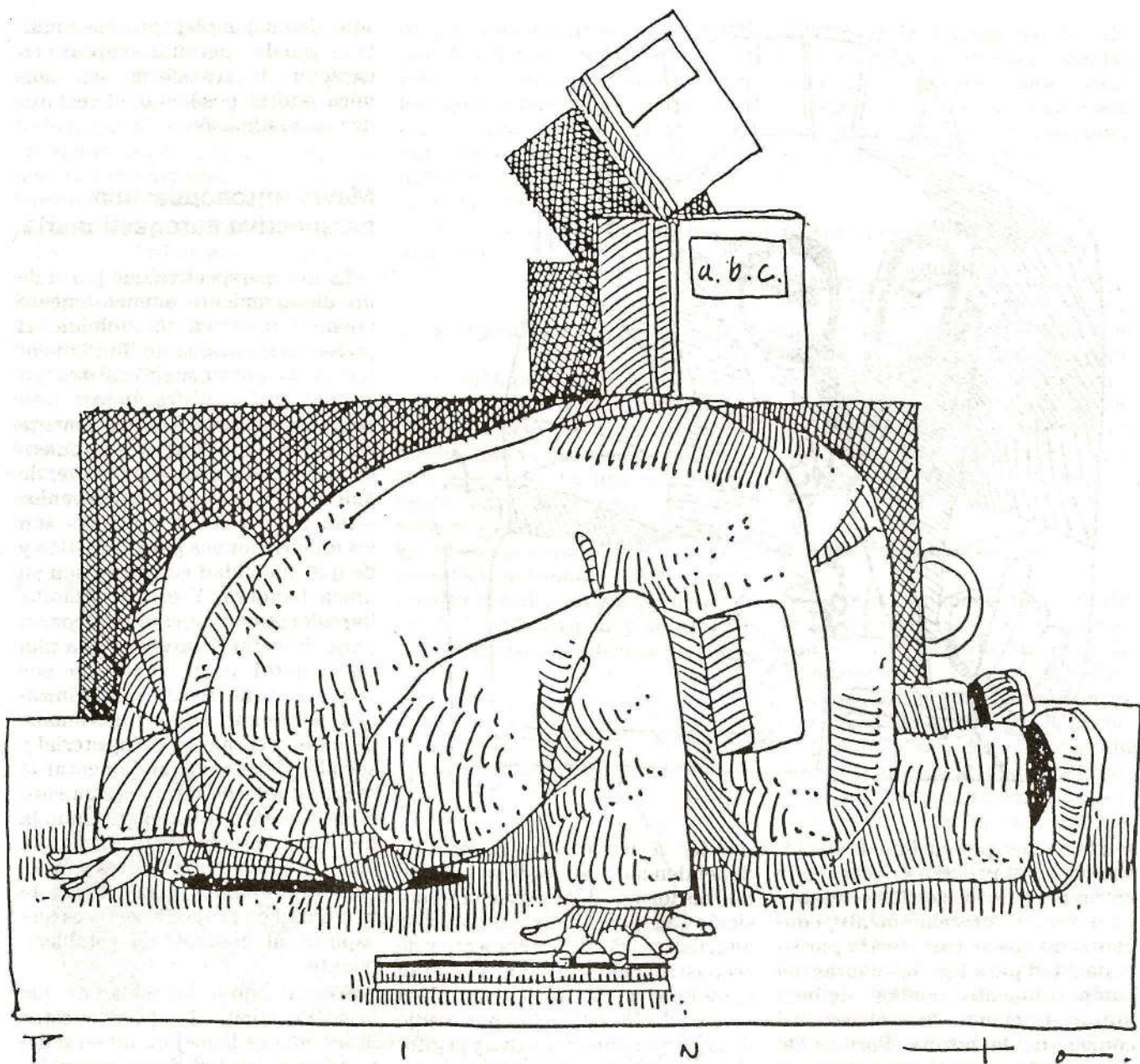
Desde esa posición francamente normativa —que en última instancia responde a planteamientos éticos determinados— es desde la que confronto que el desarrollo educativo no es sólo normativo, y que el bienestar integral no pasa únicamente por la cantidad de normas que se distribuyan. Antes al contrario, en no pocas ocasiones el desarrollo normativo encubre situaciones de desigualdad y confrontación crecientes. Es más, a veces, el incremento de las normas es compatible con una reducción de la calidad global de la vida de los maestros y de las comunidades en donde gestionan, además, el empobrecimiento espiritual o deterioro acelerado de la personalidad magisterial. Incluso en ocasiones puede el propio incremento de la norma ser un instrumento conscientemente utilizado para promover ese deterioro de la calidad de la existencia.

Alonso Quiroz Q.

Director Escuela **Carolina Kennedy** y profesor de la Universidad Autónoma Latinoamericana - Medellín.

Es precisamente en los efectos que este fenómeno está creando en nuestra sociedad en lo que pretendo centrarme a continuación. Lejos, en efecto, de ser la finalidad última del sistema educativo, la norma se ha convertido en la actualidad en una herramienta básica del poder. Un instrumento, en primer lugar, de quienes controlan la educación: la intencionalidad puede ser la expedición de la norma con fines educativos y sociales, pero lo que se incentiva en la mayoría de las acciones de los estamentos de control es la normatividad para sostener e impulsar —al menos conscientemente en algunas instancias— exclusivamente mecanismos agresivos de poder. El sistema educativo de nuestro tiempo se caracteriza ante todo por su inmensa capacidad de producción de deseos y frustraciones. El proceso administrativo —dirigismo— acaba, así, reducido a una fase más, con pretensiones eficientes, del proceso educativo: una fase orientada ante todo a la maximización del beneficio.

Pero, como resulta notorio, la norma no es ya sólo eso. Desempeña una función mucho más amplia y compleja: es también —en íntima conexión con el proceso de mediación que se canaliza a través de los medios de control político e interinstitucional— un espléndido instrumento de control, de domesticación, de dominio. Con él ha llegado el poder a controlar no sólo el comportamiento de las personas, sino también sus más profundos



móviles: necesidades, pasiones, estética, moral. Nunca probablemente ha dispuesto el poder de una capacidad de subordinación tan poderosa, tan difícilmente combatible. Con ella ha pretendido llegar en los más hondos reductos de la propia individualidad. Como ha escrito Habermas, "quizás lo más característico de nuestras sociedades sea esa irresistible colonización del modo de vida por la lógica del poder: una lógica economicista e instrumental

que hace del individuo un instrumento"¹, sometiéndolo a una presión alienadora muy posiblemente nunca superada.

Necesidad de la ética y ética de la normatividad

Aún sin necesidad de generalizar, pero refiriéndome a condiciones particulares —regionales y locales— parece que en los espacios en

donde se gestiona la normatividad, se dispone de formas nuevas de dominación de relativa eficacia, formas más sutiles, más sofisticadas, más complejas que en fases anteriores, una polarización entre un sector del establecimiento y de las instituciones —pueden ser gre-

1. H. Habermas. *Problemas de legitimización en el capitalismo tardío*. Amorrortu, Buenos Aires, 1975.



sona de un complejo proceso analítico pueda permitir captar su carácter, la transformación anímica podría posibilitar el rechazo de esa dominación.

Mayor autonomía: una perspectiva autogestionaria

Es una perspectiva que parte de un planteamiento eminentemente ético. Porque, en mi opinión, el poder exclusivamente fundamentado en la norma, se sitúa al margen de toda ética, disfrazándose presuntuosamente de "exclusivamente legal". Una concepción que quiere convencernos interesadamente, de que los acuerdos o los convenios —muchas veces no conocidos— son los únicos motivos para la gestión y de que la calidad educativa son su única bandera. Y está utilizando, impudorosamente, esta concepción para cimentar a través de ella una nueva mitificación. Es por esto por lo que creo que frente a esa divinización mitificante los sectores subordinados —la mayoría magisterial y social— tienen que fundamentar la respuesta desde un planteamiento esencialmente ético: sosteniendo la necesidad de someter la norma y la eficacia educativa a valores y necesidades humanos y no sólo a la necesidad de grupos o sectores que aspiran al control del establecimiento.

Sosteniendo la necesidad de que la gestión administrativa debe estar al servicio de la mejora integral del hombre, al servicio de sus necesidades autónomas; y sosteniendo que todo esto requiere la construcción de una comunidad magisterial más solidaria y capaz de fijar autónomamente sus objetivos. Es decir, se trata de un planteamiento que conduciría a trasladar el núcleo del debate político desde el ámbito de lo normativo al ámbito de los valores.

Me atrevo y propongo, en definitiva, un planteamiento que requiere —entre otras iniciativas— una sólida y sistemática estrategia pedagógica, orientada por una finali-

miales— que, por encima de su ubicación en el proceso educativo, se caracteriza por su gestión cerrada y otro sector, crecientemente concentrado que se caracteriza por su capacidad para fijar las pautas del comportamiento, ambos definen autoritariamente "las claves del código" de la norma. Formas de dominación, incluso, que llegan a ser plenamente interiorizadas por los dominados, actuando como una durísima droga que capta mentes y voluntades y que más se desea cuanto más se padece.

