

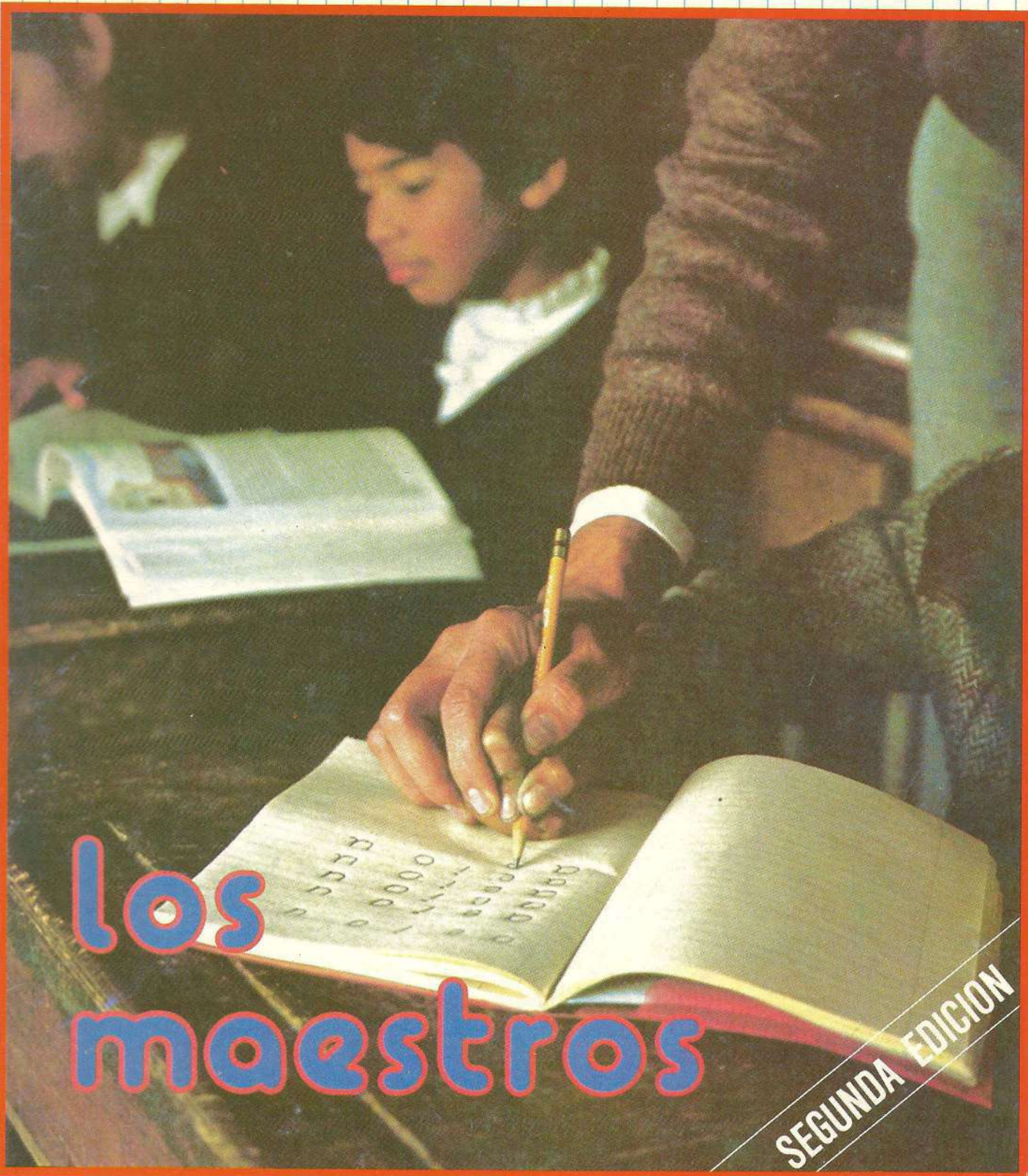
educación y cultura

Nº 3

BOGOTÁ - COLOMBIA
MARZO DE 1985

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

\$ 200



los maestros

SEGUNDA EDICIÓN

educación y cultura

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

BOGOTÁ MARZO DE 1985 No. 3
Licencia en trámite.

COMITE EJECUTIVO DE FECODE
JUNTA DIRECTIVA DEL CEID

Director: Abel Rodríguez

Comité Editorial: Felipe Rojas M.
Jorge Gantiva
Alberto Martínez B.

Editor: Hernán Suárez J.

Carátula: John Brayan Cubaque

Diagramación: Nelson Cruz

Dirección: Carrera 13 A No. 34-36
Teléfonos: 2454433 - 2880559
Apartado Aéreo 14373

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

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

Tiraje: 12.000 ejemplares *Reimpresión: Lito Camargo Ltda.*

Sumario

EDITORIAL	2
DEL LECTOR	4
REFLEXIONES EDUCATIVAS	
La imagen social del maestro	9
Rodrigo Parra Sandoval	
Hacia una nueva imagen del maestro: el comienzo de nuestras luchas.	14
Abel Rodríguez C.	
Los maestros cara a cara.	18
Luisa Fernanda Quijano - María del Mar Suárez	
"El maestro de Escuela": una metáfora de la miseria	23
Octavio Henao	
Los niños tienen la palabra	26
Zeta Periodismo Investigativo	
Imágenes y retratos del maestro.	31
Arcesio Zapata - León Darío Gil	
Recuperar la escuela.	34
Hugo Mondragón O.	
Agustín Nieto Caballero y la Escuela Nueva	39
Jorge Gantiva S.	
Bibliografía: maestros y educación.	44
Leonor Zubieta	
Cuántos somos y a cuántos educamos	48
REFLEXIONES PEDAGOGICAS	
La libertad de métodos de trabajo y enseñanza en la escuela	57
Hernán Suárez J.	
MOVIMIENTO PEDAGOGICO	
Un movimiento para el saber, la imaginación y la democracia	60
Edmundo Delgado M.	
TRIBUNA PEDAGOGICA	
El papel del maestro y la crisis de la educación	63
Julio César Carrión C.	
HISTORIA Y EDUCACION	
El trabajo histórico y la recuperación de la práctica pedagógica	66
Olga Lucía Zuluaga	
LA ALEGRIA DE LEER Y PENSAR	73
AL MARGEN	77

LOS MAESTROS QUEREMOS SER

Hay momentos en los cuales la voluntad y la decisión de los hombres constituyen la clave para resolver los conflictos sociales, políticos o culturales de una situación histórica determinada. La educación colombiana vive precisamente uno de esos momentos donde los maestros como fuerza de cambio, encarnan la voluntad y decisión que se necesita para resolver la situación de crisis.

Los problemas de la educación colombiana han llegado a un punto crítico. Por fortuna nuestra comprensión y nuestras perspectivas se han ampliado como fruto de las luchas cotidianas libradas, sin las cuales no hubiera sido posible acometer la empresa de luchar por la educación en su amplio sentido y significado, más allá de las reivindicaciones salariales y prestacionales.

Desde el XII Congreso de FECODE en Bucaramanga nuestra voluntad es clara: estamos empeñados en rescatar y forjar la imagen del maestro en una triple dimensión: como luchador por sus reivindicaciones económicas y profesionales, como trabajador de la cultura y como luchador político por la democracia.

La primera dimensión no nos es extraña. Ella nos ha unido en los objetivos y nos ha permitido ganar un espacio para las luchas venideras. Nada de lo que hemos conquistado lo hemos alcanzado sin esfuerzos y constancia. Hemos tenido que luchar día a día contra las pretensiones oficiales de arrinconarnos, de envilecer nuestra profesión, de reducirnos a ciudadanos e intelectuales de segundo orden, de impedir nuestra participación en la definición de los destinos del país y de la cultura, en síntesis, de subordinar nuestro saber, nuestra profesión, nuestra voluntad y nuestra dignidad a las conveniencias y necesidades del sistema político y social dominante.

Hoy tenemos el reto de rescatar la dimensión y potencialidades del magisterio como trabajador de la cultura y luchador por los derechos políticos y la democracia. El Movimiento Pedagógico y la lucha por la Defensa de la Educación Pública son los instrumentos para alcanzarlo. Sabemos que no es una tarea fácil, que demanda una acción constante e inteligente para conquistar un terreno relativamente nuevo para el magisterio y tenazmente defendido por las clases dominantes del país.

Editorial

Alcanzar una profunda reforma democrática del sistema escolar exige que los maestros nos preparemos intelectual y políticamente al calor de nuestras luchas, la práctica y reflexión sobre nuestro quehacer educativo.

Para lograrlo necesitamos empezar por reconocer nuestras limitaciones y descubrir nuestras posibilidades. Este es el sentido de la presente edición de EDUCACION Y CULTURA, dedicada a iniciar una reflexión crítica sobre nuestro quehacer diario, sin menoscabo de la confianza que tenemos en las reservas intelectuales y éticas del magisterio colombiano, el cual a lo largo de la historia ha sido factor decisivo en la cimentación cultural del país.

Las pretensiones de la tecnología educativa y de la Reforma Curricular, recientemente aprobada, de convertir al magisterio en un elemento secundario del proceso educativo demandan una respuesta creadora. La educación seguirá pasando por los maestros por más desarrollos que alcance la tecnología educativa. Va a ser imposible que el maestro deje de ser principal elemento del proceso de socialización de la Cultura en Colombia y, lo queremos seguir siendo pero de manera distinta: de manera consciente y con la mira puesta en los intereses de las mayorías del país, de los sectores populares, de la niñez y la juventud colombianas y por supuesto, de la recuperación de la función cultural y social de nosotros, los maestros.

* * *

Forzados por los aumentos en los costos de impresión y de papel nos hemos visto obligados a aumentar el precio de la Revista. Ante la disyuntiva de disminuir la calidad de la presentación de la Revista y aumentar su precio optamos por la segunda alternativa. Aspiramos a mantener este precio durante el presente año, pero para ello necesitamos el apoyo decidido del magisterio a la Campaña Nacional de Suscripciones. Si logramos las metas que nos hemos trazado en esta materia podemos garantizar la estabilización económica de EDUCACION Y CULTURA.

Queremos insistir en la importancia y necesidad de que las escuelas y colegios se suscriban a la Revista y ello depende de la iniciativa de los maestros. EDUCACION Y CULTURA es una empresa del magisterio y de él depende la realización de sus propósitos.

del lector...

EDUCACION Y CULTURA LLENA UN VACIO

La presente carta fue publicada por el diario El Espectador en la sección Cartas del Lector, el 30 de noviembre de 1984.

Don Tulio Prada García manifiesta en misiva procedente de San Gil: "La Federación Colombiana de Educadores, Fecode, por fin ha sacado a la luz pública una revista pedagógica y orientación que valga la pena y a la altura de lo que representa la agremiación. 'Educación y Cultura' llena un vacío de muchos años en cuanto publicaciones y material de gran contenido para los educadores colombianos. Hace mejor papel nuestra Federación con esta revista que llenar todo el territorio nacional de hojas sueltas que muchas veces el maestro no lee. De otro lado lo que tiene un precio se aprecia y se aprovecha, lo regalado se deja en los rincones de los cuartos como se observa usualmente en las sedes de los sindicatos seccionales. Pero bueno, ojalá 'Educación y Cultura' no se quede en el primer número, que los sindicatos de los departamentos la lleven a todos los municipios así como llegan con tanto desperdicio de papelería invertido en folletines de segunda. Creemos además que en esta publicación se utilizan provechosamente las cuotas sindicales que van a parar a las arcas de la Federación Colombiana de Educadores. La concentración a mi cargo será desde ya suscriptora permanente de 'Educación y Cultura'".

Agradecemos las opiniones del profesor Tulio Prada García. Con su apoyo y el de todo el Magisterio, no nos "quedaremos en el primer número". Ya llevamos cuatro y esperamos como mínimo llegar al No. 100.

Las "hojas sueltas" también son necesarias, lo mismo que el periódico. FECODE siempre ha utilizado provechosamente las cuotas sindicales, con ellas se financia parte de los costos de EDUCACION Y CULTURA.

Nos alegra saber que la escuela que dirige el profesor Prada García, en Girón (Santander), es nuestra primera suscriptora y esperamos que lo sean todas las que existen a lo largo y ancho del país.

Aprovechamos la oportunidad para recordarles que la suscripción institucional para escuelas y colegios tiene un valor especial de \$500 y deben ser dirigidas a la Federación Colombiana de Educadores, adjuntando cheque de gerencia o giro postal. Manos a la obra compañeros maestros. E y C.

LOS MAESTROS TOMAN LA PALABRA

Ibagué, febrero 22 de 1985

Señor
ABEL RODRIGUEZ
Presidente de la Federación
Colombiana de Educadores

Estimado compañero:

Por intermedio suyo quiero poner en consideración del Comité Editorial de la revista EDUCACION Y CULTURA que usted dirige, la presente colaboración acerca del compromiso del maestro. Ojalá posea los merecimientos requeridos para su publicación. Pretendo así contribuir a la expresa intención de que la revista sea "una publicación hecha y pensada por el magisterio".

Me desempeño como maestro en el municipio de Cajamarca (Tolima), donde venimos insistiendo en constituir un núcleo de estudio participativo sobre nuestra acción pedagógica.

Atentamente,

Julio César Carrión
C.C. No. 14.205.157 de Ibagué

Con gran satisfacción publicamos en esta edición el artículo enviado por el compañero Julio César Carrión, desde Cajamarca (Tolima), con el cual iniciamos una nueva sección en la Revista que hemos denominado TRIBUNA PEDAGOGICA, destinada a difundir las opiniones y colaboraciones de las bases magisteriales sobre el Movimiento Pedagógico y sus diversos temas de reflexión. Dentro de las limitaciones de espacio que nos impone la estructura de la Revista, esperamos que los maestros hagan suya esta nueva sección. E y C.

LLEGAMOS HASTA EL CHOCO

Sabaneta, agosto 15 de 1984

Doctor
ABEL RODRIGUEZ
Director
Revista Educación y Cultura
Bogotá

Llegó a mis manos en el Chocó una revista de Educación y Cultura. No alcancé a leerla detalladamente, pero sí logré

mirar los títulos y presentación. Me pareció muy interesante, muy motivadora para las personas que laboramos en educación.

Me gustó mucho el estilo de presentación y quiero felicitarlos por tan importante iniciativa.

Los educadores hasta hace poco carecíamos de medios de comunicación que nos permitieran lanzar nuestras inquietudes, angustias, éxitos y mostrar experiencias de trabajo interesantes. Ahora se nos abren caminos en los medios de comunicación!

Desearía una suscripción a dicha revista. Por favor hágame llegar información sobre el costo y demás a la mayor brevedad, quedando por esto muy agradecida.

Atentamente,

Inés Arango de Castaño
Coordinadora de Campo
Programa PROMESA

Mucho nos reconforta saber que la Revista esté presente en lugares como el Chocó, verdadera cantera de maestros. Queremos hacer realidad nuestro propósito: que no quede una sola escuela donde no esté presente EDUCACION Y CULTURA.

Para lograrlo hemos lanzado la Campaña Nacional de suscripciones y para responder a la inquietud de la profesora Inés Arango de Castaño y de muchos maestros interesados en la suscripción, les recordamos que la suscripción para maestros tiene un valor de \$600 el año (4 números) y debe ser enviada a la Federación Colombiana de Educadores, Carrera 13A No. 34-36, o al A.A. adjuntando cheque de gerencia o giro postal a nombre de FECODE. Por favor no enviar dinero en efectivo. A vuelta de correo recibirá el recibo correspondiente y el No. 3, con el cual se da inicio a la suscripción. Esperamos, que como en otras oportunidades, el magisterio nos acompañe en el nuevo empeño de FECODE. E y C.

MAS CUIDADO CON LOS ERRORES Y LA DIAGRAMACION

Cali, octubre 27 de 1984

Compañero
Hernán Suárez
Editor Revista Educación y Cultura

Te quiero agradecer el envío de los números 1 y 2 de la Revista. He leído con mucho interés los artículos publicados en ella. Creo que como es un proyecto de una importancia tan grande, debería ponerse más cuidado a aspectos relacionados con la presentación. Así, por ejemplo, considerar la posibilidad de hacer una revisión más cuidadosa de las

pruebas finales y así se evitaría el que salieran los artículos con tantos errores. El artículo de nosotros, (El maestro marginal: una historia por escribirse, No. 2), por ejemplo, está plagado de ellos y es lamentable porque a veces se distorsiona el sentido de un párrafo. No sólo hay omisión de algunas frases sino que también hay errores de ortografía.

Me parece que por estar la revista tan bellamente editada podría ponerse atención a la cuestión de distribución del espacio. Me explico, creo que ha salido un poco apretada y podría pensarse en aumentar las ilustraciones, los dibujos o simplemente dejando más espacios en blanco.