Probablemente es ésta la razón por la que lo que convencionalmente llamamos "alternativo" —diferente de marginal— no ha sido capaz de reaccionar frente a estas nuevas servidumbres con la suficiente consistencia. En este sentido, y si se acepta todo lo anterior, parece patente la urgencia de res-

ponder a las nuevas formas de dependencia y subordinación con nuevas formas de resistencia y oposición al poder: con estrategias alternativas desde la perspectiva de reconstrucción de una voluntad comunitaria de autonomía. Una voluntad sólo edificable por medio de la afirmación educativa y la difusión de valores alternativos a los dominantes. Valores capaces de posibilitar un avance hacia un tipo de práctica pedagógica, y de vida integralmente mejor: más próspera, más justa, más libre, más solidaria, pero también más dotada de sentido auténtico.

Se trata de un planteamiento que en el terreno de la práctica neutralice e incite al cambio —porque las nuevas formas de dominación son mucho más potentes por embriagadoras, sutiles e indoloras— quizás sólo la interiorización en cada per-

dad moral: "Armar a los hombres —como decía Mounier— para el enriquecimiento espiritual"², para su autonomía, para incrementar todo lo posible su capacidad de discernimiento y de crítica, un impulso que permita avanzar —con toda la lentitud y modestia que haga falta— hacia una cierta "conversión".

Esa voluntad de autonomía y ese espíritu de democratización profunda debe traducirse en las acciones del aula, del barrio, del hogar, debe extenderse a todos los niveles, de manera contraria sólo seguiremos haciendo el mismo juego, seguiremos diciendo una cosa y haciendo otra. Me gustaría anotar uno de los contenidos que debería abordar el nuevo discurso. A ellos me referiré, muy sintéticamente.

1. Disciplina

La entiendo como el enfrentamiento a la tendencia al continuo

desplazamiento de la responsabilidad hacia los demás. Se trata de reivindicar mayores ingresos intelectuales a través del compromiso con la tarea de construcción personal para proyectar acciones hacia el beneficio social. Disciplina con desarrollo y prosperidad con respeto al propio ser humano y al medio ambiente.

2. Autogestión

El crecimiento humano y social debe posibilitarse mediante el ejercicio de una mayor autonomía profundizando y extendiendo la democracia en todos los niveles y no hay mejor alternativa para gestionar ante la normatividad que ampliar los espacios para el ejercicio de la voluntad autónoma. Nos corresponde extendernos a todos los niveles de la vida escolar y social, con sencillez, tino y prudencia, sin duda

será una de las formas para fortalecer al máximo posible la capacidad de desarrollo y el grado de autosuficiencia de los alumnos, de los maestros y los demás agentes que tienen concurso en la educación.

3. Autorregulación

Los maestros deberíamos concretarnos en la consecución del mayor fortalecimiento mental y espiritual y el mayor bienestar material posible, es decir, cuajar aspiraciones, mentalizarnos sobre lo prioritario que nos permita una calidad de vida integralmente mejor y que fundamente más el "ser" que el "tener".

4. Antiadministrativismo

Como consecuencia y condición de todo lo anterior, sería imprescindible un rechazo firme a la subordinación y a la mentalidad de futuro subordinador, Todo el imperio construido a través de la exclusividad de la norma no ha ofrecido ninguna garantía al creciente desarrollo de las personas, por el contrario, muchas veces, ha contribuido a la agudización de los conflictos que se originan normalmente en toda relación. Pero eso no implica inevitablemente entender que es la norma en único criterio para el conflicto y mucho menos afirmar que la norma es la causa de todo desorden. Existen otras acciones que también tienen implicaciones críticas como: la intolerancia, la murmuración y el autoritarismo.

Entonces, de lo que se trata, es de reflexionar qué desarrollo queremos y más que reflexionar, yo diría asumir el desafío de comenzar una práctica esencialmente distinta. Una acción con alternativas y no simplemente una búsqueda de alternativas.



2. E. Mounier. Las certitudes difíciles. Du Seuil, París, 1951. Citado por José A. Moreno I. En Revista Comunidad. No. 65.

Política Educativa

Víctor Manuel Gómez C.

El Plan de Apertura Educativa o la política del atraso educativo



El plan de Apertura Educativa 1991-1994, propuesto por el actual Gobierno está conformado por siete (7) programas prioritarios: 1- El establecimiento del Grado Cero en las escuelas públicas. 2- La reorientación del programa de universalización de la Educación básica primaria. 3- La ampliación de la cobertura de la Educación secundaria. 4- El mejoramiento de la calidad de la Educación básica. 5- La reestructuración de la Educación técnica media. 6- El programa de reformas a la educación superior. 7- La reestructuración de la administración de la educación pública.

En estas breves líneas sólo es posible referirse a uno de estos programas. Dada la importancia de la distribución de la educación en la juventud, entre la llamada "académica" o general, y aquella de carácter "técnico-profesional", en la configuración de la estructura social y económica de un país, se analizará aquí el Programa de reestructuración de la Educación técnica media. Las implicaciones de esta propuesta de política son mucho más trascendentes que la mera reconversión del actual bachillerato diversificado en bachillerato académico.

Víctor Manuel Gómez C.
Profesor de Sociología de la Educación. Depto. de Sociología Universidad Nacional de Colombia.

1. Los fundamentos de la política propuesta

El principal argumento se basa en la afirmación de que la mayoría de los bachilleres técnicos prefieren ingresar a la educación superior, y dado que el bachillerato técnico, agrícola e industrial es más costoso por estudiante que el bachillerato general o académico, ese tipo de bachillerato es un medio costoso de formación para la educación superior. *(Se aduce que el bachillerato agrícola es tres veces más costoso que el académico, dos veces el de los Institutos Técnicos Industriales, y 1.5 veces el del sistema INEM).*

Otra afirmación postula que los bachilleres técnicos que ingresaron al mercado laboral "...obtuvieron ingresos aceptables en el corto plazo pero, en el mediano plazo, perdieron las posibilidades de movilidad laboral y su preparación resultó débil frente al proceso de cambio técnico, debido a la deficiencia de su formación general, que impide su actualización" (p. 13).

Estas dos razones se argumentan para plantear la reconversión de la modalidad diversificada y de las actuales instituciones de educación técnica secundaria (INEM, Institutos Técnicos Industriales...) en bachilleratos académicos, eliminando de la función educativa la formación técnica y reforzando así la educación general o académica como único tipo de educación secundaria para la juventud. Esta propuesta se basa, a su vez, en el supuesto de la posibilidad y deseabilidad de una división de las funciones de formación entre el MEN, a cargo de la educación general o académica, y el SENA a cargo de la capacitación de la juventud para el mercado de trabajo.

2. El análisis de la política

Es posible plantear por lo menos tres diferentes tipos de análisis crítico sobre esta propuesta. En pri-



La educación técnica... en juego. El proyecto del Plan de Apertura Educativa es transformarla en bachillerato académico general.

mer lugar, el análisis de los conceptos utilizados. En segundo lugar el análisis de la metodología empleada. En tercer lugar, las implicaciones sociales y económicas de la propuesta.

a) En relación a los conceptos es evidente el desconocimiento total de los autores de la propuesta sobre la especificidad de la educación técnica secundaria en el país. En efecto, bajo el concepto de "educación técnica" definen varias prácticas educativas; como la orientación vocacional, la vocacionalización, la aplicación del conocimiento a asuntos prácticos, y la capacitación ocupacional o preparación de los desertores del sistema educativo para el mercado de trabajo (p. 13); las que son sustancialmente diferentes entre sí en sus objetivos. Más aún, ninguna de estas prácticas puede ser considerada como educación propiamente "técnica". Este irresponsable desconocimiento del tema objeto de la política conduce a ignorar la tradición y problemática específica de las instituciones que más se han aproximado en el país a

los criterios y normas de calidad de una educación propiamente "técnica", como son los Institutos Técnicos Industriales y los INEM. Una importante consecuencia de esta confusión conceptual se expresa en el supuesto de que la "formación profesional" que realiza el SENA es equivalente a educación técnica. Son numerosos los errores conceptuales sobre el tema objeto de la política, lo que conduce al interrogante sobre quiénes han sido los autores y cuál ha sido el procedimiento seguido en su definición. Es evidente que son personas ajenas al tema, y desconocedoras de su especificidad y complejidad, lo que descalifica intelectualmente a la propuesta.

b) En relación a la metodología seguida, los autores se han basado en un conjunto de estudios realizados por el Banco Mundial, con la colaboración del Instituto SER, sobre el mercado de trabajo de los bachilleres colombianos. Cualquier investigador es consciente de que todo estudio tiene importantes sesgos y limitaciones conceptuales y

metodológicas, por lo que sus resultados no sólo deben ser relativizados en función de éstas, sino confrontados y complementados por otros estudios con bases conceptuales y metodológicas diferentes o alternativas. Este es el requisito mínimo que debe seguirse en todo proceso serio de conocimiento. Sin embargo, en este caso o se han aceptado ingenua y acríticamente los resultados de los estudios mencionados, o se han excluido los estudios y criterios alternativos. En la primera hipótesis se peca por insuficiente y defectuosa fundamentación intelectual de la política. En la segunda hipótesis, la más probable, la exclusión se ha realizado por criterios políticos orientados hacia la imposición de una concepción neoliberal sobre la educación, sustentada por el Banco Mundial, sus estudios y sus asesores nacionales. Los autores de la política han excluido las interpretaciones diferentes o alternativas, por no ser funcionales a sus concepciones economicistas sobre la educación secundaria. Por tanto el debate sobre el Plan de apertura educativa es de carácter político y no académico. Si fuera académico sería necesario el análisis de las limitaciones conceptuales y metodológicas de los estudios utilizados para "legitimar" la política, pues es evidente que de éstos no es posible derivar o deducir la política propuesta. Más aún, estos estudios no pueden, por sí mismos, aportar criterios de política educativa respecto a la "deseabilidad" o no de la diversificación curricular en la secundaria, la que sólo pueden definirse en función de diversos y complejos criterios pedagógicos, filosóficos y sociológicos. El "deber ser" de la educación no puede ser sometido a reduccionismos economicistas.