Patricia Calonge

Las críticas, opiniones y recomendaciones de nuestros lectores son de gran utilidad para mejorar cada día más la Revista. Estábamos en deuda de presentar disculpas por los numerosos errores y gazaros de los dos primeros números. Estamos en plan de corregirlos definitivamente. Esperamos que en la Separata Especial hayan encontrado una mejor presentación y por supuesto menos errores en los textos.

Seguiremos buscando la manera de hacer agradable la Revista mediante una más ágil y creativa diagramación e ilustración gráfica. E y C.

LA LITERATURA Y LA POESIA PIDEN ESPACIO

Miraflores (Boyacá) enero 5 de 1984

SEÑORES SINDIMAESTROS
Revista FECODE
L. C.

Cordialmente me dirijo a Uds. con el fin de hacerles conocer algunos poemas de mi inspiración de carácter social y de protesta que espero sean analizados y posteriormente publicados en ese prestigioso medio informativo, si lo creen conveniente.

Atentamente,

José Aníbal Mendoza
C.C. No. 17.153.987 de Bogotá.

Quisiéramos poder disponer de los medios para divulgar no sólo las inquietudes pedagógicas, educativas y sindicales del magisterio, sino también el rico e inexplorado campo de la producción artística y literaria. Lamentablemente EDUCACION Y CULTURA no puede por ahora hacerlo.

Su colaboración y otras que hemos recibido nos ha creado la inquietud y en el Comité Editorial esperamos discutir la inclusión de colaboraciones literarias.

Agradecemos al profesor Aníbal Mendoza su colaboración y le deseamos éxitos en sus empeños literarios. E y C.

Bogotá, D.E., noviembre 2 de 1984

Señores
FEDERACION COLOMBIANA
DE EDUCADORES - FECODE
L. C.

Estimados señores:

Nos es grato acusar recibo de dos (2) ejemplares de la Revista "Educación y Cultura", Nos. 1 y 2, de julio y septiembre/84, respectivamente.

Esta publicación constituye un gran aporte a la labor cultural que, permanentemente, adelanta este Instituto.

Agradecemos su valiosa colaboración y esperamos continuar con ustedes este intercambio informativo.

Atentamente les saluda,

Constanza Osorio Vélez
Jefe Biblioteca Cervantes
Instituto Colombiano de Cultura Hispánica

Bogotá, D.E., febrero 11 de 1985

Doctor
ABEL RODRIGUEZ CESPEDES
Director Revista Educación y Cultura
Centro de Investigaciones Docentes
Federación Colombiana de Educadores

Respetado Director:

Reciba usted con su equipo de colaboradores nuestras felicitaciones por la seriedad, profundidad e investigación científica con que vienen editando su revista y tratando los temas allí publicados.

Por tener que entrar a estudiar el Senado de la República en las sesiones extraordinarias que próximamente citará el señor presidente de la República, el proyecto de Ley "Por el cual se crea y organiza el sistema colombiano de educación" nos interesa sobremanera conocer los artículos que esa revista haya publicado sobre este tema, especialmente los contenidos en el último número.

Atentamente,

Arlex Ramírez Zapata
Asesor
Senado de la República

Profesor Abel Rodríguez
Director Comité Ejecutivo FECODE
Carrera 13A No. 34-36
Bogotá

He recibido con mucha satisfacción la separata especial de Educación y Cultura del mes de diciembre de 1984, la cual por su contenido nos dará la más clara y valiosa información sobre los problemas de la educación pública.

Agradezco a usted y al Comité Ejecutivo la deferencia tan especial para con el suscrito y les auguro muchos éxitos en las actividades que llevan a cabo para las próximas ediciones.

Cordial saludo,

Jesús Emilio Martínez Henao
Director General Servicio Administrativos
Ministerio de Educación Nacional

Buga, febrero 18 de 1985

Compañeros
Revista "Educación y Cultura"
CEID-FECODE

A fines del año anterior llegó a mis manos el número dos de la revista, lo que me llenó de satisfacción pues siempre he creído que paralelo a las luchas sindicales, nuestras agremiaciones deben tener en la mira la cualificación de sus afiliados y que nuestras críticas al sistema educativo colombiano, deben salirle de la mera consigna agitacional y destacarse por su altura, su consistencia, su sustentación y por ser producto de un gran proceso de investigación y síntesis.

El ejemplar que me llegó lo he hecho circular en fotocopias entre algunos compañeros que comparten mis opiniones —mejor, las discutimos—, y para todos nosotros la revista es excelente y satisface a un alto nivel nuestras aspiraciones.

Fraternalmente,

Guillermo Villegas Rivera
Colegio San Vicente, Buga

Cartagena, febrero 8 de 1985

Señores
CEID

Por medio de la presente deseo suscribirme a su revista trimestral EDUCACION Y CULTURA y si es posible obtener el libro sobre el Estatuto Docente. Favor informar a vuelta de correo el valor correspondiente.

Oswaldo Erazo

Cali, noviembre 30 de 1984

Señores
REVISTA EDUCACION Y CULTURA
COMITE EJECUTIVO FECODE
JUNTA DIRECTIVA DEL CEID
BOGOTA D.E.

Apreciados señores:

Por medio de la presente, me permito solicitarles información sobre la posibilidad de hacerme suscriptora de dicha revista.

He tenido oportunidad de conocerla en la Universidad del Valle donde adelanto el Plan Magister en Administración Educativa, la cual me ha parecido de un gran contenido y que uno como docente debe conocer todo lo referente a la Educación en nuestro país.

Atentamente,

María Eva Henao
C.C. No. 29.770.255 Roldanillo V.

EL LENGUAJE DEL MOVIMIENTO PEDAGOGICO

Por considerarla un aporte crítico al análisis del Movimiento Pedagógico publicamos la carta personal dirigida al Editor de EDUCACION Y CULTURA por el periodista colombiano Carlos Jiménez M., residente en Madrid (España).

Madrid, octubre 3 de 1984

He revisado los primeros números que me enviaste y los encontré muy aceptables. Los maestros como lo recuerda el editorial del primer número, han estado excesivamente concentrados en las reivindicaciones económicas y salariales, dejando de lado la lucha cultural. La revista quiere cambiar esto y abrirle campo a esta última posibilidad.

No leí todos los artículos, pero los que alcancé a leer me permiten decir, sin embargo, que los maestros han sido afectados por esa abstinencia cultural.

Por lo menos se les nota en dos cosas: la primera, la limitación de la crítica en la crítica al "productivismo", el criterio de la eficacia por la eficacia que domina el sistema educativo, y a la reivindicación por contra, de una pedagogía centrada en el cultivo del individuo libre. El ángulo es sugestivo, ha sido el más trajinado y en sus supuestos implica que la fracción culturalmente más activa del magisterio está por la democracia en la escuela. Sin embargo es estrecho: la escuela no puede ser vista exclusivamente como la negación de una determinada aspiración, en este caso la del libre desarrollo individual. Como probó Antonio Gramsci, con su análisis de la escuela italiana, la escuela es diversa, articulada, sobredeterminada por la anatomía, la fisiología y el aspecto del organismo estatal. A la escuela asisten niños campesinos y jóvenes de los suburbios, empleados y domés-

ticas, niños bien e hijos de honradas familias de empleados modestos, enseña primeras, y en muchos casos, últimas letras; artes y oficios, tornería, idiomas, historia, cartilla cívica, gramática elemental y lingüística; es diurna y nocturna, de media jornada o completa, mixta o religiosa, pública y privada y forma un conjunto tan heterogéneo y compartido que a Gramsci en el caso italiano, lo único que se le ocurrió fue proponer *la escuela única*, para satisfacer el ideal de homogeneidad hacia el cual tiende el profesorado democrático. Si la realidad de la escuela y la educación es de otra forma, me parece que lo que se sigue es analizarla desde diversas perspectivas: técnica, política, histórica, económica, cultural, etc. Sólo verla como uniformización y racionalismo, es, te lo repito, estrecho.

La segunda huella de esta abstinencia en cuestiones culturales se les nota más precisamente a los maestros e investigadores que intentan aproximarse a la escuela con más cautela, intentando hacer intervenir más elementos de análisis en la comprensión del problema. No sé si todos, pero creo que una parte de estos maestros e investigadores, neutralizan buena parte de sus intenciones, utilizando un lenguaje equivocado. En algunos artículos se evidencia que no hablan el lenguaje adecuado para formular sus propios problemas y dar lugar a una nueva escuela. Su retórica o su jerga están tomadas en préstamo de filósofos y pensadores de otras latitudes. Estos préstamos semánticos no han venido solos, han traído ocultos en las costuras de sus abrigos, las semillas de otras problemáticas, es decir, otros temas, otros motivos de conflicto, otros intereses. Y digo *otros* porque no creo que la situación francesa o de cualquiera otro de los países industrializados sea homologable o comparable a la situación colombiana.

Los problemas de la escuela y de la cultura francesa son muy distintos de los problemas de la escuela y la cultura colombiana, y confundirlos es condenarse a no entender nada.

Y si la escuela colombiana tiene problemas específicos para su renovación, demanda, para hacerlo realidad, de un lenguaje específico, no una jerga sólo al alcance de iniciados.

Repitiendo, un lenguaje específico para una realidad específica. O, para situarnos en el problema del estado colombiano: un lenguaje inédito para una realidad inédita. ¿Pero cómo es ese lenguaje? ¿Dónde se encuentran sus materiales? ¿Cuáles son las técnicas para cultivarlos?

Obviamente no tengo ahora una respuesta, poco tengo que decir directamente sobre el lenguaje que necesita la nueva escuela en Colombia, pero desde mi propia experiencia periodística quiero prestar atención al lenguaje literario. García Márquez, para citar el caso más notable, ha tratado precisamente de encontrar el lenguaje que conviene a nuestra específica experiencia colectiva e histórica. Y no es el único. Otros poetas, ensayistas y novelistas han inventado algo semejante. Creo que los maestros deberían leerlos seriamente, tratando de aprender de ellos.

Carlos Jiménez Moreno

reflexiones educativas

LA IMAGEN SOCIAL DEL MAESTRO*

RODRIGO PARRA SANDOVAL**

Esta parte del estudio de la profesión del maestro está dedicada a sondear las relaciones que se dan entre la imagen que el docente tiene de su tarea, la práctica de esta tarea y la realidad social en la que implementa su acción.

DE LA IMAGEN SAGRADA A LA IMAGEN SECULAR

La imagen que los docentes tienen sobre su profesión puede explorarse inicialmente observando el punto en que se halla su tránsito entre lo sagrado y lo secular, en el sentido que H. Becker da a estos términos. La concepción sagrada de la profesión estaría enfatizada por la idea de vocación docente, en el sentido de una función altruísta, de un servicio que se desempeña como una misión total, que da un significado a la vida y cuyo cumplimiento permea todos los actos de la persona y le confiere un status particular muy semejante a un sacerdote. La imagen secular tendería a ubicar el concepto de educador como una actividad profesional con obligaciones definidas y contenidas en la función docente misma, cuyos límites no traspasan el aula y, por lo tanto, no se extienden a actividades comunitarias no escolares. Desaparece en este caso la noción vocacional integral, y se reduce el rol del educador a un concepto ocupacional que requiere ciertas habilidades pedagógicas específicas.

* El presente artículo recoge una parte del estudio "La profesión del maestro y el desarrollo nacional en Colombia", publicado en la Revista *Proyecciones Educativas* No. 1 del Ministerio de Educación (1982).

** Escritor y sociólogo (U. Nacional). Doctorado en Sociología de la Universidad de Wisconsin. Investigador del CIUP. Autor entre otros de los libros *Análisis de un mito: la educación como factor de movilidad social*. Recientemente publicó *Ausencia de Futuro: la juventud colombiana*. Como escritor es autor de la novela *Album secreto del Sagrado Corazón*, editada en México.

Siete de cada diez maestros encuestados expresan una concepción de su tarea que tiende a lo "sagrado". Aunque la secularización de la imagen del maestro es ligeramente mayor en las ciudades (36%) que en las zonas rurales (30%), no es un fenómeno identificable claramente con el proceso de urbanización en general.

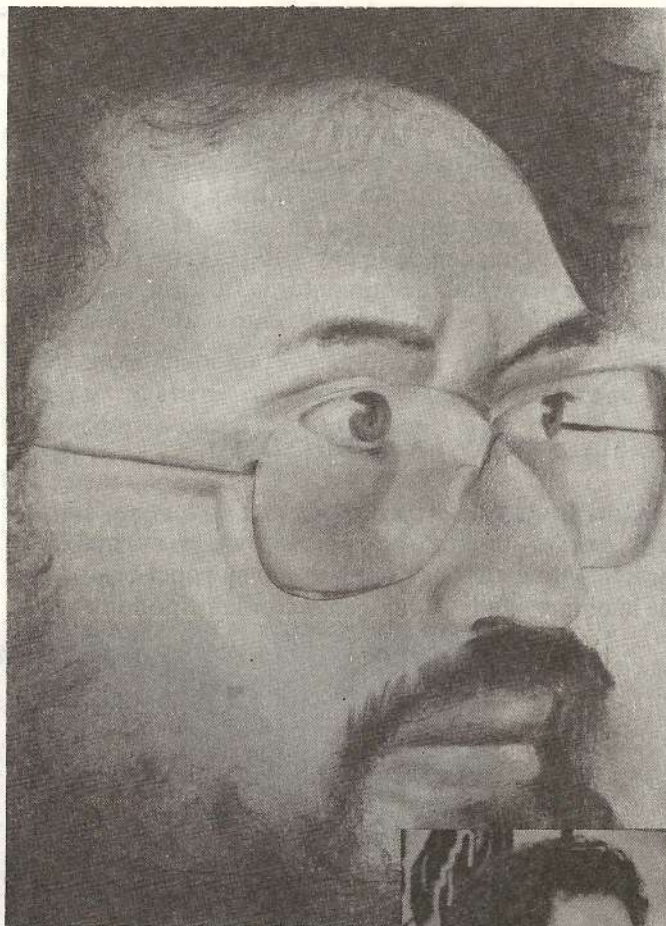
En efecto, se notan diferencias en la intensidad del proceso de secularización tanto al interior de los contextos urbanos como de los rurales. Estas diferencias internas parecen deberse a las condiciones de trabajo que los maestros encuentran en cada contexto. El fenómeno se ve un poco más claro si se lo mira desde dos dimensiones básicas de la inserción ocupacional: los ingresos y el deseo de estabilidad en el trabajo. Si se toman los contextos con un proceso más avanzado de actitudes "seculares" expresadas, el urbano industrial marginal, el urbano no industrial y el de agricultura empresarial, que son los que están por encima del punto medio total de secularización (33%), se tienen los siguientes hechos:

a) Los dos contextos urbanos mencionados, a pesar de tener las diferencias menores entre salario promedio deseado y salario después de impuestos, son los que, dentro del mundo urbano, tienen los menores ingresos por conceptos diferentes al salario como maestros. En efecto, como promedio sus ingresos por "otros trabajos" son menos de la mitad de los que perciben los maestros del contexto urbano industrial no marginal.

b) El contexto agrícola empresarial muestra a la vez la diferencia mayor dentro del área rural entre el salario promedio deseado y el salario después de impuestos, y a la vez ingresos muy bajos por fuera de la actividad docente. El impacto de este hecho puede verse realizado por un sentimiento de privación relativa, si se considera el ingreso rural de la zona cafetera con relación a otras zonas rurales entre estratos medios.

c) La relación entre ingresos y secularización de la imagen del maestro puede ser observada también en una dimensión adicional por el deseo expresado por los docentes de dedicarse a actividades independientes de trabajo (por oposición a la estabilidad que representa el trabajo magisterial). Este ángulo de las actitudes muestra a los contextos con ingresos inferiores derivados de "otras" actividades dentro de lo urbano y lo rural (urbano no industrial y agrícola campesino), como los que en mayor proporción estarían dispuestos a vivir los azares del trabajo independiente.

Estos datos iniciales sugieren que el proceso de secularización de la imagen del maestro no se ve condicionado por el grado de urbanización del contexto de



Rodrigo Parra Sandoval
Sociólogo e investigador

trabajo en que está ubicado el docente y que, por el contrario, las condiciones de trabajo muestran un mayor grado de asociación con dicho proceso. Parece factible pensar que la incidencia del proceso de urbanización es un fenómeno que ha entrado a operar en todos los maestros durante la etapa formativa en las normales y facultades de educación, por medio del proceso de socialización profesional. En este sentido la socialización del maestro ha corrido por tres cauces diferentes, pero complementarios: la experiencia de vida urbana en el sitio de estudio, la conformación generalizada de la imagen del maestro en las instituciones educativas, y el entrenamiento escolar en las formas abstractas del pensamiento urbano moderno. Estos hechos podrían disminuir el impacto directo de la experiencia laboral urbana en la imagen del maestro.

En este sentido las condiciones de trabajo en los diferentes contextos, especialmente en lo relacionado con los ingresos, podrían constituirse en un elemento que gravite con mayor fuerza para que el maestro secularice la imagen de su profesión al verse confrontado con la necesidad de aumentar la función económica de su actividad y, por lo tanto, empujado a desacralizarla.

EL MAESTRO Y LA COMUNIDAD

Otra dimensión de la ruptura entre la imagen "sagrada" que el maestro ha recibido en la normal y la práctica docente tiene que ver con su papel como líder de la comunidad. La imagen recibida responde a situa-

también que su prestigio se haya menguado con la expansión de los grupos medios más educados que él, y entrenados en actividades más prestigiosas y lucrativas.

Estas incoherencias en el rol del maestro se hacen evidentes en el hecho de que solamente el 29% dice haber participado en actividades centrales de la comunidad. Este es un porcentaje bajo si se tiene en cuenta la importancia de este elemento en la imagen del maestro. Se hace así muy visible la incoherencia, lo que indudablemente afecta la insatisfacción del maestro en el desempeño de su profesión.

Una situación de este tipo puede ser catalizadora de actitudes más "seculares" y profesionalizantes, o bien



Asamblea magisterial en el Teatro Capitol febrero 24 de 1963.

ciones sociales ya superadas, o en rápido proceso de superación, en el país y se compatibiliza más con el tradicional maestro rural respetado y acatado, que compartía con el cura párroco y el alcalde la dirección de su comunidad. Pero la división del trabajo resultante del proceso de desarrollo nacional ha ido desgastando esta función, la ha vuelto conflictiva en algunos sitios, la ha reducido a su acción pedagógica escolar en otros, y poco a poco la ha ido despojando de su carácter "sagrado" y de su poder de liderazgo. La expansión misma del alfabetismo y de la escolaridad ha hecho, no solamente que el maestro pierda buena parte de su rol

como consejero general en asuntos culturales, sino puede conducir hacia la apatía, el cinismo y la anomia o hacia actitudes críticas sobre el sistema escolar y/o social en general. Algunos de estos fenómenos son especialmente visibles donde se da una mayor descomposición del rol del maestro, como en las áreas marginales urbanas, donde la situación se expresa en agresividad hacia la escuela por parte de algunos sectores de la comunidad y donde disminuye notablemente la posibilidad de participación del maestro en actividades extraescolares. O en contextos donde otras instituciones muy fuertes, como la Federación Nacional de Cafe-

teros, entra a cumplir tareas con la comunidad que pertenecían tradicionalmente al maestro.

Quedan así expresadas algunas líneas generales de la ruptura que se presenta entre la imagen profesional del maestro, y la realidad social que le toca desarrollar su acción.

LAS CONDICIONES DE TRABAJO

Se analizan en seguida algunas aspiraciones de los maestros con respecto a sus condiciones de trabajo, que tienen que ver con su ubicación en el sistema escolar y en los contextos sociales.

Generalmente se piensa que todos los maestros, especialmente los de las áreas rurales, desean trasladarse a la gran ciudad y que sus esfuerzos de capacitación

contexto urbano no industrial prefieren trabajar en una ciudad intermedia y como segunda posibilidad en una ciudad grande. Ambos grupos (los de contextos industriales y no industriales) dan como última opción el trabajo en áreas rurales, 3) los maestros que desempeñan actualmente su labor en contextos rurales preferirían trabajar en ciudades intermedias y como segunda alternativa escogerían pueblos pequeños. La ciudad grande ocupa solamente el tercer lugar. Pero a la vez, el área rural es su última opción.

De todas maneras es visible, a nivel de las opiniones, que los maestros rurales tienen un mayor grado de incoherencia entre las aspiraciones y la realidad, en cuanto al sitio de trabajo.

Otro aspecto de las condiciones de trabajo que parece de interés observar es la preferencia, expresada por los maestros, sobre el nivel escolar en que preferirían



Asamblea magisterial Teatro de la ADE, un día cualquiera de 1984.

están dirigidos a conseguir ese objetivo. Los resultados de la encuesta muestran que el fenómeno, a nivel de las aspiraciones expresadas, es más complejo y de ninguna manera tan unidireccional.

En efecto, puede concluirse que: 1) los maestros que están trabajando en un contexto urbano industrial tienen como primera preferencia el trabajar en una ciudad grande y como segunda opción trabajar en una ciudad intermedia; 2) los maestros que trabajan en un

ejercer la docencia. En términos generales el nivel secundario es el que parece más atractivo a los maestros, a la vez que la primaria no aparece como una opción muy favorecida, excepción hecha de los contextos urbano industrial no marginal y agrícola industrial. Un fenómeno interesante de resaltar es la preferencia por el nivel pre-escolar en el contexto de agricultura campesina que posiblemente se deba a la existencia de programas locales, o a la influencia de Bogotá en donde está más desarrollado este nivel.

Por otra parte, los maestros parecen estar en su mayoría (tres de cada cuatro aproximadamente), más interesados en la práctica docente misma que en desempeñar actividades de tipo administrativo dentro de la labor educativa.

Un fenómeno de marcado interés es la expresión generalizada entre los maestros (desde el 61% y al 94% en los diferentes contextos) de estar planeando asistir a la universidad en el siguiente período escolar. Este fenómeno es no solamente expresión del hecho de que una importante proporción de ellos lo está haciendo en la actualidad, sino también de la aspiración generalizada de hacerlo, ya sea en carreras pedagógicas o en otros campos del conocimiento.

En general, las aspiraciones expresadas por los maestros muestran una insatisfacción de magnitud importante con su situación de trabajo, que parece canalizarse tanto hacia la búsqueda de movilidad social dentro de la profesión como hacia la posibilidad de salir del ámbito docente hacia actividades de otro cuño, donde la situación ocupacional se percibe como más prometedora.

De alguna manera esta insatisfacción generalizada con las condiciones de trabajo apunta a una crisis en la práctica profesional generada, entre otros factores, por la ruptura entre la imagen profesional "sagrada" y la realidad social que impone circunstancias laborales no congruentes con su realización. Ante esta confrontación, la imagen profesional pierde sentido, en la práctica se desintegra y contribuye a crear un estado de insatisfacción que lleva a la búsqueda de nuevos caminos en la movilidad o en la deserción profesional.

LA IMAGEN CONFLICTIVA: LA PEDAGOGIA Y LA FUNCION SOCIAL

Además del análisis de las rupturas que se presentan entre la imagen del maestro y su relación con la realidad social, es conveniente considerar algunos fenómenos de la imagen del maestro con respecto a su práctica docente. El hecho que se quiere discutir se presenta cuando el maestro, dentro de su actividad en la escuela, se enfrenta con situaciones planteadas por dos de los objetivos más importantes de su profesión: la transmisión eficaz de conocimientos y la formación del niño como ciudadano.

La imagen que los maestros expresan de los objetivos de la docencia coloca, como lo más importante la

formación de ciudadanos, seguida de la importancia de hacer la enseñanza útil a la comunidad y, en tercer lugar, la transmisión de conocimientos. Es decir que, a nivel de la imagen de su actividad, los maestros perciben la formación del estudiante como una meta más general y prioritaria con respecto a las otras dos. El objetivo de hacer útil el ejercicio de la profesión, a la comunidad en que trabaja el maestro, ha sido presentado en el capítulo anterior. Esta parte del informe se centrará en analizar la relación entre el primero y el tercero.

La importancia de considerar el papel que estos dos objetivos de la docencia juegan en la conformación de la imagen del maestro se basa en que ellos demarcan dos de las más sobresalientes avenidas de influencia en la formación del maestro: a) la pedagogía, cuya idea central es la maximización del aprendizaje y que en sus versiones modernas enfatiza la creatividad y el desarrollo de actitudes críticas hacia el conocimiento y b) una idea de la función que el maestro debe desempeñar como formador de ciudadanos idóneos, con un marco de valores que responde a las formas ideológicas predominantes de la sociedad.

Estos dos objetivos que se presentan aquí separados para propósitos analíticos no son percibidos como tales por los maestros sino tomados como un conjunto indiferenciado (lo mismo se aplica para la relación con la comunidad). Su indiferenciación lleva al docente a no visualizarlos como generadores de situaciones conflictivas y, en la situación colombiana actual, como prácticamente contradictorias, sino por el contrario a sentirlos como actividades complementarias. Sin embargo, cuando el maestro se ve ante la práctica profesional aflora el conflicto que puede conducir al docente a conductas erráticas o a resolver el dilema en uno u otro sentido. La solución más generalizada parece ser la decisión en favor de la avenida pedagógica, por lo menos en cuanto se puede deducir de la imagen expresada por los docentes.

Esta situación sale a flote cuando se coloca a los maestros ante conceptos centrales de cada una de las dos avenidas de influencia. Del lado de la concepción moderna de la pedagogía, de la veta que aboga por el desarrollo de la creatividad y el espíritu crítico ante el conocimiento, se puso a los maestros a expresar su acuerdo o desacuerdo con respecto a la siguiente posición: "a los niños debería enseñárseles que todos los problemas deben ser sometidos a examen crítico y objetivo, incluso los problemas religiosos, morales, económicos y sociales". Del lado de la función forma-

La imagen que los maestros expresan de los objetivos de la docencia coloca, como lo más importante la formación de ciudadanos, seguida de la importancia de hacer la enseñanza útil a la comunidad y, en tercer lugar, la transmisión de conocimientos.

dora de ciudadanos aptos para desempeñarse en la sociedad colombiana se preguntó a los maestros su acuerdo o desacuerdo con respecto a la afirmación “las escuelas deben enseñar a los niños a vivir de acuerdo con los más altos valores morales”. Como puede verse, los dos postulados encierran mensajes conflictivos y, a la vez, ampliamente difundidos por las dos avenidas de influencia en la formación de la imagen del docente. Las respuestas de los maestros son del mayor interés.

1. La mayoría de los maestros responden afirmativamente a ambas preguntas aunque en mayor proporción en el área pedagógica (83%) que en la función social (70%). Esto implica que hay un 13% de maestros que ha evitado la contradicción planteada por los dos objetivos al afirmar el objetivo pedagógico y negar la función social y un 17% de maestros que niega ambos objetivos. A su vez, el 70% de los profesores, al afirmar ambos objetivos de la labor docente, están expresando una imagen de su profesión que contiene elementos centrales que se oponen entre sí.

2. Resulta entonces de interés mirar algunas de las variables que pueden estar condicionando este fenómeno. En general el sexo de los profesores no parece establecer una diferencia significativa en las respuestas. En cambio la edad parece introducir variaciones de interés. Si bien el objetivo pedagógico no experimenta cambios importantes, cuando se consideran las respuestas de los maestros menores y mayores de 35 años, puede observarse que los mayores de 35 años tienden en mayor proporción (91%), a identificarse con el objetivo de función social que los menores de esas edad (64%). Este último fenómeno parece ser levemente más pronunciado en el caso de los hombres que de las mujeres. De todas maneras, el hecho de mayor relieve es la incidencia de la edad, lo que puede remitir la explicación a la naturaleza de la formación normalista y sus cambios en el tiempo. A su vez, los datos parecen indicar que los profesores más jóvenes dan, en mayor proporción, más importancia a la función pedagógica, y los mayores se inclinan más por la función social. Igualmente parece darse una mayor tendencia en los menores que en los mayores a resolver el conflicto planteado por los dos objetivos del quehacer docente.

3. La identificación de clase de los profesores no parece establecer una diferencia de importancia en la manera como se expresa la imagen con respecto a los dos objetivos en cuestión. En cambio la comparación de los contextos de trabajo según sean urbanos o rurales marca una distinción clara. Efectivamente, los maestros que trabajan en zonas urbanas muestran una menor tendencia a identificarse con la función social que los que enseñan en zonas rurales. Esto conduce a pensar que el proceso de urbanización lleva a resolver el conflicto que se identifica con la función social. La juventud de los maestros y su grado de urbanización van, entonces, marcando un menor grado de conflicto en la imagen del maestro desde el ángulo de los dos objetivos docentes, siempre en desmedro de la función social.

4. Un tercer elemento que puede estar condicionando el conflicto entre los dos objetivos de la docencia que se contemplan aquí, es la percepción que el maestro tiene del origen de clase de sus alumnos y de sí mismo.

Los datos sugieren que cuando los maestros perciben que el origen social de sus alumnos es de clase alta o media tienden a dar en mayor proporción importancia al objetivo pedagógico, que cuando los perciben como de clase baja. Solamente los maestros que se identifican ellos mismos con un origen social alto parecen pensar que la función social juega un papel de fuerza, casi igual al del objetivo pedagógico cuando se trata de alumnos de clase baja. Aunque los datos obtenidos no parecen conclusivos, es interesante anotar las tendencias como hipótesis que tal vez con un estudio más preciso den resultados de mayor significación.

De todas maneras, es importante anotar que los conflictos que surgen en la imagen que el maestro tiene de su actividad profesional contribuyen a confundirlo más y que cuando se piensa en la planificación de reformas curriculares o en el diseño de estrategias de capacitación, deben considerarse estos fenómenos y hacer un esfuerzo por aclarar los objetivos en términos de la situación global del docente con el propósito de reducir las disonancias creadas por las demandas encontradas ■

Hacia una nueva imagen del maestro: los comienzos de nuestras luchas

ABEL RODRIGUEZ*

Numerosos documentos históricos y escritos literarios, se han ocupado de registrar diversas imágenes del maestro colombiano. Nos han contado, por ejemplo, del maestro que muere batallando sólo por ganar “la legitimación de su oficio en el ámbito social y del saber”¹.

Recientemente nuestra televisión transmitió la telenovela “El Faraón”, en la cual entre otras cosas se rememoraba, para decirlo en términos generosos, a la maestra bonachona (“apendejada”), involucrada, como suelen mostrarla tradicionalmente los propagandistas de lo intrascendente, en amoríos con uno de los “personajes” del pueblo, el boticario. Una maestra de la que no obstante su superficialidad, es preciso recoger una virtud sobre la cual los maestros de hoy deberíamos reflexionar: que vivía inserta en la vida social y cultural de su pueblo, así esta fuera muy precaria, arraigada a la comunidad.

Hoy día, como resultado de un proceso que abarca cinco lustros largos, el magisterio ha venido forjándose una nueva imagen, una imagen vivificante que todavía no alcanza a reflejar ni la literatura ni nuestra lenta historio-

grafía. Se trata de la imagen del maestro sindicalizado, del maestro luchador por sus derechos e intereses, del maestro que ha decidido abrazar la causa y las banderas de sus gentes, del maestro que se empeña en rescatar su identidad profesional y recuperar su liderazgo cultural.

En los últimos años de la década de los cincuentas y primeros de los sesentas una serie de factores sociales y políticos permitieron que el movimiento sindical, destrozado por la acción de la dictadura civil y militar que acababa de ser reemplazada por el régimen bipartidista del Frente Nacional, comenzara a reagruparse y hacer presencia nuevamente en el escenario de la lucha nacional. Ese

Abel Rodríguez C.



proceso de organización se expresó con particular beligerancia en una capa de trabajadores asalariados que por primera vez ensayaba el camino de inmiscuirse en las formas de lucha propias de la clase obrera. Nos referimos a los llamados trabajadores de cuello blanco, ocupados en la administración del Estado y la prestación de los servicios públicos, cuyo número crecía aceleradamente por efectos de la penetración al país de cuantiosos capitales y la expansión del mismo Estado. En ese momento los viejos y recién constituidos sindicatos de maestros de enseñanza primaria se unieron y fundaron FECODE; corría, entonces, el año de 1959. Se iniciaba así la lucha gremial del magisterio colombiano. Quedaba atrás una época donde hubo algunas expresiones de inconformidad colectiva, pequeñas protestas aisladas, que no alcanzaron a configurar un movimiento gremial de los educadores.

Mas tarde el profesorado de secundaria emprendería el mismo camino de sus colegas de primaria, rehaciendo o construyendo sus propias organizaciones. Por ese tiempo, las banderas de “maestros” y “profesores” toda-

* Presidente Fecode. Director de Educación y Cultura.

1. Alberto Echeverry S., Historias de maestros, Educación Cultural No. 1, pág. 45.



Los tiempos han cambiado, la lucha continúa.

vía eran esquivas, así tuvieran los mismos colores; se dejaban separar por diferencias más aparentes que reales, por lo que unos y otros no cupieron en la misma casa. Los profesores de secundaria se quedaron en lares contiguos y terminaron por fundar en 1967 su propia federación, la Federación Colombiana de Profesores de Enseñanza Media, FECOLPEM.

Por su parte, el profesorado al servicio de los planteles nacionales hizo otro tanto: reorganizó su vieja ACPES fundada desde 1940; armó nuevas parcelas (ANDEPET, ACEINEM y ANAMAC). Entre tanto, la “docencia universitaria” tampoco podía escapar a la imperiosa necesidad de la asociación sindical, que imponía el proceso de empobrecimiento de las capas medias de la población; aparece ASPU en 1966².