Las insuficiencias conceptuales y metodológicas de los estudios señalados conducen a generalizaciones problemáticas. Por ejemplo, su conclusión sobre la deficiente formación del bachiller técnico en rela-



Mientras las sociedades industrializadas fortalecen cualitativamente las modalidades de educación técnica, en sus niveles secundario y post-secundario, aquí se propone desmontar las pocas experiencias nacionales.

ción a la del bachiller general, es una afirmación no sólo cuestionable sino en gran medida irrelevante, debido a que una educación "técnica" de calidad no es comparable a la educación académica, sus propósitos son diferentes, así como los parámetros de evaluación. Más bien, debería argumentarse que la formación del bachiller general o académico es supremamente deficiente en los conocimientos técnicos necesarios en la economía moderna, y que los valores academicistas que en ella se inculcan son contrarios a las crecientes necesidades de diversificación de la estructura ocupacional en las numerosas profesiones técnicas en las que se inserta la mayoría de la población económicamente activa. Por otra parte, en el caso de encontrarse una deficiente formación en algunas modalidades, como la industrial, comercial o la de promoción social, sería entonces necesario analizar las razones de este fenómeno, tales como la ausencia de recursos de inversión, la paupé-

rrima dotación didáctica, la deficiente formación docente; la diversificación en modalidades de primera, segunda y tercera clase; entre otras razones. Es evidente que las conclusiones de política serían diferentes. Otra afirmación sobre el mejor desempeño del bachiller general en el mercado de trabajo, es igualmente problemática. En primer lugar es necesario definir a qué tipo o segmento de este mercado se refiere el estudio, pues no puede ser cierto que un bachiller académico o general se desempeñe mejor que un bachiller técnico en profesiones como química industrial, electricidad y electrónica, mecánica automotriz, electromecánica, hidroneumática, y tantas otras profesiones técnicas que requieren no solamente un alto grado de especialización en el conocimiento, sino el desarrollo de una "cultura técnica" y la valoración del trabajo técnico, desde la educación secundaria. Por tanto es necesario identificar las limitaciones y falacias metodológicas de los estudios que han sido uti-

lizados para legitimar la política propuesta.

c) Finalmente, las implicaciones sociales, económicas y culturales, de esta política, son de gran trascendencia para la modernización del país. Mientras los principios psicológicos y de equidad social postulan la necesidad de que la experiencia educativa sea lo más diversificada posible en atención a la gran heterogeneidad de intereses, motivaciones y capacidades, en cualquier grupo estudiantil, la propuesta se orienta a reforzar la hegemonía de la cultura académica y a desvalorizar la educación técnica reduciéndola al concepto de formación profesional del SENA. Mientras las sociedades industrializadas fortalecen cualitativamente las modalidades de educación técnica, en sus niveles secundario y post-secundario, aquí se propone desmontar las pocas experiencias nacionales valiosas y reconvertirlas

en bachilleratos académicos. Mientras la formación de la "cultura técnica" desde la secundaria es condición para el fortalecimiento de la educación técnica post-secundaria, la que a su vez, es la base para la diversificación de la estructura ocupacional y la mejor distribución del ingreso, aquí se propone fortalecer la cultura académica y la orientación hacia estudios universitarios. Mientras la calidad de la educación técnica es uno de los factores más definatorios en el desarrollo industrial, aquí se propone reducirla a una mera capacitación ocupacional o formación profesional impartida por el SENA. Mientras los mayores costos relativos de la educación técnica de calidad son considerados en países industrializados como una inversión social altamente rentable en la cualificación de la fuerza laboral, aquí se considera esta inversión como un gasto público que hay que reducir.

En resumidas cuentas, en lugar de un Plan de apertura educativa se trata más bien de una estrategia de involución y retraso del sector educativo, propuesta e impulsada por el Banco Mundial, y elaborada por sus servidores nacionales, en gran medida desconocedores de la especificidad de la problemática educativa nacional. Tal vez en lo anterior reside la gran debilidad de esta política. Además, su fundamentación conceptual y metodológica es pobre, insuficiente y claramente politizada, sus autores no tienen legitimidad ni reconocimiento en el sector educativo, y sus propuestas son contrarias al mejoramiento de la calidad y relevancia socio-económica de la educación secundaria. Sin embargo, es urgente y necesaria la movilización del sector educativo en su rechazo a este proyecto neoliberal con serias implicaciones para el mayor atraso educativo del país●

Henry González Meza
John Lázaro Bustos

ABOGADOS
DERECHO ADMINISTRATIVO—LABORAL

Reclamaciones administrativas, Caja Nacional de Previsión, Juntas de Escalafón
y Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio.

Demandas ante las Jurisdicciones Laboral y Contencioso Administrativa.

CALLE 12 No. 5-32 — OF. 12-05 — TELS.: 281 56 92 - 283 36 14 — BOGOTÁ, D.E.



La educación contratada y la libertad de enseñanza

Jesús María Gereda Ch.
Yolanda Mariño de Rivera

Acerca de la **Educación contratada** en el país se ha escrito poco y en el hoy departamento de Arauca se ha hablado mucho del tema sin que se concreten medidas efectivas para terminar con estos contratos.

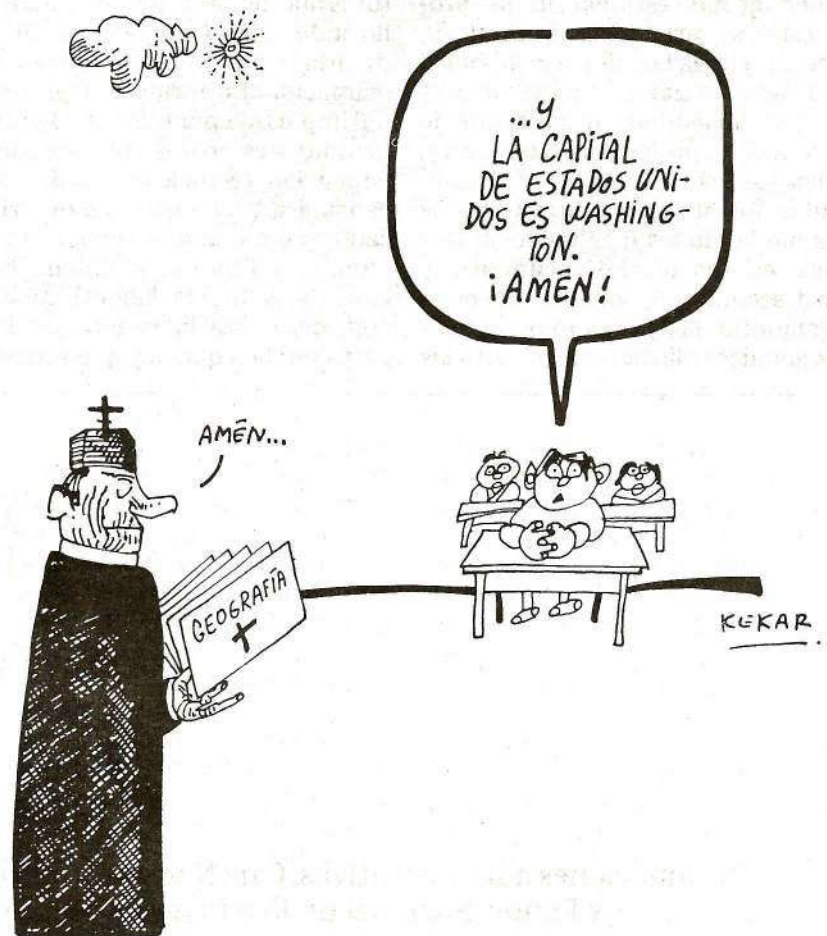
Las luchas libradas por el magisterio adscrito a la Educación Contratada costaron en sus inicios decenas de despidos y persecuciones sindicales basadas precisamente en las cláusulas de los convenios que les permitían nombrar maestros, fijar sueldos y condiciones por trasladar y cancelar contratos al capricho del párroco, del asistente administrativo o del obispo.