Tenemos así cumplida la primera etapa de ese proceso organizativo, caracterizada porque los docentes de cada nivel y cada modalidad de educación se afanaban espontánea y separadamente por abrirse trocha.

Las precarias condiciones de vida y de trabajo en que secularmente las clases gobernantes han

mantenido al maestro y el ostracismo social, político y cultural a que fue sometido durante los años de la violencia liberal-conservadora, determinaron que desde el comienzo y durante un largo período, la lucha del magisterio se orientara casi que exclusivamente a reivindicar los derechos que emanan de su condición de trabajador asalariado. El rescate de su papel como formador y líder cultural de su pueblo, de agente principal de socialización de viejos y nuevos ideales, de ciudadano que como ningún otro cuenta con los méritos suficientes para intervenir con todos los derechos en la vida pública, son postulados que, por la urgencia de las necesidades de la subsistencia, se quedaron relegados de la acción colectiva. *Consignas como las lanzadas por FE-CODE en sus primeras proclamas acerca de la dignificación de la profesión docente, terminaron por ser asociadas únicamente al mejoramiento de las condiciones laborales del gremio.*

En el plano de la educación, la acción se limitó en un principio a reclamar “el cumplimiento de las normas constitucionales” en materia educativa, solicitar una “adecuada reforma” de la legislación escolar y denunciar la presencia perniciosa de la politique-

ría en la administración de la educación pública³.

Otras situaciones objetivas y subjetivas contribuyeron a que las luchas del magisterio se embocaran por una ruta exclusivamente gremialista. El plan de extensión de la cobertura del nivel primario puesto en marcha al comenzar los años 60, trajo consigo una “masificación” rápida del magisterio, que en no pocos casos, sobre todo en las grandes ciudades, convirtió el ejercicio de la enseñanza en un escampadero o trampolín para saltar a otras profesiones más lucrativas y socialmente más relevantes. En los pueblos y veredas, en una forma de empleo para los nativos pobres que alcanzaban algún nivel de educación, gracias a una beca del gobierno. Recuérdese, por ejemplo, que muchas de las Escuelas Normales se establecieron en poblaciones tremendamente afectadas por el fenómeno de la violencia. El ejercicio del magisterio se tornó en una especie de recompensa que el régimen liberal-conservador recién establecido, le ofrecía a los “retoños de la violencia”, como denominó un jefe político a los estudiantes de las Normales. Todo ello condujo a minar la identidad profesional del maestro, a “proletarizarlo” en el sentido social y salarial, mas no necesariamente en lo político e ideológico. La política de ampliación del cubrimiento del sistema escolar, vino acompañada de una nueva concepción de la educación

2. ACPES: Asociación Colombiana de Profesores de Enseñanza Secundaria. ANDEPET: Asociación Nacional de Profesores de Enseñanza Técnica. ANAMAC: Asociación Nacional de Maestros Consejeros. ASPU: Asociación Sindical de Profesores Universitarios.

3. Véase plataforma de lucha adoptada por FE-CODE en el Congreso de fundación y subsiguientes. Archivos de FE-CODE.



De los líderes magisteriales del 60 a los líderes del 70... Bastaron sólo 10 años.

pública; de aquella que la ubica como principal factor de ascenso y movilidad social, de redistribución del ingreso. Al tenor de esta nueva concepción, la función principal de la educación no podía ser otra que adiestrar a la persona, calificarla para el ejercicio de un oficio remunerativo. Cuando esta filosofía fue traducida a los planes y programas de estudio, la educación comenzó a ser despojada de sus funciones públicas, de sus fines sociales y culturales, de su función humanística. Aquí encontramos otro elemento que llevó a la pérdida de identidad del maestro y que lo indujo a no ver colectivamente nada más que su situación de asalariado explotado.

El Frente Nacional mantuvo el ostracismo político del maestro, es más, lo institucionalizó, al prohibir expresamente en la Constitución y las leyes su intervención en política. También para el sindicalismo heredó de la dictadura esta prohibición. A su vez, los gestores iniciales del movimiento sindical del magisterio fueron compañeros pertenecientes a los partidos tradicionales, maestros que si bien les dolía la suerte del gremio, no vieron obstáculo para encasillar el movimiento dentro de los marcos estrechos que el sistema les ofrecía.



Seguramente no habían aún motivos para percibir que ese movimiento reivindicativo que se iniciaba, así simplemente reivindicativo, conduciría a un enfrentamiento cada vez más intenso con las autoridades que en ese momento le impartían su bendición política y apostólica.

La indolencia gubernamental frente a los reclamos y solicitudes elevados por la naciente organización de los maestros, su rápido proceso de agrupamiento y la influencia que le llegaba del auge huelguístico que por aquellos años se presentó en diferentes sectores del movimiento obrero industrial y los trabajadores bancarios (también de cuello blanco), así como de las movilizaciones es-

tudiantiles y de la intelectualidad democrática en favor de la revolución cubana, llevaron muy pronto al sindicalismo magisterial a la acción de masas y a recibir las primeras brisnas de las ideas revolucionarias que volvían de retorno al espacio político del país. Ya en los años de 1959, 1961 y 1962 el magisterio de Bogotá iba a la huelga, a la calle, presentaba pliegos de solicitudes, negociaba y firmaba acuerdos con el patrón gobierno. También, naturalmente, recibía el bautismo de la represión policial y administrativa. En 1963, FECODE delineaba en un Plenum Nacional llevado a cabo en Neiva, un completo plan de lucha, que desembocaría en el primer gran paro nacional del magisterio realizado en 1966, luego que el

gobierno incumpliera los acuerdos firmados a raíz del movimiento adelantado conjuntamente con ACPES y otras asociaciones en septiembre de 1965. Vendría en seguida la histórica Marcha del Hambre de los maestros del Magdalena, de Santa Marta a Bogotá, hito de nuestras luchas y sufrimientos.

Las reformas introducidas a la educación por el gobierno en el período 1962-1963, provocaron por parte de FECODE la formulación de algunos postulados, que aunque generales y ambiguos, pueden registrarse como un primer intento por asumir una posición frente a los problemas de la educación nacional⁴. Luego fue en 1966, cuando la Federación y un grupo importante de sus sindicatos filiales, tuvieron una activa participación en la preparación y realización de un Congreso Pedagógico Nacional, auspiciado por el Ministerio de Educación. Los documentos y posiciones allí presentados por los voceros del magisterio, deberían ser objeto de un examen crítico por parte del Movimiento Pedagógico actualmente en marcha, a efectos de valorar el papel cumplido por FECODE en ese entonces frente a la situación de la educación pública. También cabe destacar aquí el esfuerzo de FECODE por presentar fórmulas concretas para la solución de los problemas financieros de la educación durante el Paro de 1966.

En el campo político, los inicios de la lucha magisterial tuvieron dos manifestaciones concomitantes. De un lado, pugnas y divisiones intestinas entre los dirigentes afiliados a uno y otro partido tradicional, generalmente provocadas por la posición que la organización sindical asumía frente al secretario o ministro de Educación de turno. Por el otro, enfrentamientos públicos entre los líde-

res sindicales y los mismos funcionarios como consecuencia de la controversia anterior. Si bien esta situación generó crisis y divisiones orgánicas y retrasó la toma de conciencia política por parte del magisterio, la verdad es que alimentó en buena medida la lucha y beligerancia de los educadores, puesto que casi siempre

del magisterio se enfrentaron al rigor de la represión gubernamental. Ya en 1962 las protestas callejeras de los maestros de Bogotá tuvieron que vérselas con la arremetida policial; así mismo, un grupo de 22 compañeros era víctima de la destitución de sus cargos. Este tratamiento de las autoridades, tanto liberales como conser-



Marcha Santa Marta-Bogotá: un hito en las luchas del magisterio.

esos conflictos tuvieron como epicentro una pelea gremial. En Bogotá particularmente, algunos dirigentes (maestros, estudiantes universitarios), simpatizantes de la izquierda, matizaron en aquellas polémicas. Lo cierto es que en ese entonces, no obstante que la dirigencia sindical del magisterio por regla general estaba vinculada a los partidos tradicionales, se enfrentaba a los funcionarios de éstos; claro está, con mayor radicalidad cuando se trataba de alguno contrario a sus afectos.

Desde muy temprano las luchas

vadoras, se tornó en un poderoso incentivo para que el movimiento ganara en beligerancia, despertará la solidaridad de amplias capas de la población y lo más positivo, para que pronto se zafara del tutelaje del Estado y los partidos de gobierno.

Las lecciones aprendidas en los comienzos de nuestras luchas, derivarán en una nueva etapa, más conflictiva e intensa, que debiera ser juiciosamente examinada ■

4. Véase declaración de principios de FECODE del año 1963.

Los maestros cara a cara

LUISA FERNANDA QUIJANO
Y MARIA DEL MAR SUAREZ*

Bien mirada, la vida de un maestro podría ser una historia digna de narrarse. Si pudiéramos rastrear cada una de ellas, lograríamos reconstruir la historia colectiva de sus luchas, de sus realizaciones, de sus frustraciones y de sus esperanzas. En esta oportunidad hemos querido "contar la historia" en primera persona, de Gustavo Escobar, maestro de la concentración "Jorge Gaitán Cortés" del suroriente de Bogotá desde hace ocho años, cuando decidió perseguir la pedagogía o la pedagogía lo persigue a él, según sus propias palabras. En su historia y vivencias cotidianas los maestros encontraremos facetas que nos son comunes, pero también opiniones y aptitudes que nos harán pensar. Y de eso se trata.

Dicen que tiene catadura de maestro, es joven y delgado. Su mirada inquieta trasciende largas jornadas de trabajo, pero aún así su voz amable cede con entusiasmo a contar su historia.

"El alma del maestro es enseñar a los niños el nuevo camino de la sociedad. Lo que le permite a uno vivir en esto es la capacidad de sueño. Hay días en los que he pensado 'yo mando esto para el carajo', pero eso significa buscarle otra salida".

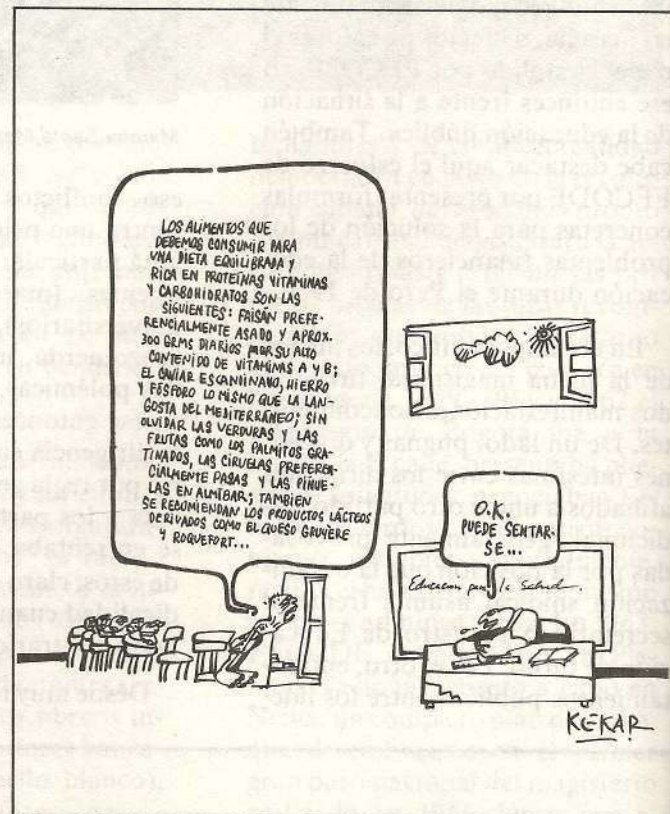
"Mi maestro Líder Montes se murió pobre como nos morimos la mayoría de los maestros, cómo sería que tuvimos que hacer colecta para enterrarlo, y algunos maestros daban la cuota de mala gana. El maestro es un producto social, me preocupa que su formación y modo de vida los lleve a hacer la docencia lejos del niño, pero también he visto maestros trabajando los domingos, maestros decididos, verracos para pelear. Sí hay maestros; sí hay posibilidades, todos estos maestros lo animan a uno".

"Cuando comencé a trabajar como maestro del Distrito, hace 5 años, fui a trabajar a una escuelita, en el barrio Santa Inés, barrio de gentes agradables que trabajan con buses o ventas en abastos, los niños tienen una configuración especial, marcados por las huellas

de quemaduras con cocinol, problemas de desnutrición y carencia afectiva. Un buen sector para trabajar que me gustó mucho. Aunque en un principio me costó, porque los demás maestros decían que yo manejaba un lenguaje que los niños no entendían. Pero me gustaba jugar con ellos, preguntarles de su vida, y eso creó un campo muy cercano entre los niños y mi trabajo; ciertas cosas que se llaman indisciplina para mí no lo eran, como que el niño lo tratara a uno por su nombre, que jugara conmigo, que me tuviera confianza y entonces yo desbarataba las filas y hacía ruedas o de pronto nos sentábamos y hacía la disciplina sentado. Eso rompió la normalidad escolar y no le gustó al director".

EL DIRECTOR

"Me encontré con un director que llevaba muchos años en la docencia, de aquellos que basan su actividad en la experiencia pero no en el estudio pedagógico. Era de aquellos para quienes la manera de enseñar hace 30 años está aún vigente. Se movía entre la norma, la legalidad y los mitos y no permitía la discusión, entonces chocamos. Las actividades que quería hacer fuera de la escuela, él no las entendía muy bien; no comprendía por qué uno tenía que reunirse por la noche con los padres de familia para hablar aspectos de relaciones hu-



* Periodistas del Grupo Zeta Periodismo Investigativo.



manas, problemas del barrio, hasta de sexualidad. Por otra parte quería que le obedeciera ciegamente en la administración de la escuela. Entonces se planteó una discordia entre pedagógica y personal; envió un memorando a la Secretaría de Educación y yo pensé que me iban a echar. Sin embargo tuvimos una conversación con la Secretaría de Educación y ella vio que éramos maestros, que teníamos ganas de trabajar con entusiasmo y nos respaldó. Entonces le pidieron al señor que dejara su cargo, pues había dedicado toda su vida a la labor docente y era justo que descansara”.

“Luego estuve yo como director encargado. Los padres nos ayudaron a realizar un buen trabajo, nos ofrecieron un gran respaldo y nunca me sentí solo. Algún día charlando con la supervisora, convinimos en mi traslado a la escuela Gaitán Cortés, yo quería comenzar una nueva experiencia pedagógica, porque aquella me había dejado agotado, aunque fue un trabajo enriquecedor, en el sentido de que la labor educativa fue más completa porque trabajamos con los padres de familia, con el grupo de acción comunal, comprendiendo los problemas que ocurrían y tratando de encontrar soluciones”.

LA NUEVA ESCUELA

“Siempre me ha preocupado la pedagogía, y me interesaba mucho el curso de primero primaria. Siempre oí a los maestros hablar de ese curso, en relación con lo difícil que es. Decían que se le debía dejar a maestras muy experimentadas, que los maestros hombres poco debían saber de primero. Entonces, decidí tener la experiencia, y fue muy valiosa, pues aprendí la rutina como maestro; a tratar los niños, acompañarlos al baño, escucharles sus historias, amarrarles los zapatos, acomodarles el vestido y, sobre todo, oírlos, estar aún más cerca de ellos. Aquello de enseñarles a leer y escribir es un progreso que se ve día a día. Se va exigiendo uno mismo y se crean las bases para una mejor labor. Ahora, enseñé en segundo con aquellos alumnos del año anterior, pues quiero establecer un proceso educativo con los niños, creando una coherencia con lo que yo enseñé en primero. Claro, si ellos no se cansan. A pesar de todo, creo que también es saludable que los niños adquieran el conocimiento de otros maestros, que amplíen su vivencia educativa. Evalué mi experiencia con el curso primero, conversando con los niños. Me impresionó su criterio frente a esta experiencia. Me di cuenta de que eran niños muy responsables; que a pesar de que algunos perdieron el curso, no estaban tristes, pues siempre estuvieron cerca y comprendieron el porqué habían reprobado el año”.



LA GRAN RESPONSABILIDAD

“Hay días en los que uno se cuestiona su quehacer y se pregunta, ¿qué tan maestro soy, frente a todos los problemas que en la práctica uno debe confrontar. Pero todo esto me renueva, me impulsa a leer y a estudiar”.

“Un maestro no puede vivir ajeno a la realidad. En el aula uno ve la manifestación de lo que está pasando en la vida de los padres como luchadores por la subsistencia, como miembros de un grupo social, y eso se refleja en los niños. Por ejemplo, cuando uno les enseña a los niños los alimentos, ellos ven sus limitaciones, se dan cuenta de que están mal alimentados. El mismo niño lo expresa, y cuando el niño tiene dolor de cabeza y le pregunta por qué, él contesta que es porque está mal alimentado”.

“El compromiso es con la lucha por un cambio social, no se puede mirar aislado. Uno ve la tragedia de comprar el cocinol, que a veces lo venden y a veces no; el problema del padre que no puede alimentar a sus hijos como debería ser; se ve uno mismo como maestro con todas las limitaciones económicas, y eso altera el trabajo”.

“Hay que trabajar con los padres. Algunos entienden bien el trabajo. Otros se impacientan porque sus aspiraciones no se cumplen tan pronto como ellos quisieran. Por eso es importante el diálogo. Yo he hecho reuniones con los padres y los niños, en las cuales el padre se da cuenta de los problemas del niño, y

éste de las dificultades de aquel, de la escasez de recursos, de la falta de dinero para comprar los útiles, pero esto es necesario”.

“No se puede educar a un niño negándole la realidad de las cosas, lo que vive a diario, por qué no almorzó, por qué no puede pagar el bus, que hay que explicarle a su debido tiempo sin atropellarlo. Hay que establecer una comunicación contando con las posibilidades de transmitir esa problemática. En esto también hay que ser responsable”.

“La situación, el grado de postración al que tiene sometido el gobierno a la educación lleva sindicalmente a tomar ciertas posiciones que a uno no le gustan,

niamos que dar otro tipo de educación, la de luchar por sus derechos”.

“La televisión nos la va ganando. Así como decía Pablus Gallinazus en una canción: ‘El diablo tiene muchos minutos en televisión y Dios sólo uno’. De pronto ese minuto es el nuestro. Hay que ir formando al niño para que interprete de otra manera esos mensajes de televisión. Lo importante es que el maestro acompañe al niño en esos procesos, de forma afectiva, no agrediéndolo sino que el maestro y el niño asuman que es una situación que los agrede a los dos y que deben actuar desde el punto de vista de una realidad que es necesario, comprender, enfrentar y que es posible transformar”.



pero que es necesario mantener dentro de la lucha sindical. Da malestar ver que los muchachos tienen que estar fuera del aula varios días por razón de un paro, pero es necesaria esa presión. A los niños empieza a no gustarles. Los niños me decían que querían clase, y es que no se les podía decir ‘no queremos trabajar’, sino que había que ensayar una respuesta, explicarles, sentarse a la entrada de la escuela que estaba cerrada, en el pasillo, a charlarles y que entendieran un poco la actitud del maestro, entonces ya mostrándoles que las tejas de su escuela estaban rotas, que los baños estaban en pésimas condiciones, que la tiza faltaba muchos días, que había el mínimo de materiales, que tenían que ir a estudiar sin haber almorzado, ellos comprendían. Te-

LA PEDAGOGIA

“Al niño no se le está preparando para que cambie la sociedad, aunque hay mucho maestro que tiene una idea clara de lo que pasa en el país, una nueva concepción de la vida. Es importante que el niño actúe con las herramientas pedagógicas que les damos los maestros sobre la comprensión de la realidad y preparando el camino para la opción”.

“Como maestro participo en el sindicato porque es una institución donde puedo expresar inquietudes como problemas de salarios, nivel de vida y asuntos de la pedagogía que siempre yo he perseguido o me persigue ella a mí. Se propone allí tener un espacio para retomar

“Al niño no se le está preparando para que cambie la sociedad, aunque hay mucho maestro que tiene una idea clara de lo que pasa en el país, una nueva concepción de la vida. Es importante que el niño actúe con las herramientas pedagógicas que les damos los maestros sobre la comprensión de la realidad y preparando el camino para la opción”.

la palabra en torno al oficio y escuchar los criterios de los maestros; este movimiento pedagógico está en un proceso muy interesante donde el maestro puede retomar en serio su profesión, en la apertura de un espacio de inquietud pedagógica, social y de reflexión cultural. Se pretende recobrar el liderazgo de los maestros de ser agentes culturales, y exigirles estudiar más, analizar los problemas, estar más al día sobre la situación del país y buscar nuevas opciones políticas. Desconocemos mucho del trabajo pedagógico y es en parte debido a la educación impartida en la normal y en las universidades donde se le da prioridad a la enseñanza de la psicología, la sicometría y la administración y se deja a un lado la pedagogía. Sin embargo, la pedagogía es un acto que se repite todos los días: es una cantera de conocimientos que puede estudiarse desde cualquier punto de vista”.

“Actualmente estamos trabajando en el nuevo plan de estudios. No se puede desconocer que es un trabajo amplio presentado por el gobierno para mejorar la calidad de la educación, pero hay que ir a la caza de objetivos para que se cumplan. Mi experiencia me muestra que no es lo mejor, porque hay que pensar que el tratamiento con el niño no puede ser tan frío. El manual contiene una serie de objetivos y se pretende que vayamos a la búsqueda de ellos, sin embargo hay que escuchar a los niños, saber qué quieren aprender, contarles qué queremos enseñarles, y así lograr pequeños acuerdos. Lo que puede pasar en un día de clases es muy complejo como para que uno se sujete a los currículos como se pretende. Cada maestro debe recurrir a sus experiencias y conocimientos en una relación más dinámica. Por ejemplo, yo pienso que el problema de la norma hay que discutirlo con el niño, escuchar sus elementos, llegar a acuerdos, comprender que a veces las disciplinas ayudan mucho”.

“Yo no creo que el nuevo currículo le brinde un mayor campo de acción al maestro porque tiene un diseño instruccional, en el que toda posibilidad de trabajar con el estudiante lo encamina a responder a ese manejo instruccional, que es un modelo que limita las posibilidades del maestro quien se convierte casi en

una máquina. Se le debe reconocer el valor al maestro, generar criterio para jalonar una nueva forma de enfrentar la educación y no que el maestro sea un dependiente, un ejecutor de programas que otros han organizado y sistematizado. Ese es el problema de los currículos, al maestro se le ha dejado el papel de mero operador, donde un grupo reducido de personas organiza una programación con base en marcos teóricos objetivos; inclusive las mismas actividades del maestro se le recomiendan. Me pregunto yo: ¿no se le está cercenando su capacidad?”.

LOS MAESTROS

“Dicen que el maestro es un apóstol, eso no es cierto. El día que no pagan, se trabaja con dificultad. Los mismos salarios de los maestros de 18 a 35 mil pesos nos aíslan de posibilidades culturales, ¿qué canasta familiar aguanta?, no se puede frecuentar un buen cine, participar de un buen teatro, en la compra de libros hay que dejar las colecciones porque vienen otras prioridades. Hay un recorte en la posibilidad que tiene el maestro de tener acceso a la información. La situación se deteriora día a día: el incremento del 10% no responde a las necesidades, significa una reducción creciente en la capacidad de compra, y cada año será peor no sólo para los maestros sino para los obreros y asalariados, por eso no hay que buscar una salida individual, lo que hay que hacer es unirnos y aunque las salidas no están muy claras hay que ser más audaces en el campo de la propuesta y en la búsqueda de soluciones”.

CAMBIAR LAS ILUSIONES

“Sobre las ilusiones de los maestros de que estudiando, por ejemplo, derecho va a cambiar su estilo de vida y sus posibilidades económicas, debe comprender que estamos en un país con un problema serio y así la persona esté calificada no es fácil encontrar la posición económica deseada. Valdría la pena que lo reflexionaran más. Lo que debe es crearse el camino para que el maestro rescate su oficio. Tiene esa responsabilidad,



ser más pedagogo y también inquieto intelectual y culturalmente. Debe entender que su oficio es con la realidad. De cualquier forma no deja de ser el hijo del comerciante o el campesino; el maestro pertenece a ellos y no tiene que renegar de su origen, al contrario, debe asumir la exigencia de estar en su comunidad, no aislarse de ella. El sistema social presenta un distractor: que el profesional que devenga ya no está obligado a preocuparse de su comunidad. Sin embargo, debemos educarnos y capacitarnos precisamente para cumplir con ese compromiso y buscar soluciones; todas las herramientas que consigamos para interpretar la realidad deben pasarse de mano en mano para ayudar a la gente de nuestro entorno”.

“No se duda en enseñar y educar dentro de una ideología. Investigadores como Aníbal Ponce han enseñado la relación entre la educación y el Estado, de cómo ha servido para mantener el relativo orden, pero asimismo para desestabilizar, crear inquietudes, conocimientos y posibilitar opciones”.

YO NO QUIERO DEJAR EL MAGISTERIO

No tengo casa. Es como difícil conseguirla. Eso de tener casa es importante; llevo viviendo en Bogotá once años y siempre me ha tocado vivir con amigos y compartir con ellos el espacio. De un tiempo para acá he querido tener un lugar propio, pero la manera de conseguirlo es difícil. Las prestaciones no salen, se demoran y no alcanzan ni siquiera para la cuota inicial. Tampoco tengo carro. Hay muchos compañeros que trabajan arduamente en jornadas de mañana y tarde y luchando logran tener la cuota inicial de la casa, con el

préstamo de un amigo o de un familiar, mientras que salen las prestaciones. Lo mismo pasa con el carro, por ejemplo, los compañeros que tienen que desplazarse rápidamente de un colegio a otro, logran conseguirlo, con cuotas mensuales que no son tan módicas”.

“Yo quiero llegar a ser un maestro muy preparado; aspiro a seguir ejerciendo en la educación pública, ser un vocero de lo que pienso a nivel de la pedagogía; algún día ser maestro en diferentes niveles. Yo quiero un nivel de disfrute de la vida, y es que la sociedad le coloca a uno una serie de atractivos para que dedique su vida a la búsqueda de esas cosas, que no las consigue finalmente. Creo que todas esas energías que se tienen, se deben encaminar en busca de un bienestar que sea más comunitario, de mayor trascendencia social. No se puede negar que a veces uno aspira a que la situación mejore; compro un quinto de lotería ambicionando que me queden unos pesitos más para invertirlos en libros o en un viajecito. Pero hay una gran diferencia entre él que prefiere el camino mercantilista y los que entendemos que hay que luchar por formas distintas de vivir, consiguiéndolas socialmente, trabajando”.

“Yo no quiero dejar el magisterio. Es una labor que me ayuda mucho, que me enriquece y por la cual efectuamos un buen quehacer social. De pronto llega la monotonía, y la tengo que asumir, pero se debe perseguir la dinámica y el compromiso para trascender este escollo. A veces me siento solo, cuando me dirijo a un grupo de maestros y veo que no comprenden que esto es una totalidad, de que hay que luchar no sólo por el salario de este mes sino por una mejor calidad de la educación. Pero también encuentra uno maestros que están jalonando ese proceso, y se siente uno acompañando” ■

“El maestro de escuela”: una metáfora de la miseria

OCTAVIO HENAO*

El libro “El maestro de escuela”, del escritor antioqueño Fernando González, filósofo y pedagogo, constituye una aguda aproximación a la identidad psicológica, cultural y social del maestro. Aunque su carácter autobiográfico hace que el autor otorgue a su personaje ciertos atributos ajenos a la condición habitual de nuestros maestros (Manjarrez soñó siempre en escribir una teoría del conocimiento; quitándole migajas a su estómago había adquirido las obras de Espinosa, no bebía aguardiente, odiaba los curas, era anticlerical y librepensador), el esquema general de su carácter y su vida conjuga los rasgos esenciales de su idiosincrasia. Aquí justamente radica su interés pedagógico. No se puede ahondar en el estudio del fenómeno educativo del país, ignorando la suerte de uno de sus actores fundamentales. El conocimiento de los valores que han definido históricamente el estatuto del maestro, sus disposiciones morales, sus expectativas intelectuales, las circunstancias de su vida familiar y social, son elementos de juicio indispensables, no sólo para explicar ciertos fenómenos como la depreciación ética de su trabajo,

sino para reivindicar su papel en el desarrollo de nuestra cultura.

Entre la gran diversidad de actividades que desarrolló en su vida este original pensador se cuentan las de magistrado, cónsul, asesor jurídico, jefe de valorización. También, según lo confiesa él mismo, fue siempre un cura en ciernes: “Yo soy jesuita soldado por estos pueblos de Colombia para mejorar a mis conciudadanos”¹. Ciertamente no fue maestro, pero en su interioridad se reconocía como tal. El libro al cual hacemos alusión es una íntima confesión de dicha identidad. La historia de Manjarrez es una metáfora entrañable de su propia vida: “En esta novela que leísteis me he deleitado en la pintura minuciosa del que habitó en mí durante mi niñez y juventud y que tanto me hizo padecer. Es, pues, algo de autobiografía”². Para describir el desprecio, la hostilidad y la pobreza que hubo de enfrentar como consecuencia de su vocación intelectual, Fernando González apeló a un modelo íntimamente ligado a su corazón y a su espíritu: El maestro de escuela. La obra fue escrita en una encrucijada fatal de su existencia y refleja el profundo desencanto con el cual miraba su inmediato pasado: “Estuve en el hoyo de los animales nocturnos así: en 1941 por-

que no me apreciaban, porque no era para los otros el “gran hombre” que creía y quería ser, es decir, por haber vivido deleitadamente el complejo de grande hombre incomprendido, y deteniéndome en él con soberbia, enfrentando mi nada a la infinita intimidad despreciaba y renegaba de las beatitudes que había tenido en mi camino... Mucha pobreza económica había en mi casa y enfermó y murió mi hijo que era más para mí que yo, pues en su agonía, yo clamaba que nos cambiaran, que él viviera y yo muriera... Y hubo que prestar el lugar para que enterraran el cadáver. Escribí entonces al Maestro de escuela, en que termino burlándome del espíritu y diciendo que “el rey es mi gallo”, y que “entierro el maestro de escuela que hay en mí”, y que “sería capaz de hacer lo que hacen todos, vender mi mentira”... Fueron años de hundimiento y perdición”³.

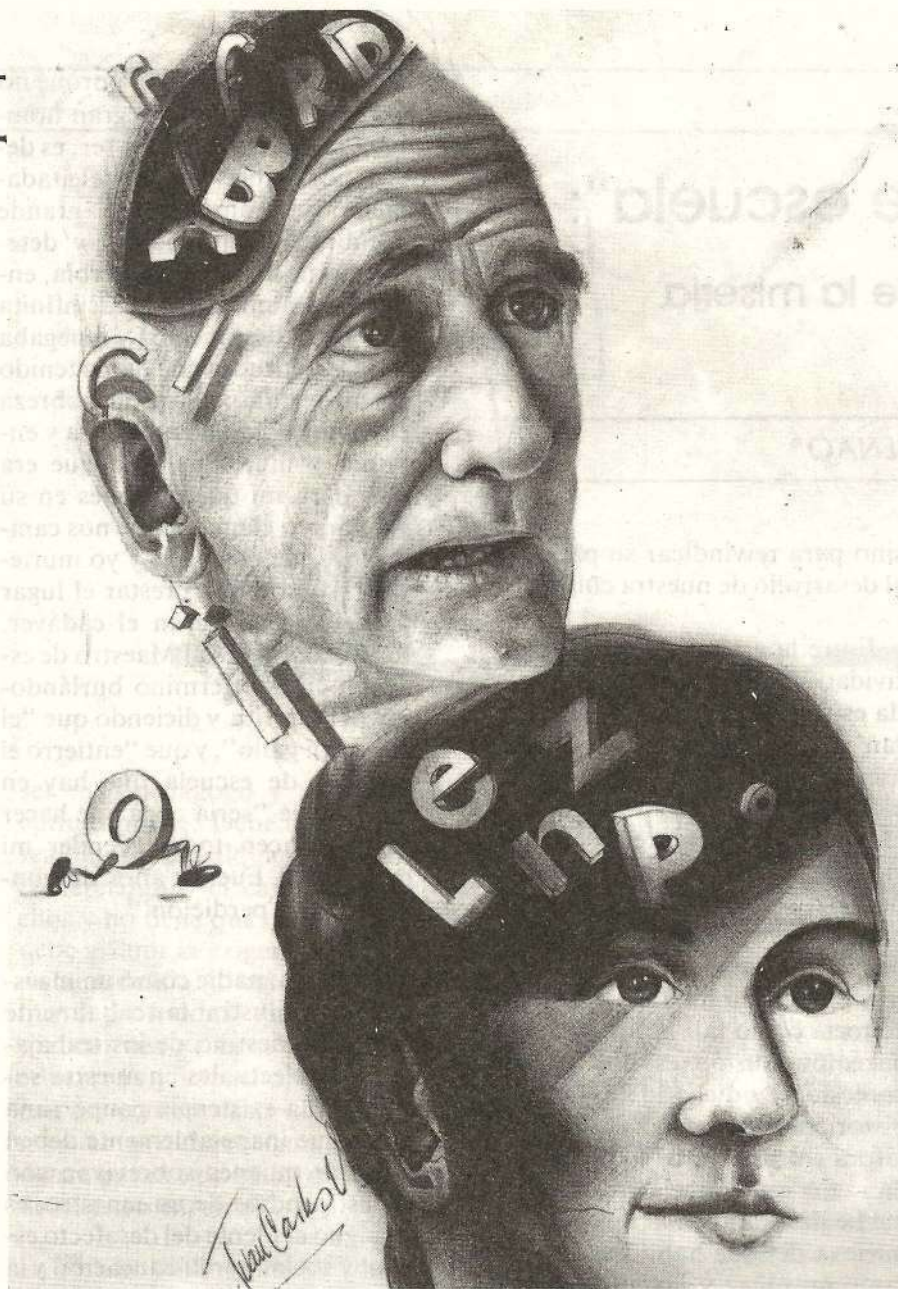
Sin duda, nadie como un maestro podría ilustrar tan cabalmente el trágico destino de los trabajadores intelectuales en nuestra sociedad. La existencia paupérrima y gris que inapelablemente deben afrontar quienes sobrevivan con los estipendios de un maestro, es un signo evidente del desafecto estatal y social por la educación y la cultura. Es insólito, que en la abigarrada jerarquía de nuestra burocracia oficial casi cualquier anónimo empleado supere las condiciones salariales del magisterio. Sólo el acoso del hambre, el fantasma del desempleo o una pasmosa ineptitud para desempeñar cualquier otro oficio, justifican

1. Don Mirócleles, p. 54.

2. El maestro de escuela, p. 91.

3. Libro de los viajes o las presencias, pp. 69-70.

* Profesor de la Facultad de Educación U. de Antioquia.



que aún queden quijotes dispuestos a engrosar las filas de este vapuleado gremio.