Las anomalías administrativas y laborales atentativas contra la libertad de enseñanza y contra la educación pública constituyen algunas consideraciones del presente trabajo.

No pretende este trabajo ser lo más acertado en el análisis de las consecuencias negativas en el contenido y la calidad de la Educación contratada, ni tampoco sobre la educación indígena que es el objeto de la contratada, sólo un breve esbozo de hechos protuberantes para que los interesados en la investigación profundicen y concreten estudios posteriores.

1. Antecedentes históricos

La conquista de España de los territorios de la Nueva Granada, recurrió a varios elementos para poder imponer el dominio sobre los habitantes del Nuevo Reino: las armas, el lenguaje y la religión. A través del poderío militar se venció



Jesús María Gereda Chacón
Licenciado en Ciencias Sociales y
Económicas.
Normal María Inmaculada

Yolanda Mariño de Rivera
Licenciada en Administración Educativa
Colegio Nal. Simón Bolívar - P. Arauca - Intendencia de Arauca

la resistencia indígena, el idioma facilitó el entendimiento y la religión el sometimiento espiritual de los aborígenes.

En la época de la conquista se combinan dos métodos para el total y definitivo avasallamiento, los argumentos de la fuerza y superioridad militar y la fuerza de los argumentos de la religión. La Iglesia católica va convirtiéndose en la ins-

titución más importante a medida que se someten las tribus belicosas, institución que perdura durante la Colonia, pierde cierto prestigio en la época de la Independencia y en los años de la revolución del medio siglo, pero se recupera e instituye después de la Constitución de 1886 y con algunas variantes perdura en nuestros días.

La Iglesia fue la encargada de educar y evangelizar a los nativos, prerrogativa que le significó fundar escuelas, colegios y universidades que aunque con el apoyo oficial dieron inicio a la educación privada y a la prominencia de una educación clerical y científica.

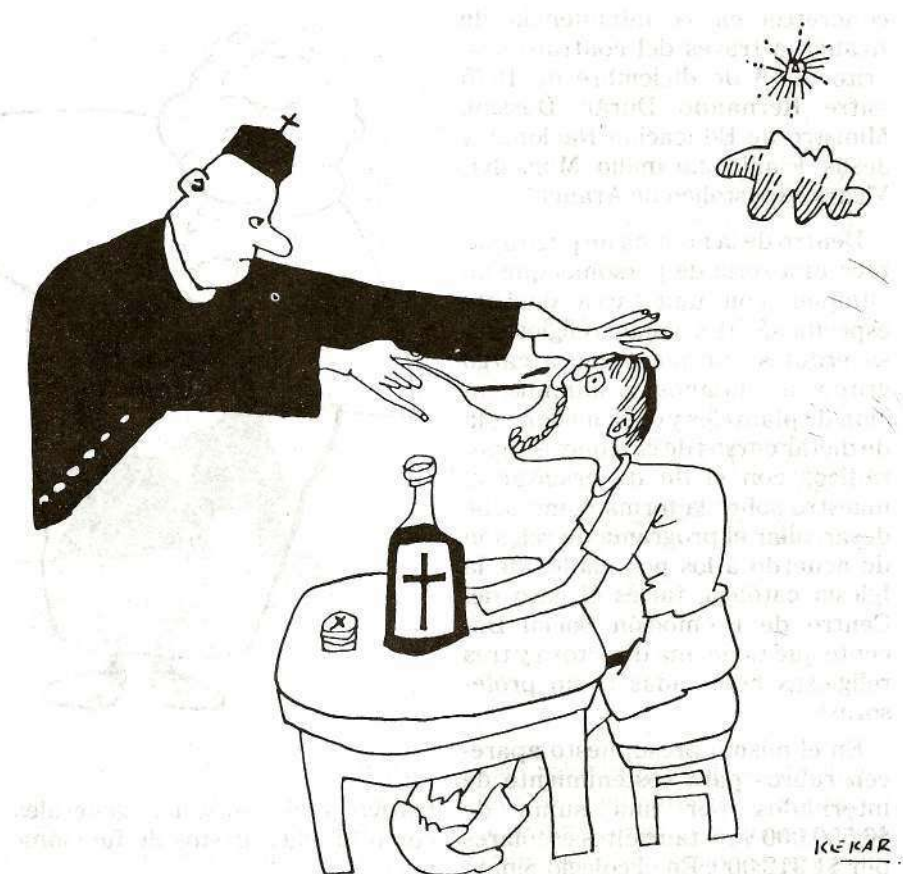
La Educación contratada nace como un acuerdo entre el Gobierno Nacional y la Iglesia con base en el Concordato. Antes de firmarse dicho documento hay que remontarse al primer Convenio de Misiones celebrado el 5 de mayo de 1902, posteriormente renovado en 1928, época desde la cual subsiste la modalidad de la Educación contratada en nuestro país.

Este convenio es modificado y sustituido por el otro Convenio de Misiones con el Vaticano celebrado el 29 de enero de 1953 y firmado por Antonio Samoré como Nuncio Apostólico y Juan Uribe Holguín como Ministro de Relaciones Exteriores de Colombia.

Para el caso que nos ocupa, el de la libertad de enseñanza, transcribimos alguno de los aspectos que resalta el sometimiento de la enseñanza a los parámetros del querer de la religión católica.

“Artículo Noveno: Con el objeto de que la educación se oriente en los Territorios Misionales dentro del espíritu y de acuerdo con las enseñanzas de la Iglesia católica, apostólica y romana, el Gobierno de Colombia confía a los prelados jefes de misiones las siguientes atribuciones de dirección y vigilancia de la misma educación:

a. Crear y trasladar las escuelas públicas primarias, secundarias, vocacionales, agrícolas, normales



(...) los nombramientos, promociones, remociones de maestros y señalamiento de los sueldos.

c. Inspeccionar y velar a efecto de que la enseñanza en los centros educacionales del respectivo territorio misional, comprendidos los privados, se oriente de conformidad con los artículos doce, trece y catorce del Concordato vigente.

Parágrafo cuarto: “El traslado de escuelas (...) remociones de maestros a que se refiere el ordinal b, *no podrán ser improbadas* (subrayado nuestro) por la autoridad colombiana competente cuando obedezcan a motivos de orden religioso o moral”. Son apenas apartes de la legislación en la cual se le concede a la Iglesia la autonomía para imponer sus criterios dentro de la educación y el impedimento a la libertad de cátedra, a la libertad de conceptos de los maestros nombrados por este sistema”.

2. La educación contratada como intermediaria de la educación pública

A pesar de que la Ley 43 de 1975 habla de la nacionalización de la educación pública, se mantiene la modalidad de la Educación contratada en los llamados Territorios de Misiones, teniendo a la Iglesia como intermediaria en los diferentes niveles de la Educación básica primaria, básica secundaria y media vocacional.

El Concordato de 1973 autoriza a la Iglesia católica a celebrar con el Estado contratos entre las diferentes autoridades eclesiásticas de los territorios con el gobierno nacional, donde aquella mantiene privilegios para la fundación y funcionamiento de escuelas y colegios y el nombramiento y remoción de maestros pagados con dineros del presupuesto nacional. Esta situación se

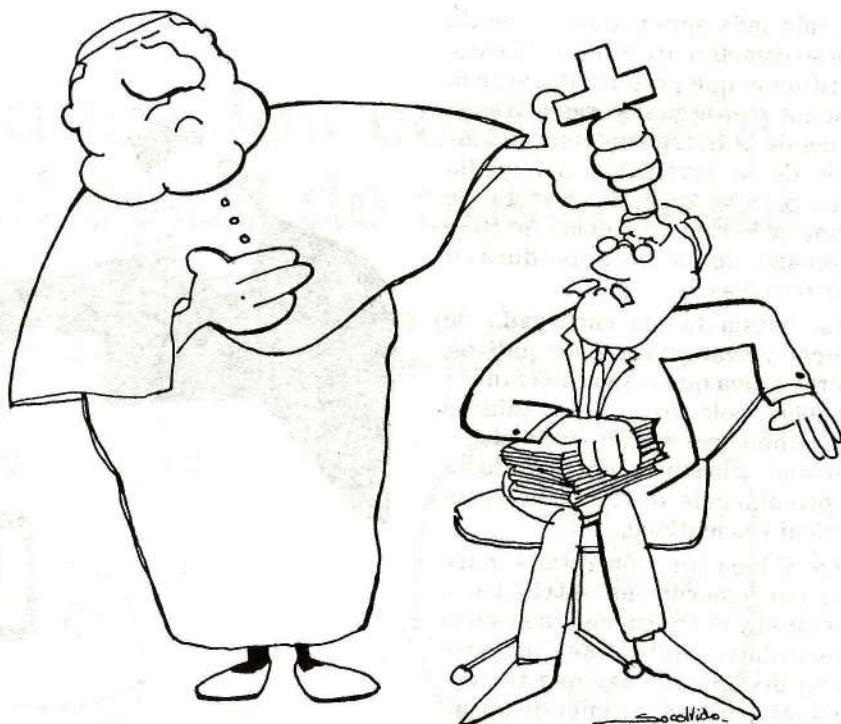
concretiza en la intendencia de Arauca a través del contrato suscrito el 18 de diciembre de 1975 entre Hernando Durán Dussan, Ministro de Educación Nacional, y Jesús Emilio Jaramillo Monsalve, Vicario Apostólico de Arauca¹.

Dentro de la nómina de pago aparece una serie de personas que no cumplen con una tarea docente específica, tales como religiosas y sacerdotes que no tienen a cargo grupo de alumnos ni administración de planteles y cuya misión es la de dictar cursos de catequesis esporádicos con el fin de orientar al maestro sobre la forma como debe desarrollar el programa de religión de acuerdo a los postulados de la Iglesia católica, tal es el caso del Centro de Promoción Social Docente que tiene una directora y tres religiosas nominadas como profesoras².

En el mismo presupuesto aparecen rubros para sostenimiento de internados por una suma de \$6.550.000 y restaurantes escolares por \$1.312.000. En el colegio Simón Bolívar de Arauca desde hace tres años dejó de funcionar el internado (el único existente en la intendencia de Arauca), sin embargo la suma se ha incrementado en el presupuesto³.

No se justifica que mientras las organizaciones sindicales del magisterio y las comunidades exigen la nacionalización y la descongelación de las plazas docentes, el Gobierno Nacional mantenga esta clase de contratos, que son secretarías de Educación paralelas con un alto porcentaje de personal administrativo que le representa al presupuesto una gran inversión. Si se retoma la idea de que el presupuesto lo asigna la Nación, habrá que deducir que se dejan de pagar cantidades de maestros a cambio de mantener la burocracia de Educación contratada.

El Gobierno Nacional por intermedio del Fondo Educativo Regional, FER, hace los aportes para el pago del personal docente, adminis-



trativo y de servicios generales, como también gastos de funcionamiento.

3. Educación indígena, ¿evangelización o negocio?

La existencia de la Educación contratada tiene su razón de ser para regiones indígenas y como reza el artículo sexto del Concordato: "El Estado y la Iglesia colaborarán en la pronta y eficaz promoción de las condiciones humanas y sociales de los indígenas y de la población residente en zonas marginadas, susceptibles de un régimen canónico especial"⁴. Se debe suponer, entonces, que la mayor cantidad de los recursos del presupuesto deben estar encaminados a la educación y mejoramiento de las condiciones de vida de los indígenas. Sin embargo, las cifras y la realidad demuestran lo contrario. En los colegios y escuelas, Simón Bolívar y Santa Teresita de Arauca; La Frontera de Saravena, Oriental Femenino y San Luis

de Tame; La Inmaculada de Puerto Rondón y Kinder Padre Gómez de Arauquita, no estudia ningún indígena.

Estos centros educativos aglutinan junto con los colegios de Cubará y el Seminario La Milagrosa de Chita más de 200 profesores de los 307 que tiene la Educación contratada en esta región.

En las escuelas rurales llamadas "Indígenas" el 90% de la población estudiantil son hijos de colonos y un 10% indígenas⁵.

En los años iniciales al contrato se establecieron algunos centros indígenas como los del Chuscal y el Zulia en la zona de Cubará y El Vigía en la zona de Arauquita. El objetivo debía ser el de educar y evangelizar las

1. Decreto 2768, diciembre 17 de 1975.

2. *Inconveniencia de la Educación Contratada en la Intendencia de Arauca*, nómina de Personal. Anexo 3.

3. *Presupuesto de educación Contratada*. Acuerdo No. 022, enero-87.

4. José Félix Castro: *Concordato*, Ed. Publicitaria, Bogotá, 1980, página 17.

5. *Inconveniencia de la Educación Contratada en la Int. de Auc.* 1984.

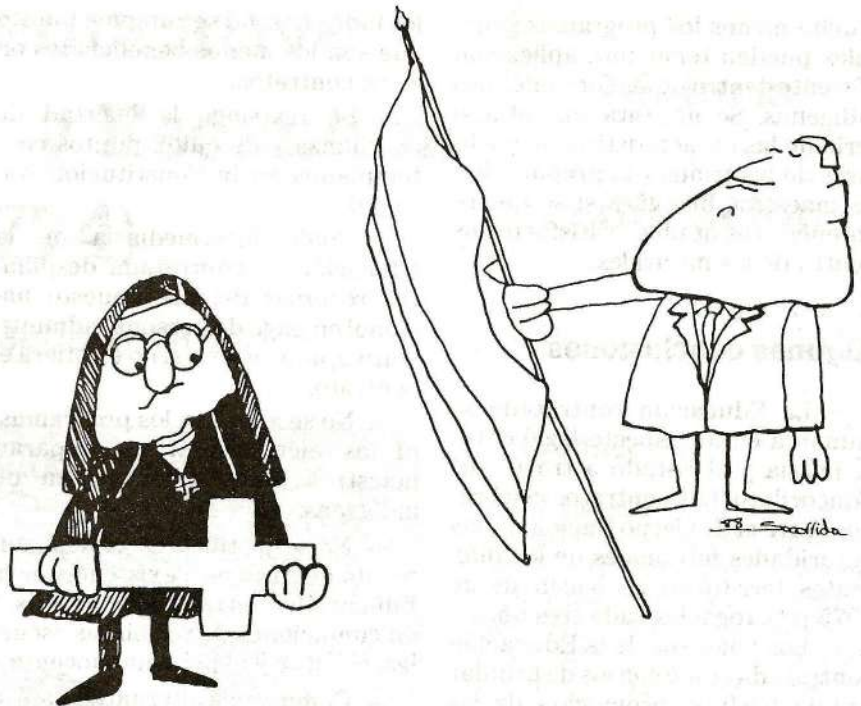
tribus indígenas circundantes. Pautadamente y a medida que se taló la selva las concentraciones indígenas se transformaron en haciendas paneleras como la del Chuscal, o ganaderas como la de El Vigía. En los internados indígenas se impuso la rigidez de la disciplina monástica y el látigo sustituyó la pedagogía de la convicción: la evangelización no tuvo en cuenta el concepto de libertad sino el de sometimiento y la obediencia. Más que educar, el internado busca mantener cautiva la mano de obra para trabajos agrícolas. Esta situación generó la deserción del indígena hacia su antiguo estado hasta llegar a liquidarse los internados. Número muy poco de indígenas han tenido la oportunidad de educarse y seguir, por el contrario, la mayoría viven errantes, sufriendo enfermedades endémicas y en la más absoluta miseria y abandono. La evangelización no cumplió con su papel de mejorar el estado de vida indígena, ni se educó para defender su cultura y sus tierras, la transculturización lo abocó a enfrentarse a una sociedad que lo relega y lo explota. La finca El Vigía fue vendida por la Diócesis al Incora en medio centenar de millones de pesos y la del Chuscal está en negociación; los indígenas andan dispersos de sus tierras, dispersos de sus tribus y de sus costumbres.

Dentro del presupuesto para 1987 figura un rubro para mantenimiento de internados. El Gobierno Nacional sigue creyendo en la existencia de internados indígenas y posiblemente en sus buenos frutos.

¿Cumple entonces la Educación contratada con el objetivo para el cual fue creada?

4. Calidad y contenidos de la Educación contratada

Los primeros convenios de Misiones fijaron las normas de la enseñanza "Dentro del espíritu y de acuerdo a las enseñanzas de la Iglesia católica" con la cual se limitaba



la educación a las conveniencias del clero. Los contratos posteriores mantienen tales cláusulas. La educación en los centros indígenas y en los colegios y escuelas de la contratada han concentrado su énfasis en la enseñanza y en la práctica religiosa y moral⁶. Algunos hechos demuestran lo anterior:

- a) El gran número de nombramiento a religiosas, sacerdotes y párrocos en la dirección de los planteles.
- b) La selección de profesores de acuerdo a su formación moral y religiosa antes que a su formación pedagógica.
- c) La aplicación continua de remoción e insubsistencia por motivos de orden religioso y moral.
- d) La obligación de asistir con las comunidades educativas a las fiestas religiosas.

Las anteriores consideraciones comprueban la falta de libertad de enseñanza y el mediano o poco interés porque la educación en los territorios misionales sea científica y de acuerdo a los últimos avances tecnológicos.

La prohibición implícita de afiliación a los sindicatos del magisterio que se mantienen en muchos de los territorios nacionales y que en nuestro medio se logró superar después de años de lucha y despido de decenas de compañeros, corroboran la actitud de sometimiento y obediencia del magisterio dependiente de la Educación contratada.