El maestro de escuela constituye un excepcional documento sobre el paulatino deterioro ético y social de la actividad docente, especialmente a nivel primario. Aunque escrito hace cuarenta años, su testimonio y valor siguen incólumes: El escenario vital de Manjarrez evoca magistralmente la sórdida existencia que en la actualidad debe soportar cualquier maestro.

Pero aparte de una extrema indignancia, su atuendo visible co-

tidiano y obligado, Fernando González ha dotado a su maestro de un nítido perfil psicológico e intelectual; ha penetrado muy hondo en la índole de sus comportamientos, ideas y afectos. Por una mezcla de intuición, experiencia y algunas lecturas biográficas de nuestros pedagogos más celebrados, he llegado a ver en Manjarrez un lúcida abstracción de la identidad histórica del maestro colombiano. Su impotencia, su desarraigo, su gesto torpe y su infelicidad, son rasgos que de manera inequívoca me recuerdan, no sólo los maestros de mi pueblo y otros pueblos, sino aquellos que

he conocido a través de memorias, páginas literarias y archivos. Para ilustrar el sentido y la fuerza de esta evocación quisiera reconstruir sucintamente su personalidad, recogiendo algunos detalles de su figura, sus sentimientos e inquietudes dispersos a lo largo del libro. En las primeras páginas aparece descrito en los siguientes términos: "Manjarrez era más bien alto; las piernas muy largas y flacas. Pero se le veía que había nacido para gordo: era un enflaquecido, flacura de maestro de escuela; no era esa su condición natural, sino que la padecía. Usaba bigotes colgantes y, en el bolsillo interior izquierdo del saco, un cepillo de dientes, con las cerdas de para arriba, condecoración de todo maestro de escuela. Mientras discurría, abría y cerraba su vieja navaja de bolsillo, muy comida y limpia por sobijos y amoladuras; también sacaba de los bolsillos pedazos de tiza; éstos y tiznajos son la única abundancia en casa del maestro"⁴. Además de esta enclenque apariencia, poseía un carácter enfermo. Era exageradamente tímido, brusco y nervioso. Oía a sudor, le complacía usar vestidos rotos, vivía avergonzado, se le veía la inseguridad en sus movimientos: "Caminando, voz, acción, iras y tranquilidades, todo era falto de naturalidad en Manjarrez. Tenía conciencia de pecado"⁵. Su historia familiar estaba igualmente llena de episodios tristes. Los padres murieron cuando todavía era un niño. Su madre en el momento del parto; y su padre, un talabartero disoluto y borracho, a causa de haber ingerido un alcohol imponible. En su extrema orfandad, un perro constituyó el gran afecto de su infancia: "Parece que mi padre se suicidó", fue la única frase que obtuve de Manjarrez acerca de su

familia. Al decir "mi padre", se refería al perro"⁶. Un tío lo recogió y lo crió en su casa; más tarde lo llevó a su oficina como recadero y aprendiz de tinterillo. Una vez para probar su voluntad, Manjarrez decidió abrazar sin su consentimiento una elegante y distinguida dama cliente de su tío. A raíz de este incidente lo expulsaron de la casa y del trabajo solía ejecutar extrañas prácticas buscando "autodominarse": Pasaba noches enteras parado en los dedos del pie, copiaba a mano veinte mil veces frases que contrariaban sus sentimientos, permanecía hasta diez horas con los brazos estirados en cruz, caminaba con guijarros entre los zapatos, dormía en unas tablas. Este tipo de insólitas acciones formaban parte de un método que, según él, habría de transformarlo en un hombre intrépido. También en lo concerniente al amor el estigma de su impotencia lo asedió sin tregua. Desde el comienzo su vida afectiva fue un fracaso rotundo. Había estudiado con los jesuitas, y estos "Reverendos educan a los jóvenes de modo que cuando aman, piensan en el remordimiento y el infierno, quedando asociado el hecho del amor con tantos dolores y miserias, que resulta una inhibición"⁷. Para acentuar su infortunio, tenía cierto aire de "godo", circunstancia particularmente desventajosa, pues por aquella época estaba en todo su apogeo la llamada revolución liberal. Se sentía un "grande hombre incomprendido" y veía en su esposa la causa de sus males. Al atribuir a ella su propia miseria, la hizo igualmente infeliz y culpable, arruinando su vida: "Las 'filosofías' de Manjarrez habían ido matando el interés vital de esta santa. Adiviné un asesinato, el peor e inconsciente, pues lo ejecuta el Estado social capitalista por medio del "maestro de

escuela": ir poseyendo con nuestras obsesiones a un ser inocente. ¡Ir poseyendo o contagiando lenta e inconscientemente al ser que nos está más próximo, e ir viendo en sus miradas el aparecimiento de la película alejadora y mortecina...!"⁸.

La existencia de Manjarrez, un hombre al que su gestor intelectual adjetiva como detestable, fue ciertamente un espectáculo de frustración, amargura y desarraigo. No obstante, su vida resulta ejemplar por su autenticidad y valor. Tenía sus propias convicciones y no las ocultaba; vivió de acuerdo con lo que pensaba y sentía. Como también hablaba mal del gobierno, y no le daba aguardiente a los inspectores de educación, un día cualquiera le quitaron la escuela. En unas libretas, como las que usan los carniceros para apuntar los fiados, consignaba sus apuntes filosóficos. En ellos dejó plasmada su propia concepción del conocimiento. Veía en el acto del conocer una unificación con el universo. Profundamente vitalista, consideraba que "conocer es convivir hasta unificarse con algo, más o menos. Conciencia es objetivar lo que conocemos, y razonamiento es expresión de lo conocido por medio de palabras escritas o habladas"⁹. Esta lúcida y fecunda noción cognoscitiva, expresada por Fernando González en varias de sus obras, resulta coherente con su escepticismo frente al trabajo científico de índole experimental, una de las manifestaciones fundamentales de la ciencia moderna: "Desde la Revolución Francesa los ojos se han gastado entornándose en la extremidad del tubo amplificador del microscopio; los oídos se han perdido, y lo mismo todos los sentidos, a causa de esa parálisis fisiológica que produce el acto de observar atentamente.

El sabio moderno no es aquel que dominaba a los hombres con el poder de su energía: es un enfermo, dispéptico, miope, duro de oído, varicoso, barrigón; es la figura del cocinero. Este no es el sabio. Será el peón de la ciencia; el sabio será aquel hombre sintetizador que vendrá después de este período de análisis"¹⁰. El acento profundamente humanista y crítico de estas observaciones cobra hoy en día plena vigencia, cuando un ramplón empirismo y una miope utilización de la Tecnología parecen dominar el ámbito del quehacer educativo. Absorta en el espejismo de los computadores, los robots, el videodisco, la teleconferencia y el betamax, la pedagogía moderna parece estar olvidando aquella filosofía del hombre que la hizo grande en el pasado.

Frente a la crisis actual de nuestras instituciones educativas reflejada en la apatía intelectual, la violencia y descomposición moral de la juventud, el pensamiento de Fernando González cobra especial significación. Sus escritos recogen los ingredientes necesarios de los más sublimes ideales pedagógicos: Son un canto a la vida, un ejemplo de reflexión inteligente y crítica, una invitación al reencuentro de nuestra identidad y nuestra historia. Gabriela Mistral percibió así la obra de este genial librepensador: "Los libros de Fernando me sacuden hondamente. Hay en él una riqueza tan viva, un fermento tan prodigioso que aquello me recuerda la irrupción de los almácigos en humus negros. ¡Es muy lindo estar tan vivos!" ■

6. Idem, p. 37.

7. El Maestro de Escuela, p. 20.

8. Idem, p. 40.

9. El Maestro de Escuela, p. 86.

10. Viaje a pie. p. 240.

Los niños tienen la palabra

El presente trabajo fue realizado por Esperanza Martínez, Susana Vargas y José Miguel Hernández de ZETA PERIODISMO INVESTIGATIVO, un equipo interdisciplinario dedicado al estudio de áreas de interés nacional, entre ellas, educación, ecología, artesanía y folclor y medios de comunicación. Su labor principal se ha desarrollado en la radio y explorado también el área de la prensa escrita.



¿Dónde? ¿Dónde están los niños?

Cientos, miles, millones de niños cantan, juegan, brincan, 'recochan', lloran, pelean, pintan y aprenden todas las mañanas y todas las tardes en las escuelas públicas de Colombia...

Y no están en nuestra revista, ni en los libros... Y miles de maestros sufren, luchan, padecen, enseñan y se enternecen con millones de niños todas las mañanas y todas las tardes y tampoco están en nuestra revista.

Hoy los protagonistas son los niños

Niños y niñas de escuelas públicas del Distrito Especial de Bogotá vienen a nuestra revista. Niños y niñas entre los 7 y los 10 años cuentan su vida y sus afectos y nos hablan de la escuela, de la profesora, del castigo y el recreo y de sus sueños y de sus sueños en vigilia.

Los niños también sienten y piensan igual que 'joden' y juegan.

¡QUE HABLEN LOS NIÑOS DE LOS MAESTROS!

Yo no soy el más...

"Aunque hoy es viernes no me disfracé para la representación porque toda esta semana me tocó venir de particular para salirme temprano, a las 10, y poderme ir a la casa a hacerles el almuerzo a mis hermanos. A veces, cuando

Dos mil currucas...

"Yo me llamo Benjamín y ahora estoy en tercero. En esta escuela he hecho primero y segundo pero, antes me tocó hacer primero en otra escuela y lo perdí porque la profesora Anita me cogió bronca desde el principio del año. Una

¡Y así!

Voy en segundo de primaria. En mi escuela hay hasta 5o. y mi profesora se llama Elizabeth. Ella también me enseñó el año pasado. En la otra escuela que estaba no había profesora y por eso me tuvieron que cambiar.

mi mamá se enferma, en la escuela me sueltan temprano y entonces yo hago la sopa, el arroz y las papas y también tiendo las camas de mis 5 hermanitos que son más chiquitos que yo”.

“A mí no me gusta faltar a la escuela, pero me toca y menos los viernes cuando la profesora nos deja hacer grupos, vestarnos de distintas cosas y pasar adelante a recitar, cantar o decir adivinanzas. Yo me sé varias. Adivíneme ésta: ‘soy blanco como la leche y fino como la seda, mi padre fue un grueso árbol...’ (¡Ay, esa tan fácil! pues el papel). Señorita se da cuenta ¿por qué no me gusta Fredy? es muy molestón siempre lo corta a uno cuando está hablando y todo el mundo pelea con él porque es el más necio del salón”.

“¡No señorita, mentiras! lo que pasa es que ‘ellas’ me tienen ‘entre ojos’ y me pellizcan. No se haga la santa Jackeline que usted me jaló el pelo el otro día y con la ‘Gorda’ se agarraron a pelear y entonces la profesora tuvo que separarlas y nos regañó a todo el curso por culpa suya”.

“Mire señorita yo no soy el más necio del curso a mí no me regañan casi mucho. A la Gorda y a Tomás son a los que más castiga la profesora porque ellos sí hacen maldades, dan patadas y dicen groserías. La Gorda es esa que tiene puestos los tacones de la mamá y va a hacer de gitana ahora y Tomás no vino hoy”.

¿Sabe qué?, a mí no es que no me guste la escuela. Es bonita y la profesora es buena pero es que “ellas” me botan mis cosas por la ventana. No hago tareas pero no le digo porqué. Mejor sería trabajar con mi papá, mi tío y mis her-

vez me hizo hacer *dos mil currucas* en el patio dizque porque yo estaba molestando y cuando le fui a hablar para explicarle me mandó callar y a los otros chinos que sí estaban jodiendo, no les hizo nada. Aquí también castigan a veces pero a mí todavía no. Sólo una vez que no hice la tarea y mandaron una nota para que la firmara mi papá. Si no la hacía firmar me expulsaban. Ese día me pegaron en la casa y me tocó ir a ayudarle a mi papá en la construcción el sábado. A mí me gusta trabajar pero si me pagaran, con esa plata le ayudaría a mi mamá y le compraría un regalo a mi profesora; yo le daría un saco o un perfume. —Me parece que los perfumes se ven bonitos en el tocador de las maestras—.

La señorita que tengo ahora sí me gusta; a veces enseña mucho pero también nos quiere y nos deja jugar. Una vez me soñé con ella, que íbamos de paseo, nos bañábamos, cantábamos y jugábamos a la pelota o a la lleva. Ese día, no había que llevar lonchera ni onces, sino que le dábamos la plata a la profesora y ella nos compraba paletas y colombinas”.

“Esta escuela sí es bonita. Aquí también estudia un primo y cuando salimos de clase recochamos por el camino. A él a veces también lo mandan a traer el agua desde el cerro; pero yo estoy por las tardes más donde mi abuelita que el otro día se bañó y le hizo daño, me toca cuidarla y ayudarla en la casa. Ella siempre me da consejos y me dice que tengo que estudiar mucho para que cuando sea grande le ayude a mis papás que son muy pobres. Yo cuando crezca, quiero ser bombero, —mi primo el que está aquí en cuarto, dice que va a ser astronauta por-

Mi profesora me enseña a sumar, restar, multiplicar y dividir; me enseña a leer, a escribir, y a JUGAR. Jugamos a “la lleva” y al Soldadito. El Soldadito es de correr y perseguir a los del otro equipo. Mi profesora escoge los niños y las niñas para cada grupo. Ella dice: —Usted es de este grupo, usted del otro—. Son equipos de a 5.

Entro a las 7 de la mañana, pero mi escuela es cerquita. Mi recreo es a las 9 y dura media hora. Y jugamos a la lleva, a la lleva de colores. Por ejemplo, yo digo el color y los niños salen corriendo a buscar el color, a un niño que lleve el color rojo. Ese es como el tapo. También jugamos a correr, jugamos pelota, a basketball, a ponchados. Pero el que a mí más me gusta es Soldadito, porque es de correr. A mí me gusta correr y yo le gano a mi compañera y a Oscar Adolfo que es igual que yo. En el recreo venden galletas, churros, helados... a veces mi papá me da de a \$10.00, de a \$20.00, a veces llevo frutas de mi casa como un habano, una naranja, pero entonces no me dan plata.

Mi profesora es noblecita. Ella habla y parece como si estuviera gritando. Tiene la voz alta. Cuando estamos necios nos regaña y algunos más necios los castiga. Uno se arrodilla al pie del tablero, mirando pa’ donde están los compañeros. Nos deja media hora arrodillados. A mí no me han hecho arrodillar, Ja..., porque yo no soy necia. Pero a unas amigas más sí. Mientras tanto nosotras estamos escribiendo lo que la profesora hace en el tablero, o pintamos casitas o los minerales... ¡Y así! Eso también me lo dejan de tarea. Es en ciencias.

Yo no soy el más...

manos en construcción. En eso aprendería más y es bueno porque se gana harta plata.

—“Señorita, Fredy nunca trae la tarea y es porque le gusta ser desaplicado. ¿Cierto? No diga que no, o entonces ¿por qué no nos cuenta qué es lo que pasa?”.

—“¡No Jackeline! No es por eso. Le voy a contar señorita pero no le diga a la profesora. No me gusta hacer tareas porque uno cuando las hace no se las revisan y uno trae algo que le piden y entonces la profesora ni siquiera pregunta por eso... las profesoras no tienen tiempo para eso porque las mandan que para la dirección, que corra para un lado, que corra para el otro... (¡pobres!)”.