Para la población indígena los planes y programas de enseñanza no corresponden a la situación; no tienen en cuenta su dialecto, costumbres y religión. Con dos o tres excepciones de profesores bilingües producto más de la superación que de la preparación por parte de la entidad, no puede esperarse una enseñanza y una preparación adecuada del estudiante indígena, mucho menos de una libertad de enseñanza cuando se imponen unos métodos y unos programas diseñados para una clase social diferente a los indígenas. Si la educación impartida por el Estado no corresponde a las necesidades regionales,

6. *Concordato*, Ed. Publicitaria, Bogotá, 1980, pág. 17.

mucho menos los programas generales pueden tener una aplicación eficiente dentro de las comunidades indígenas. Se necesita un estudio serio de las características particulares de las tribus y la preparación de maestros bilingües si se quiere obtener resultados satisfactorios dentro de los naturales.

Algunas conclusiones

— La Educación contratada se enmarca en un aspecto legal entre la Iglesia y el Estado a través del Concordato. Los contratos celebrados entre el Gobierno Nacional y las autoridades misionales de los diferentes territorios se hacen desde 1975 prorrogables cada tres años.

— Los objetivos de la Educación contratada como son los de brindar pronta y eficaz promoción de las condiciones humanas y sociales de

los indígenas, no se cumplen puesto que son los menos beneficiados en estos contratos.

— Se restringe la libertad de enseñanza y de culto, puntos contemplados en la Constitución Nacional.

— Como intermediaria de la educación, la contratada despilfarró recursos del presupuesto nacional en pago de personal administrativo, innecesario si no existiera el contrato.

— No se adecúan los programas, ni los métodos, ni se preparan maestros para la enseñanza de indígenas.

— No se justifica en el departamento de Arauca la existencia de la Educación contratada, el FER está en condiciones de recibir las escuelas, colegios y el personal docente.

— Como única alternativa está la cancelación del contrato existente.

Bibliografía

Acuerdo No. 8: *Comisión Permanente*, Bogotá, noviembre 27-75 (mimeografiado).

Castro, José Félix: *Concordato*, Ed. Publicitaria, Bogotá, 1980.

Contrato: *Vicariato Apostólico del Arauca y Gobierno Nacional*, Bogotá, 1975.

Constitución Política de Colombia: Ed. Temis, Bogotá, 1982.

Decreto Número 2768 del 17 de diciembre 1975: *Normas para la celebración de Contratos entre el Gobierno Nacional y la Iglesia Católica*, Bogotá, 1975 (Mimeografiado).

Nómina: *Del personal docente y administrativo de la Educación Contratada*.

Ponencia: *XII Congreso de FECODE*, presentada por la Asociación de Educadores del Arauca ASEDAR, Bucaramanga, agosto, 1982 (Mimeografiado).

Ponencia: *XIII Congreso de FECODE*, presentada por Unidad y Combate, Pasto, julio de 1985 (Mimeografiada).

Revista Foro No. 15



Partidos Políticos en Colombia: crisis y retos

de venta en las principales
librerías del país

¡Suscríbase!

Distribuye ECOE:

PLAN OFERTA DE SUSCRIPCION

Valor normal	1 año	\$4.800
Valor "oferta"	1 año	\$4.000
Valor normal	2 años	\$9.600
Valor "oferta"	2 años	\$8.500

Carrera 3A No. 26-52 Tels.: 2840582 - 2433464 Santafé de Bogotá, D.C.
Colombia

El plan educativo de Moreno y Escandón (1774)

Rodolfo Posada Alvarez

Historia
y
Educación

1. Introducción

El magisterio colombiano se ha planteado un gran reto histórico: reformar la educación nacional, transformándola en un sistema cualitativamente avanzado, es decir, de alta calidad académica y científica, el cual contribuya al proceso de independencia nacional. El Movimiento Pedagógico organizado por FECODE será el escenario principal de esta importante contienda.

La lucha por transformar la cultura y la educación y ponerla a tono con lo más avanzado no es un fenómeno nuevo en el país. Ya desde los albores de nuestra independencia nacional surgen los primeros contactos de rebeldía contra las concepciones atrasadas del momento, los cuales terminarían en ese gran movimiento cultural revolucionario que sentaría las bases ideológicas indispensables y necesarias para la derrota del coloniaje español. En cuanto al papel jugado por la educación en este proceso, le corresponde al plan educativo elaborado por el criollo Francisco Antonio Moreno y Escandón en 1774 enarbolar la bandera de reformar la atrasada educación colonial en el virreinato. Junto a la actividad científico-filosófica desarrollada por Mutis se inicia un nuevo período en la histo-

Rodolfo Posada A.
Profesor Facultad de Educación de
la Universidad Tecnológica del
Magdalena.



Nació D. FRANCISCO ANTONIO MORENO Y ESCANDÓN en la ciudad de Mariquita el 26 de Octubre de 1786. Fueron sus padres D. Miguel Moreno y D.^a Manuela Díaz de Escandón, de familias ilustres. Murió en Santiago de Chile el 22 de Febrero de 1792.

ria cultural y educativa del país, alrededor del cual debe reflexionar todo educador para entender mejor el carácter de la educación en la sociedad.

2. La Ilustración, movimiento cultural en el cual se inscribe el Plan Moreno

Se conoce con el nombre de *La Ilustración* esa corriente cultural progresista y revolucionaria que dominó a casi toda Europa entre fines del siglo XVII y fines del XVIII —cuyos representantes más caracterizados fueron, entre otros, Locke, Newton, Leibniz, Voltaire, Rousseau, Diderot— especialmente a partir de la segunda mitad del XVIII, como preámbulo al triunfo político de la revolución burguesa europea.

Jaime Jaramillo Uribe diferenciaba este concepto con el de *Enciclopedismo*, el cual identifica como un “movimiento específicamente francés que representan los editores y escritores de la *Enciclopedia* (1751-1780) que dirigieron D'Alembert y Diderot”¹. Es decir, el Enciclopedismo forma parte de la Ilustración en su etapa más avanzada y radical, dentro del marco de la revolución cultural burguesa, cuyo epicentro se localizaba en Francia. Era esa agitada época de convulsión social, en donde los valores de la vieja sociedad feudal eran puestos en la picota, en donde a juicio de uno de sus protagonistas, D'Alembert, esa “efervescencia de los espíritus... que se extiende por todas partes, ataca con violencia a todo lo que se pone por delante, como una corriente que rompe sus diques”, en donde “todo ha sido discutido, analizado, removido, desde los principios de la ciencia hasta los fundamentos de la religión revelada, desde los problemas de la metafísica hasta los del gusto, desde la música hasta la moral, desde las cuestiones teológicas hasta la economía y el comercio, desde la polí-



Dr. Juan Antonio Moreno

tica hasta el derecho de gentes y el civil”².

En efecto, la Ilustración con su nueva y revolucionaria concepción del mundo, apoyada esencialmente en la razón y el derecho natural, el origen popular del Estado, el anti-escolasticismo, la filosofía deísta y el método newtoniano (basado en la observación, la experimentación y la sistematización *a posteriori*), sirvió de contexto mundial a las transformaciones socioculturales y políticas de la época, especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, período en el cual la burguesía prepara el terreno para la toma definitiva del poder político; dichos ideales rompen todo tipo de fronteras y derriban los más fuertes muros de los viejos castillos del medievo.

La Ilustración adquirió características nacionales acorde con las condiciones de cada país. De allí que pueda hablarse de una Inglaterra con acentuada tendencia al deísmo, de una Francia radical hasta concluir en el materialismo filosófico y en el ateísmo, de una Alemania moderada, ecléctica y racionalista. España, “la más celosa de la pureza de nuestra religión”, como escri-

bera Mutis, uno de los baluartes más poderosos del caduco sistema feudal, no escaparía a la impetuosa tempestad. Aunque los vientos renovadores no llegaron a tocarla con la misma fuerza con que lo hicieron en Francia, por ejemplo, sin embargo no dejaron de hacerse sentir. El nuevo espíritu ilustrado también recorrió campos y ciudades. Sus impulsores escogieron formas más moderadas acordes con la realidad nacional y la correlación de fuerzas con los sectores sociales más atrasados, los cuales eran supremamente poderosos y se hallaban mejor organizados. La llegada de Carlos III y su gabinete al trono español se convertiría en la principal palanca de apoyo para los sectores avanzados. Dicho gobierno, influenciado en buena parte por la Ilustración, no ahorraría energías en el impulso de esta noble empresa³.

3. La Ilustración llega con Mutis

Hacia mediados del siglo XVIII la situación sociocultural de la Nueva Granada se caracterizaba por una ignorancia generalizada en gobernantes y gobernados. La herencia española del culto al pasado y a la tradición y el rechazo a cualquier innovación hacían de las suyas. La educación, por su parte, controlada totalmente por la Iglesia, limitábase a la escolástica y al derecho. Nada de conocimientos prácticos que ayudaran a resolver los problemas materiales del reino. Profesores y alumnos competían por quién sabía menos. Los encargados de impartir los conocimientos y dirigir la educa-

1. Jaime Jaramillo Uribe. *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*. Edit. Temis, Bogotá, 1982, p. 333.

2. D'Alembert. *Elementos de Filosofía*, en Cassirer, Ernst. *La Filosofía de la Ilustración*. Edit. Fondo de Cultura Económica, México, 1981, pp. 17-18.

3. Jean Sarrailh. *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*. Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1974.

ción no eran la mejor prenda de garantía. Desde los tiempos de la Conquista, las diferentes órdenes religiosas acusábanse mutuamente por su falta de saber. "Los curas eran a una mano tan idiotas", comentaba el padre Gonzalo de Lyra, provincial de los jesuitas, y como "desaficionados a las letras", caracterizó el arzobispo Lobo Guerrero a los dominicos⁴.

En cuanto a las universidades coloniales, un inquieto estudiante de esas vetustas instituciones, Juan García del Río, las caracterizó como "un monumento de imbecilidad", pues "sólo servían en América para enseñar quimeras despreciables" y "aprender una multitud de cosas inútiles, o cuestiones frívolas"⁵.

Era éste el panorama predominante cuando llega Mutis a estos territorios. Con él llegan también los frescos aires transformadores. Su presencia y actividad en el virreinato fueron el punto de partida del nuevo proceso. La tarea no sería fácil, pues se desarrollaría en condiciones muy desventajosas. Sin embargo, a pesar de las dificultades, logró abrirse paso y conquistar el corazón y el cerebro de un pequeño grupo de jóvenes que le escucharían, asimilarían sus ideas y se convertirían en el foco de irradiación del nuevo pensamiento. Su actividad docente en El Rosario fue su escenario principal en esta contienda. Fue Mutis entonces el impulsor inicial de los principios de la Ilustración, particularmente en el terreno de las ciencias naturales, las matemáticas y la filosofía newtoniana o filosofía natural. Con su trabajo científico-filosófico se crearon las nuevas condiciones favorables a las futuras reformas educativas.

4. El Plan de Estudios de 1774

La educación fue el instrumento principal utilizado por la Ilustración en la difusión de sus principios. Así sucedió en España, en donde



las reformas educativas proilustradas se pusieron al orden del día en planteles, seminarios y universidades. En la Nueva Granada también fue la educación la puerta de entrada de estos ideales. Con la expulsión de los jesuitas en 1767 por orden de Carlos III se crearía un verdadero vacío en la enseñanza neogranadina, sobre todo por ser la comunidad con mayor influencia y extensión en este campo. En abierta contienda con los dominicos, quie-

nes pretendían reemplazar a los jesuitas en el monopolio de la edu-

4. Alfonso de O.P. Zamora, Fr. *Historia de la provincia de San Antonio del Nuevo Reino de Granada*, en Salazar, José Abel. *Los estudios eclesiásticos superiores en el Nuevo Reino de Granada (1563-1810)*. Bermejo impresor, Madrid, 1946, p. 97.

5. Juan García del Río. "Revista del estado anterior y actual de la instrucción pública en la América antes española", en *Escritos varios*, Biblioteca popular de cultura colombiana, Bogotá, 1945, pp. 386-388.

cación, el Estado intervino directamente para tomar en sus manos la enseñanza. Esta tarea fue encomendada personalmente al criollo Francisco Antonio Moreno y Escandón, quien se dedicó a ella con todo empeño. Suyas fueron las propuestas iniciales de creación de una universidad pública en Santa Fe y utilización de los bienes confiscados a los jesuitas para tal fin. Larga y radical fue la controversia entre el poder civil y el poder eclesiástico por la secularización y estatización de la educación, con sus altos y bajos en favor de uno y otro bando.

En estas circunstancias, y después del serio incidente entre Mutis y los dominicos por el sistema copernicano⁶, Moreno presenta su Plan de Estudios de 1774⁷. En lo fundamental, esta reforma educativa era una clara imitación del sacerdote portugués Luis Antonio Verney, conocido como el "Barbidiño", obra guía de las reformas educativas españolas, adaptada a las condiciones de la Nueva Granada. ¿Hasta dónde entonces dicho Plan refleja la mentalidad ilustrada? Jaime Jaramillo Uribe dice que "el Plan Moreno no era, como se ha creído habitualmente, un plan revolucionario, ni representaba un brote de racionalismo moderno, ni de la cultura enciclopedista que se difundía desde Francia. Era un proyecto de reforma que *intentaba unir la tradición con algunos progresos del pensamiento moderno*"... Sin embargo, "hay dos cosas que colocan al Plan de Moreno y Escandón en una zona muy cercana al pensamiento moderno racionalista, y son su *virulento antiescolasticismo y el método de estudios* que recomienda, método basado en el eclecticismo y en las decisiones de la razón"⁸.

Si estudiamos más detenidamente el Plan podremos ver que ciertamente no puede catalogarse como un brote de "la cultura enciclopedista que se difundía desde Francia", pues no hay huellas en él de esta etapa radical de la Ilustra-

ción. Pero también es muy cierto que no se trata de un mero compromiso entre "la tradición y algunos progresos del pensamiento moderno, ni que sus únicos aspectos que lo acercaban al pensamiento moderno fuesen el "virulento antiescolasticismo y el método de estudio". Si bien es cierto que el Plan refleja las timideces y vacilaciones con que aquí se expresaron los ideales ilustrados en los primeros tiempos, los puntos esenciales de su contenido rompen con la tradición y se ubican en el contexto general de la Ilustración. El impulso a la filosofía newtoniana, basada en la observación y la experiencia y apoyada en las matemáticas y la razón, la defensa del deísmo en religión, así como el estudio de la historia eclesiástica apoyado en la cronología bíblica, la separación de la razón del yugo de la revelación, la defensa cerrada del regalismo en derecho, el rechazo al dogmatismo y al "espíritu de facción", la defensa de la educación como un servicio público bajo la dirección y control estatal, eran todos principios dentro de la concepción ilustrada, lo mismo que los métodos educativos para la transmisión del conocimiento tales como el uso de textos como fuentes primarias en lugar del dictado, el análisis y la comprensión racional en vez del memorismo estéril.

La aplicación práctica de las "ciencias útiles" en la transformación de la naturaleza para colocarla al servicio de la humanidad fue otro aspecto avanzado del Plan, así como la formación moral de un nuevo hombre que orientara su comportamiento con base en los lineamientos de una ética no sólo religiosa sino también civil, es decir, que tuviera en cuenta tanto a Dios como al Estado y la sociedad.

La educación, en cualquier sistema social, siempre ha reflejado los intereses de una u otra clase social. En este sentido, el Plan Moreno evidencia los intereses del sector social de los comerciantes neogranadinos, el más avanzado de todos, intere-

sado en que se impartiera un saber que le permitiera un mejor conocimiento de la realidad y de los recursos naturales del virreinato para estar en mejores condiciones de explotarlos. En una palabra, necesitaban las ciencias naturales pues eran ellas, y no la teología y la escolástica, las únicas que podían brindarle dichos conocimientos. Desde la cúpula estatal, y a través de los distintos virreyes ilustrados, se escuchaban y respaldaban estos progresistas intereses. Y no era para menos. Ellos mismos pertenecían a este sector.

No fue ésta una contienda fácil. Los sectores más atrasados de la sociedad, encabezados por las co-

6. En 1773 Mutis dijo en un acto en El Rosario: "Me confieso públicamente declarado copernicano". Al año siguiente los dominicos citaron a conclusiones públicas, a las cuales invitaron a Mutis, dedicadas al comisario de la Inquisición en Santa Fe, con el fin de refutar el sistema copernicano. Las proposiciones a sustentar eran: 1. "Según el unánime consenso de los santos padres, sobre todo del gran progenitor Agustín y del doctor Angélico p.p.p. no debería haber ningún católico que sostuviera como tesis el movimiento de la Tierra y la quietud del Sol, con la intención de explicar más fácilmente los fenómenos celestes", y 2. "El sistema copernicano en forma de tesis es inaceptable para los católicos, teniendo en cuenta la revelación contenida en la Sagrada Escritura; es más inaceptable aún si se considera la prohibición de la sagrada inquisición porque los astrónomos tienen que explicar los fenómenos celestes por otros caminos". Mutis se sintió aludido, pues prácticamente era acusado de hereje, se quejó ante el virrey, y emplazó a los dominicos ante la autoridad y logró hacerlos recular al abandonar su pretensión. *Archivo Histórico Nacional*. "Querrela con los padres dominicos de la Universidad Tomística de Santa Fe, impugnadores del sistema copernicano y defensa de su doctrina ante la autoridad virreinal. Año de 1774". t. 29, fol. 226r a 337.

7. Francisco Antonio Moreno y Escandón. "Método provisional e interino de los estudios que han de observar los colegios de Santa Fe por ahora y hasta tanto que se erige Universidad pública o su majestad dispone otra cosa". *Boletín de Historia y Antigüedades*. Vol. XXIII, No. 264-265, sept. y octubre de 1936, pp. 644-672.