“Yo sí hago tareas aunque no las revisen. Yo las hago después de hacer el oficio pero a veces lloro porque después de todo pido permiso de que me dejen salir a la calle a jugar y mi mami dice que no! Por eso me gusta más la escuela porque sí se puede jugar a varias cosas; a guerra es a lo que más jugamos, consiste en que nosotras salimos corriendo y ‘ellos’ nos persiguen hasta que cogen a alguna y entonces las demás tenemos que libertarla y así... En mi casa me gusta también estar pero cuando no hay que hacer mucho oficio y no es porque sea uno perezoso sino que es rico jugar y cantar sobre todo”.

—“¿Quiere que le cantemos algo? ¿Pero... qué? una de “Los Carrangueros” o de las que nos enseñó la profesora Araminta el año pasado? Ah, no mejor esta: ‘Mi chica se llama Cristina y ella es la sensación, se pinta los labios de rojo cuando se pone el vestido

Dos mil currucas...

que quiere conocer el mundo— pero yo siempre he querido ser bombero. Cuando yo era más chiquito, allá en la otra escuela, una vez fueron los bomberos porque se había inundado los salones; ese día fue cuando nos explicaron qué hacer cuando se presentara un incendio. Por eso cuando una vez de verdad, allí abajo en la casa de doña Rosa, se le estalló la estufa de gasolina, yo fui a ayudar a apagarlo pero el bombero no se acordó de mí. Yo sí me acordaba de él. Por eso quiero ser bombero.

“A mí me gusta estar estudiando en la escuela porque tengo amigos y siempre estamos recochando. A veces cuando me dan plata yo compro churros o arepas. Aquí venden hartas cosas ricas, por eso me aburro cuando hay paro o las vacaciones son muy largas porque a lo último uno ya no sabe qué hacer; al comienzo es rico porque nos vamos a tierra caliente, a Girardot por ejemplo, o a veces a donde mis otros abuelos que viven en el campo pero uno se jarta y entonces quiere volver a estudiar. A veces sufre porque dejan muchas tareas y enseñan mucho. Yo me acuerdo que en primero la vieja esa que me hizo perder el año, les pegaba a los niños, les tiraba las orejas, les daba puños o los ponía en una ventana donde hacía mucho viento y si uno cerraba los ojos y ella se daba cuenta, más lo castigaba. Yo tenía una amiga en esa escuela que una vez me contó que esa profesora mía era mala porque no le gustaban los niños y que nunca había enseñado a primero porque dizque los chinos de primero no saben nada. Esa amiga que le cuento, me dijo que en cambio cuando ella había hecho primero sí había tenido una maestra buena. Dizque al comienzo del año una niña se había mo-

¡Y así!

En ciencias me enseñan los animales y las plantas; el árbol y la flor son las que conozco más. En mi casa hay unas matas que cuando uno se enferma le dan de eso. También hay acelgas.

Cuando Oscar Alberto está arrodillado lo paran con los brazos arriba. Pero... cuando la profesora se va por allá pa’ arriba, pa’ la dirección, él le dice groserías: le dice “vieja”, “vieja desgraciada”. El se pone muy bravo y baja las manos cuando ella no está.

También nos llevan a la dirección y nos expulsan. Este año ya han expulsado a tres; porque son groseros.

A otros les ponen unos ladrillos con las manos arriba, cuando están arrodillados. Pero yo no estoy de acuerdo: Tampoco así. Ese es un castigo que no me gusta a mí. Mis amigos tampoco están de acuerdo: los niños le han dicho a la profesora y ella les contesta que es cuando tiene que castigarlos. Yo creo que se podría arrodillarlos pero no hacerles subir las manos.

A nosotros no nos pegan... Pegan es al pupitre pa’ que nos callemos.

Nos enseñan a cantar. Nos enseñan... Periquito Periquito, se parece a su papá, por arriba, por abajo, por delante, por detrás. Otras es Ping-Pong:

Ping pong se parece a un cartón.

Y otra es:

El reloj de susalem;
el reloj de susalem da las horas siempre bien; da la una, da las dos..., da las diez...

Yo no soy el más...

marrón. Los chicos de mi barrio la quieren ver pasar". A nosotros nos gusta Menudo y Miguel y todos esos que oímos en el radio y vemos en la televisión. Por la tarde cuando mi mami no me deja salir a jugar, con mis hermanos ponemos el equipo a todo volumen y cantamos y bailamos. Pero, a veces...".

—“¿Por qué no nos deja oír todo lo que ha grabado? ¿Eso es una grabadora no? La profesora Miriam unos días trae una pero más grande y entonces nos graba las canciones, las recitaciones, las adivinanzas. Ella es muy buena y también nos trae dibujos para que coloriemos y es bonito pintar con acuarela y con varias cosas. Yo quisiera traer alguna vez una grabadora que hay en la casa pero es que vivo en Babilonia que queda por allá abajo, más abajo de Servitá y siempre me toca caminar harto”.

“¿Le digo una cosa señorita? La otra noche me soñé con la profesora Miriam; no Araminta que era la de segundo y era viejita... sino con la de este año que es joven y bonita, me gusta porque tiene un lunarcito. Bueno, me soñé que ella era mi Mamá y entonces vivíamos en mi casa y estaba todo el tiempo conmigo y con mis hermanos y con mi tío que es Maestro de Obra en construcción y también que yo trabajaba y le compraba todo lo que ella quería. Yo nunca le he comprado ningún regalo a la profesora Miriam porque no tengo plata pero si tuviera le daría un juego de ollas”.

“Pero la profesora Miriam nunca va a las casas. ¿Cierto? El día de mi primera comunión invité a mi profesora Miriam y no fue

Dos mil currucas...

jado porque le dio pena avisar y la profesora le dijo que no llorara y la llevó al baño y le ayudó a secarse. Me contó también que era amiga hasta de los papás porque les decía que trataran bien a los niños, que no les pegaran tanto, que les ayudaran en los trabajos, que los alimentaran bien y que mejor no les dieran plata para las onces sino que les compraran frutas que sí alimentaban. Cuando un niño era muy pobre no lo obligaba a comprar cuadernos sino que le ponía las tareas en hojitas mientras los papás conseguían la plata para los cuadernos. Esa amiga que le cuento sí se quedó en esa escuela y ahora que entró a quinto dizque le volvió a tocar con la misma señorita que tuvo en primero.

“Pero... yo estoy amañado aquí. A mí me han felicitado muchas veces porque ahora tengo los cuadernos bien ordenados, limpios y bonitos... no ve que mi mamá le pone planas a mi hermanita, copiándose de lo que yo aprendí antes, es que como mi hermanita hasta ahora sólo tiene 5 años y en la escuela sólo lo reciben a uno cuando cumple los 7, ¡pero mejor que vaya aprendiendo, con eso cuando entre no sufre tanto!

“¡Mire!, esa que va allá, la que está comiendo helado, dicen que es ratera. A muchos niños se les ha perdido la plata de las onces y creen que es ella, la que se la roba. A mí casi no me gusta meterme con ella porque a veces viene muy cochina, pero me da pesar y a veces juego con ella.

“Pero es que las niñas tienen juegos bobos... y resultan chillando por nada. Son quejetas y lo hacen regañar a uno. ¿Y usted va a volver o a qué vino?

“¡Vengan el viernes que nos van a llevar al parque!... Pero si no llueve! ■

¡Y así!

La profesora nos enseña las canciones cuando no tenemos nada que hacer. A las once nos ponen las tareas y luego nos sueltan.

De 10 a 11 cuando ya pasa el recreo y han entrado los de los cursos más grandes, jugamos con los de primero, a ping pong, a Simón el bobito.

Por ejemplo, yo soy el bobito y otro niño me dice que cómo se llama el bobito y yo no le entiendo nada, y así...

A las siete nos dictan clase de naturaleza; y lectura es antes de salir a jugar: todos sacamos un libro y uno sale al frente a leer. Y escritura es después que acabamos de jugar.

En español nos enseñan cuenticos... esos que escribió Rafael Pombo, la pobre viejecita, y así, para que los copiemos rápido y la profesora los borra.

Eráse una pobre viejecita
sin nadita que comer
sólo tortas, huevos, pan y pez
bebía caldo, chocolate,
chocolate y ya se me olvidó...

Nosotros rezamos a lo que nos forman y cantamos el himno todos los niños. El Himno Nacional y después el Padrenuestro y la Santa María. Para que se nos quede toda la vida en el cerebro. El cerebro está acá. En la cabeza.

Nosotros le contamos cosas de casa, lo que hicimos ayer, que jugamos, que fuimos al centro, que compramos libros, o cuando nos regañan también. Ella dice que también es justo porque somos cansones.

En la escuela hay un profesor muy bravo. El está enseñando

Yo no soy el más...

y yo quería que fuera para que se hiciera amiga de mi mami para que le cuente cómo es uno aquí y que se porta bien y todo eso y también para que mi mami le cuente que yo sé cocinar y que sólo un día me quedó saladísimo el arroz pero no fue culpa mía sino que se me regó la sal”.

—“Sí, la profesora Miriam es chévere. A mí también como en el sueño, me gustaría que estuviera en mi casa. No es como ese profesor que me hizo perder el año. Son mejores las profesoras que los profesores porque son amables y se visten bonito, todos los días con vestidos distintos. Mi mamá también es bonita aunque no tanto y es muy brava y mis hermanas son bravas y me buscan la pelea, entonces prefiero a mis hermanos y quisiera irme con ellos a trabajar en construcción. Por todos somos 11 y eso que no somos tantos como en la casa de mi papá que fueron 15. Cuando mi mamá y ‘ellas’ —mis hermanas— están bravas lo que hago yo es ponerme a ver televisión. Es bueno aprender lo que dice el Chavo, y Ramoncito que siempre dice ‘las cachas’. Ahora molestan mucho con eso, recochamos harto” ■

¡Y así!

cuarto y les pega a los alumnos. Todos los niños saben. A mí me gustan más las profesoras. Los profesores son cansones. Ellos enseñan mucho y a mí no me gusta. Una compañera me contó.

Yo desde que entré a primero estoy con profesora y ya me amañé. A mí me gusta más que aprender, jugar, leer, escribir, hacer márgenes a los cuadernos; me gusta rezar y charlar con la profesora. Ella a veces me llama a lo que salimos al recreo. Ella es amiga mía. Yo no sé cuántos años tiene. Es más grande que ella... También tiene niños como yo y estudian en una escuela.

Yo también converso con los niños, hablamos de jugar, de que vamos a ver mañana en la televisión. Hoy dan el Auto Fantástico, Los Angeles de Charlie, Los pica-piedra, una novela que se llama Ana María, Los ricos también lloran, la que más me gusta es el Chapulín.

En el colegio nos han enseñado a cultivar flores, arbolitos, pinos. Allá hay un patio y nosotros hemos sembrado. En mi casa yo he

sembrado unas papas. Y jugamos, jugamos a la vaca en recreo, y nos inventamos como el de la profesora. —Una profesora se fue a la escuela a enseñar a los alumnos para que los alumnos aprendan; una profesora se puso brava con tres niños y a los niños los expulsó!

Una niña se soñó con una profesora que iba bailando y después se despertó y la profesora estaba bailando y no más... Yo me sueño con mi profesora, me sueño que ella va a la escuela, que nos estamos con ella que jugamos, que bailamos, que echamos chistes y los niños de mi salón también se sueñan con la profesora. Me han contado que se sueñan que ella se los lleva a los paseos, que la profesora nos inventa un paseo. Mis amigas también se sueñan que van con ella a correr, a trotar, a montar en bicicleta; ellas me lo cuentan a la hora del recreo, me cuentan, dicen, que se soñaron con la profesora, que fueron a bailar, a recochar, y a decir chistes...

Yo por las tardes hago mis tareas, leo y me acuesto a dormir a lo que terminé de leer. Yo almuerzo en la casa. Mi mami hace el almuerzo al medio día.

Mi escuela es muy bonita, tiene unos salones bonitos, pupitres bonitos, y los niños que también me gustan. Hay unos niños necios que uno les dice —venga y jugamos— y ellos le dicen, que no. A mí eso no me gusta. Después, que quieren jugar, le dicen a uno que los deje jugar y yo les dejo jugar. Yo organizo los juegos porque todos quieren que yo los organice, y a mí me gusta ■



Imágenes y retratos del maestro

ARCESIO ZAPATA Y LEON DARIO GIL*

La expedición fotográfica, por darle algún nombre al primer intento de reconstruir la práctica pedagógica de los maestros en su historia, se va constituyendo en un intenso viaje a los sueños y recuerdos que reposan en los álbumes no elaborados de los maestros y sobre ellos.

La historia de la escuela, la leyenda recostada en la memoria, como el conjunto de historias sueltas y anécdotas siempre recordadas por los alumnos y maestros exige, para ocupar un lugar en los registros del acontecer, la construcción —y recreación— de un largo poema escrito con “los oídos del cura, el olfato del perro cazador y los ojos del pulidor de lentes”¹ y moldeado con los demás sentidos propios del artista.

Cuando hacia los años 30 el educador Rafael Llanos para explicar a sus alumnos el sentido de la fidelidad con el trillado cuento del perro, anotaba “la fidelidad del perro no sirve como ejemplo, porque si bien el perro es fiel al hombre, no lo es a los otros perros”², era evidente su insatisfacción por la insolidaridad entre quienes pertenecemos a la misma especie, valga decir, los hombres, los maestros, en últimas los que compartimos la misma condena. Ningún otro gremio ejerce con

mayor habilidad el arte de la división que el magisterio: basta dar la espalda al término del consejo de maestros para que surjan los señalamientos de la conseja y el mal juicio. Imponiéndose entonces la necesidad de transformar esta crítica malsana en una discusión pedagógica, que reconociendo el respeto por la diferencia, fraternalice la relación entre maestros. Del mismo modo, al término de la última clase, los alumnos critican al último profesor de la jornada, pues la discusión con ellos tampoco ha tenido su sitio en los programas educativos; suspicacia ésta que no se ha sabido leer. Los padres de familia sólo tienen una imagen vía satélite

Arcesio Zapata V.



de la escuela frente a la cual su poder de discusión es el mismo que frente al televisor; no así la imagen social del maestro con la cual juegan a veces con mucho sentido de la inmisericordia. Pero tratése del espacio que sea, la visión superficial del maestro con toda la carga de prejuicios e hipótesis sobre su actividad, obedece más a su abandono por ocupar un real sentido dentro de ellos —y por consiguiente a hacerse mercedor de una crítica nacida de la acción— que a la malevolencia de la comunidad educativa.

EL MAESTRO O EL MITIN DEL AMOR

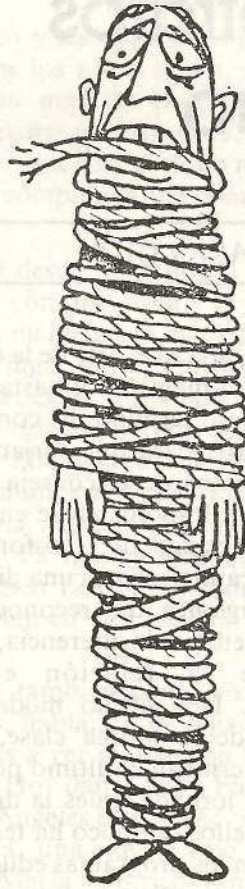
“¡El profesor es una madre!”, es una expresión que recorre todos los niveles de la educación para caracterizar un cierto tipo de profesor cuyo sistema evaluativo y disciplinario está basado en la tolerancia y la flexibilidad. Pero este “decir” nada tiene que ver con la relación amorosa que logran establecer de manera directa los maestros de enseñanza primaria con sus alumnos: ahí el sustituto de la madre, el mejor quizá. Recorriendo el norte del departamento de Caldas en donde (desconociendo el grado de forzosa aplicación de la ley que obliga a ello) los niños de las zonas veredales son transportados gratuitamente hasta la escuela o cabecera municipal, hemos podido observar el mitin de alegría que organizan los infantes cuando la maestra baja del bus y llega para iniciar el día

* Investigadores Expedición Pedagógica de Caldas Comisión Pedagógica Regional de Caldas.