8. Jaime Jaramillo Uribe. *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*. Edit. Temis, Bogotá, 1982, pp. 329 y 330 (subrayado nuestro).

munidades religiosas y los terratenientes, salieron lanza en ristre contra la reforma de Moreno dispuestos a derrotarla. A evitar el "salto mortal" y la "pérdida de los hijos", llamó la oposición. Y para tranquilidad de sus conciencias, los sectores del atraso al fin lograron derrotar el Plan y remplazarlo por otro que volvía a dejar las cosas como antes.

Este revés no pasó de ser una medida oficial, pues las huellas de la reforma habían quedado impresas. A pesar de que el innovador Plan no pudo aplicarse sino por cuatro años, mientras se hacían los trámites en España para su reconocimiento y aprobación, lo cierto es que dividió la historia cultural y educativa nacional en dos períodos totalmente opuestos: uno, el de la quietud, la monotonía y el atraso espiritual, escolástico, de la señorial Nueva Granada. Otro, el del movimiento, la negación, el avance de las conciencias, en una palabra, el de la época de la revolución cultural, previa y necesaria, que prepararía las condiciones ideológicas indispensables para el proceso emancipador del coloniaje español. Tal vez Moreno no alcanzó a prever el alcance de sus palabras cuando concibió su Plan de estudios como el "feliz principio de la Ilustración del Reyno" y el "anuncio y fundamento de su prosperidad". Ciertamente, serían muchos los hombres de las nuevas generaciones, algunos como Félix de Restrepo educados bajo el propio Plan y docentes más adelante —Caldas fue su alumno en Popayán, lo mismo que José Hilario López después— que difundirían las nuevas luces para abrirse paso entre las tinieblas de la opresión y el sometimiento. Y miles de esclavos, artesanos, campesinos e indígenas seguirían tras el sendero trazado por los patriotas, ilustrados neogranadinos ya mucho más claros y radicalizados. La independencia nacional del dominio español en 1819 sería el epílogo de todo este proceso iniciado a mediados del siglo XVIII.



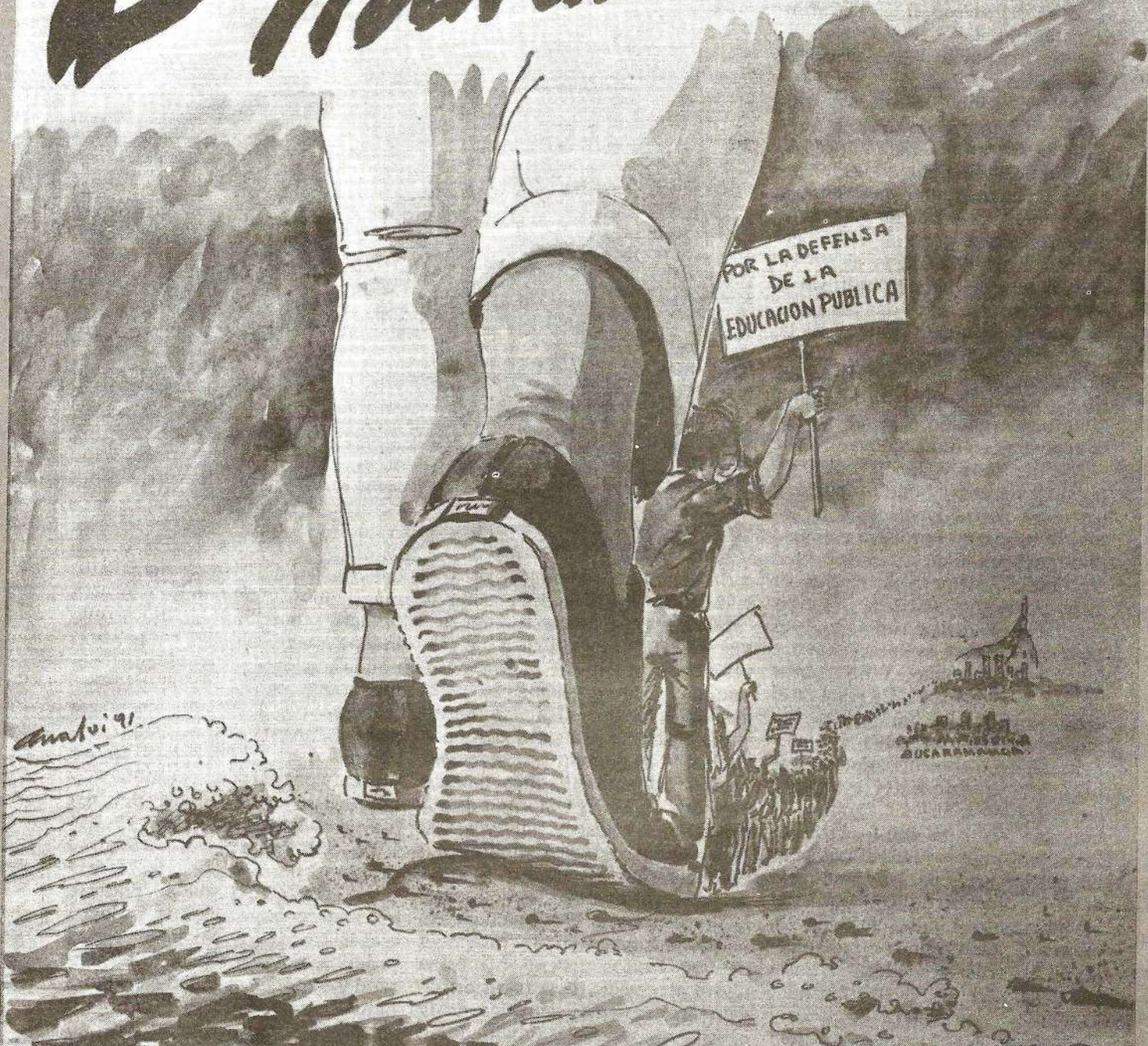
Francisco José de Caldas (Papel periódico ilustrado)

El Movimiento Pedagógico enarbolado por FECODE debe asimilar esta rica experiencia de nuestra historia cultural y educativa. A través de las asambleas pedagógicas, seminarios, foros, y demás actividades, miles de docentes terminarán vinculándose a esta gran gesta por transformar nuestra atrasada, golpeada y vilipendiada educación. Los espíritus de Mutis y Moreno deben rondar por nuestras mentes. Esa capacidad de activistas sindicales o políticos que a muchos nos ha tocado jugar en defensa del gremio, la profesión y el país, así como la actividad intelectual e investigativa de otros tantos, deben ser puestas ahora al servicio de la transformación académica y científica de la enseñanza, pues la finalidad, en últimas, del Movimiento Pedagógico, no puede ser otra que el de lograr que la educación, en su concepción, contenidos y métodos, se

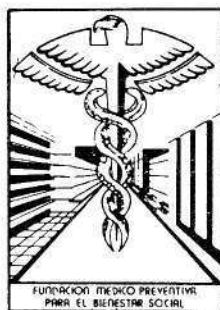
coloque al nivel del conocimiento más avanzado del mundo y de esta manera contribuir al desarrollo independiente del país y a la autonomía nacional ante cualquier potencia extranjera. Es más, como trabajadores de la educación que somos, nuestro papel está esencialmente en ayudar a que ella sea un arma para el progreso material y cultural de la gran mayoría del pueblo colombiano.

En este contexto, los maestros debemos permitir que la ciencia oriente nuestra actividad docente en todos los aspectos, buscándola a través de esa relación dialéctica práctica-teoría-práctica. En ella entenderemos con claridad meridiana nuestra razón de ser en el contexto social, nuestra relación con el Estado y con las otras instituciones sociales, en una palabra, el papel del maestro en la sociedad contemporánea●

Septiembre 24
25 aniversario
25 Marcha del hambre



MARTA
EDUMAG - fecode



FUNDACION MEDICO PREVENTIVA PARA EL BIENESTAR SOCIAL

Protegemos la salud del educador

**Diseñamos y organizamos el
servicio médico-asistencial
para el Magisterio**

**Pioneros de la prestación de los servicios
médico asistenciales en Colombia.**

SANTA MARTA: Carrera 12 No. 20-38 - TEL.: 232 681

CUCUTA: Avenida 0 No. 8-63 - TEL.: 712378

y en las principales poblaciones de la Costa Atlántica.

Próximamente en otros departamentos del país.

Carrera 12 No. 15-60

VALLEDUPAR: Carrera 9ª. No. 14-32

BARRANQUILLA: Carrera 42 No. 76-157 - Tel.: 352874

***PROTEGEMOS EL FUTURO
DE QUIENES SIEMBRAN FUTURO***



**FIDUCIARIA
LA PREVISORA LTDA.
ALTA GERENCIA AL SERVICIO DEL ESTADO**

VIGILADO SUPERINTENDENCIA
FINANCIERA

CALLE 72 No. 10-03 PISOS 4 Y 5 TEL: 3100111 FAX 2488458 BOGOTA COLOMBIA