1. La apropiación de la práctica pedagógica de los maestros colombianos. Alberto Echeverry.

2. Historias del viento en la Cordillera. Ariel Escobar Llanos.

escolar. Este bullicioso mitin filial es capaz de transformar todas las tensiones acumuladas en el alma del maestro, el cual sabe sortear ese pequeño teatrino que Tomás Carrasquilla definía así: "...una muchacha pellizcaba a su compañera; un rapazuelo metía las manos en los bolsillos, las sacaba y hacía fieros; el otro le arrebatava los corozos. Llega el momento de las quejas: 'que este me está arrempujando'; 'que Carmela me jurgó'; 'que Toto me rompió la ruana'; a la vez que de banca a banca se sacan las lenguas, se hacen gestos, y aquel murmullo se define en alboroto de veras"³. De su capacidad de comprensión de ese tormentoso mundo así como por su destinación privilegiada de poder transformar a quien nada sabe hasta que por lo menos sepa leer y escribir, nace una imagen de grata recordación en los niños y en los hogares de estos. La naranja que regala a la señorita es el ósculo que confirma el afecto. Esos niños que fueron, después del tratamiento de cáncer de su maestra, a su casa para festejar su regreso al municipio y a la escuela, son los mismos que el día último de la semana sacuden las mochilas de diversos colores para despedirla. El otro día vimos a una maestra de barrio pobre comprando unos zapatos para regalarle a uno de sus alumnos porque en su escuela "...no hay indicios de peine, ni corpiño de muchacha que tenga broche con broche, ni posadera de varón que carezca de ventana. Hay faldas rajadas hasta el borde, y que no tremolan porque un nudo hecho con sus puntas las detiene; calzones que, a fuerza de rodilleras, más parecen mangas... calzado no se ve de ninguna clase... orejas hay allí que parecen untadas de asiento de chocolata..."⁴.



Sólo tú puedes ser tu liberador.

MAESTROS DE NADIE

En secundaria se vive el desconcierto de la frustración. Para efectos de tranquilizarse con la propia conciencia no existe medida en la secundaria. "Ya ni siquiera nos ponen apodos" se quejaba un colega cierto día como demostración que el profesor, en este nivel, ya dejó —hace mucho rato— de ser centro de alguna mínima atracción para sus alumnos. El mundo de fuera —si es que puede existir como tal— no sabemos en qué momento le gana la pelea al mundo de dentro de la escuela, para robarse al profesor de secundaria. Una extraña compensación de lo que el escalafón no ofrece ni promete ha sustraído gran cantidad de educadores para perder su

identidad profesional y adquirir otra de "peor" valor económico rayana con el subempleo: los vemos de vendedores de chance, lotería, agentes de electrodomésticos, etc. Siendo así que su imagen se parece más a los números de los acertijos de las loterías y chances que a una personalidad labrada en el colegio. Y su tercera jornada dedicada al trago, el billar, el cigarrillo y el tango... sitios de obligatoria asistencia para conocer la cotidianidad que nos proponemos, porque si el "tango es un sentimiento triste que se baila"⁵ hay la obligación de conocer la tristeza de los compañeros que bien puede bailar con la nuestra: la esperanza de un movimiento que nos devuelva el alma al cuerpo.

EL MAESTRO: A VECES CURA, A VECES SACRISTAN

En la época de la violencia en municipios como Quinchía y Santuario (Risarcaldá), el maestro oficiaba todas las profesiones: daba la extremaunción a los recién asesinados y les ataba los dedos "gordos" de los pies con el escapulario de la Virgen del Carmen; aplicaba los primeros auxilios; organizaba las procesiones como únicos actos colectivos de protesta; era el gamonal del conocimiento a quien sólo le estaba permitido hacer y no opinar. ¡Un ay!, en un velorio le podía costar la vida. En otros municipios del occidente del Viejo Caldas, los maestros eran los líderes de los carnavales que se celebraban desde Marmato hasta Guática hasta tal punto que quien no fuera maestro lo hacían nombrar como tal para poder ejercer como dirigente de la fiesta; eran los poetas y juglares que tenían

Tomado de "Escucha, hombrecito" de Wilhelm Reich.

3. Dimitas Arias (Cuentos). Tomás Carrasquilla.

4. Dimitas Arias. Idem.

5. Enrique Santos Discépolo.



que usar corbata para no correr el riesgo de la "mocha".

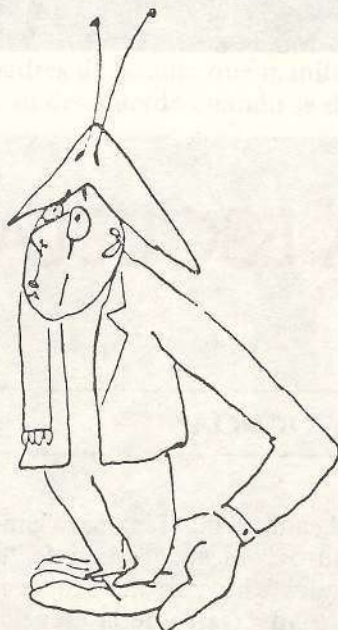
Hay unos apóstoles del periodismo que reflejan, en la actualidad, al maestro de ayer: cronistas del tiempo perdido, ensayistas de los valores morales y dramaturgos de la crónica roja, que hacen de corresponsales de la radio y los periódicos regionales.

Ese maestro "...a ratos parecía viejo, a ratos mozo, a veces cura, a veces sacristán, con frecuencia pinche de cocina o cosa así"⁶.

EPILOGO

La poca simpatía (para no utilizar apatía) hacia algunas actividades del movimiento pedagógico —a más de revelar su carácter enteramente germinal— reflejan una imagen de un maestro que no quiere que se experimente más con él y el esfuerzo va a consistir en persuadirlo de que le hablamos desde su propia voz para escucharlo. Cuando la Comisión Pedagógica convocó a los profesores del área metropolitana de Mani-

zales a un concurso de ensayo o crítica teatral acerca de las obras que se presentaron en el sexto festival internacional, nunca sospechó la acogida por parte del profesorado: ¡ni uno sólo! A los niños de 5 a 13 años se les convocó a un concurso de pintura "Impresiones sobre el festival de Teatro" y tampoco se sospechó su participación: ¡1257 pinturitas infantiles!



"¿Quién soy yo para tener una opinión propia".

Tomado de "Escucha, hombrecito" de Wilhelm Reich.

Hay una normatividad en las actividades que nos llevarían a ubicarnos dentro de la Liga del Buen Decir y de las izadas de bandera con cuarenta puntos a desarrollar en el programa.

Discurrir así por los recuerdos, aquella historia que subyace a cualquier criterio sociológico, demanda a su vez no desnudar los hechos de su carga afectiva y ver en ellos no las demandas ni los criterios obligantes de una visión positivizada sino más bien los síntomas de los fantasmas que trasiegan las aulas contra el querer de opciones dogmáticas. Cuando la señorita —aquella de coloretos y abalorios para seducir sus memorias— por culpa de un "sapo" se dio cuenta de las groserías de "Richi" —el alumno matón— y lo sacó hasta el estrado de su deber y frente a los demás alumnos le lavó la boca con jabón de bola y con sus propias manos, quería mostrar con su actitud la justeza de "La Liga del Buen Decir", especie de cofradía que robaba a la erudicción modismos y palabras, que en letra cursiva, agotaban los veranos en las ingenuas carteleras escolares ■



Fernando Cano. Corfesia "El Espectador".

RECUPERAR LA ESCUELA

HUGO MONDRAGON OCHOA*

Ante la avalancha de críticas sobre el quehacer de la escuela, que van desde las más ingenuas¹ hasta las más objetivas y científicas², se ha estado asumiendo por vastos sectores de la educación el papel de críticos vehementes contra todo cuanto sucede en la escuela.

El camino más fácil para ganar aplausos y alcanzar fama de "innovador" hoy, es declararse reuelto adversario de la escuela y de todo lo que en ella se hace y se dice.

La gama de acusaciones contra la misma, y contra la educación en

general, se orientan siempre en el mismo sentido: la educación tal y como está institucionalizada a través de la escuela, es "reaccionaria", "conservadora", "elitista". Es incapaz de transmitir el saber a los alumnos a quienes deberían gozar de los mínimos derechos y poder decidir sobre el qué y el cómo deben aprender.

La conclusión casi lógica, es la de que se debe terminar con la escuela, sino ahora, por lo menos en un futuro cercano³.

¿Merece semejante anatema la escuela, esa antigua y fiel aliada de la humanidad en su lucha por la adquisición del saber, de la cultura y de la instrucción? ¿En qué lugar se han originado desde que existe la escuela los grandes debates alrededor de la ciencia, en una lucha constante contra el oscurantismo, las supersticiones y el dogmatismo?

¿Desde un punto de vista más concreto cuál es la importancia que ha tenido y tiene la escuela en la formación científica, artística, estética, afectiva y social de todos los individuos que asisten a ella?

Afirmemos definitivamente que no. Asediada por numerosos enemigos podemos señalar que en esta escuela, como bien lo afirma Vasconi, nuestros alumnos sólo reciben rezagos culturales.

* Normalista, licenciado en Educación Primaria (U. San Buenaventura, Cali) Magister en Investigación Educativa, U. Javeriana. Corresponsal en Colombia de el *Movi Freinet Internacional*, con sede en Bruselas, profesor U. Distrital.

1. Por ejemplo cuando se dice que el problema de la escuela reside en la falta de vocación de los maestros.

2. CHRISTIAN BAUDELLOT y ROGER ESTABLET. *La Escuela capitalista*, siglo XXI, 1975.

3. EVERET Reimer, *La Escuela ha muerto*, Barral Editores, 1973.

Pero no todo está perdido y nosotros los maestros algo podemos hacer en la lucha por la recuperación cultural de la escuela.

Por esta razón y en este momento concreto que vive nuestro país hoy, es que planteamos algunos elementos que pueden contribuir a la recuperación de la escuela como un lugar de desarrollo cultural de todos los que asisten a ella, pero en especial los niños y sus maestros.

1. EL FIN DE LA EDUCACION ESCOLAR

Lo primero es plantearnos cuál es el fin de la educación de la escuela pública. Este es, sin duda, la organización de la escuela de tal forma que dé cabida a todos los niños sin exclusiones.

Que sea seria y *científicamente fundamentada* y que conciba la cultura no en forma dogmática y cerrada, sino creadora y abierta. Para ello debe la escuela definir su papel social, en el espacio y el tiempo en que ofrezca educación a los niños, como *la realización máxima de cada individuo en su relación con los demás*.

La escuela debe por lo tanto proporcionar todas las *condiciones materiales, científicas, afectivas y estéticas necesarias* para el logro de unos objetivos que una moderna formación cultural y una visión político-social progresiva señalan como las más correctas.

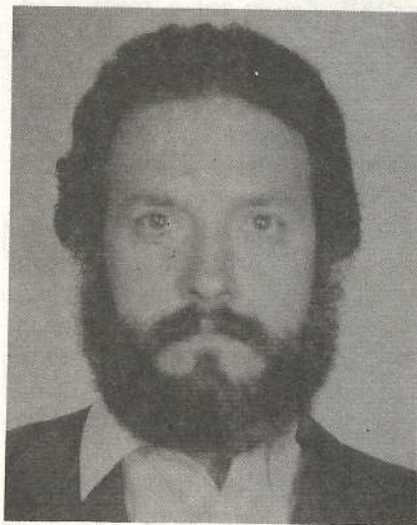
Pero estos objetivos deben ser logrados por todos los que asisten a la escuela y no por unos pocos como sucede ahora. Ello significa replantear el papel de la escuela para que ofrezca garantías relacionadas con la capacidad de in-

sertarse en lo vivo de la experiencia individual de los niños y en la historia particular de cada uno, sin rupturas ni alienaciones y sin negar las diferencias de personalidad y de historia que existen entre ellos.

La escuela debe buscar el logro del máximo nivel de desarrollo y de promoción de la capacidad que cada uno tiene como ser histórico, en su relación con los demás, pues no debe olvidar que sólo existe realización de sí mismo en situación con el otro, es decir, en un proceso de socialización. Por ello el objetivo último de la escuela es la formación de una conciencia social que sepa colocar el destino individual dentro de una historia que es colectiva.

2. ESCUELA Y SOCIEDAD

A pesar que desde hace muchos años un nutrido grupo de pedagogos han hablado sobre la íntima relación que existe entre la escuela y la sociedad (J. Dewey; C. Freinet; A. Makarenko, P. Freire, A. Nieto Caballero), aun hoy nos encontramos con muchos maestros y padres de familia que manifiestan su desacuerdo cuando se dice



Hugo Mondragón O.

que los fenómenos escolares sólo pueden entenderse si se colocan en un marco socio-político de conjunto y que en la escuela deben debatirse los temas de mayor interés de nuestra sociedad.

En opinión de muchos cuando se habla de la escuela hay que hablar únicamente de los niños, de su aprendizaje, del cómo enseñar matemáticas, lenguaje, ciencias naturales; de las calificaciones, del nuevo currículo, etc., etc., y que no hay que meter los problemas sociales en la escuela, porque esto es hablar de política.

Pero resulta que hay un sinnúmero de hechos que rodean el funcionamiento de la escuela y de ellos necesariamente deben hablarse, por ejemplo:

— El estado de desnutrición de los niños que asisten a ella.

— La falta de recursos y materiales para la enseñanza.

— Las deficiencias en la arquitectura escolar.

— Los programas escolares y la ideología que ellos reflejan.

— Los salarios, prestaciones y subsidios de los maestros.

— Los gastos en la burocracia del Ministerio de Educación.

— El manejo clientelista en la administración de la educación, etc., y quienes no desean hablar de política en la escuela no pueden dejar de afectarse por todos estos problemas que son, a no dudarlo, problemas políticos.

Quien trabaja en la escuela debe considerarse como un trabajador de la cultura y comprender que *todo lo que hace tiene un valor*

que va más allá de las paredes de la escuela, y por tanto debe⁴:

— Conocer los problemas generales de la sociedad y el papel de la escuela en la determinación de los mismos en la perspectiva de resolverlos. Estos deben constituir el centro de su profesión y por lo tanto métodos y contenidos deben estar vinculados con ellos.

— Debe también el maestro tener claro la íntima relación que existe entre: escuela y cultura general; escuela y progreso social; escuela y mundo laboral.

— Finalmente debe ver a sus alumnos como el resultado de las condiciones económicas, sociales, nutricionales y culturales en que viven, y por ello no debe actuar exclusivamente sobre cada individuo, sino sobre la perspectiva general de la sociedad para lograr la

conquista de un orden adecuado, según las exigencias planteadas hoy por los grandes sectores populares.

3. LA ESCUELA: UN LUGAR DE SOCIALIZACION

Muchas son las personas que ven a la escuela únicamente como un lugar de desarrollo individual y actúan en consonancia con esta perspectiva fomentando todas aquellas formas didácticas que promueven esta finalidad. Incluso contraponen el desarrollo social al individual.

Pero lo cierto es que el desarrollo individual sólo es posible dentro de una perspectiva social, y cualquier formación social requiere de individuos sanamente formados.

Debe tenerse presente que “yo” existo como persona por una relación dialéctica con el “otro” y en la medida en que me consolido como individuo lo hago a la vez como miembro de una colectividad.

A su vez, quien ha vivido una adecuada realización social, ha conseguido un equilibrio personal, individual, particular, que se manifiesta en una gran seguridad de sí mismo. Pero lo contrario también se da en el sentido de que quien goza de una equilibrada condición personal consigue también establecer relaciones positivas en el seno del grupo social.

En la escuela sólo se podrán formar personalidades positivas y cultas, si no se menosprecia nunca la socialización. Por esta razón el estímulo y apoyo a cada individuo en su condición personal (historia propia, cultura propia, etc.) debe complementarse con actividades que permitan en la escuela:

- la comunicación colectiva,
- la investigación y la creación colectivas,
- la creación de organizaciones colectivas autónomas.

4. LA FANTASIA, LA INVENCION Y LA FORMALIZACION DEL PENSAMIENTO

Para poder llevar a cabo esta tarea debe la escuela superar la falsa división que existe en el lenguaje, incluso en el lenguaje pedagógico, y que contrapone la edu-



La escuela: un lugar de conocimientos, socialización y afecto.

4. Mario Lodi. El niño, la familia y la sociedad, en “Empezar por el Niño”, Reforma de la Escuela, Barcelona, 1977.

cación científica a la educación artística.

La investigación, la creación, el descubrimiento, son partes fundamentales en la formalización del pensamiento infantil. Así como el niño que juega y opera sobre ciertos materiales observa, prueba hipótesis, hace deducciones, generaliza y aplica sus conclusiones en un proceso de íntima relación entre creatividad y razonamiento, así también la escuela debe funcionar evitando separar espacios y tiempos porque unos supuestamente llevan a formar científicos y los otros a formar artistas. Olvida la escuela que ambos, razonamiento y creación, forman parte de una misma unidad llamada persona⁵.

La escuela debe plantearse como objetivo una formación intelectual seria y coherente con los niveles alcanzados hoy por la investigación científica. Pero al mismo tiempo debe desarrollar la capacidad de imaginación de los alumnos en todos los campos de modo que abra sus mentes al mundo de hoy que sobre todo consolide la confianza en sí mismos.

5. LA INVESTIGACION EN LA VIDA ESCOLAR⁶

El niño, antes de llegar a la escuela ha realizado una serie de aprendizajes en una relación dialéctica con su medio socio-cultural. Podemos añadir que ha aprendido según un procedimiento de investigación, de un tipo que podríamos llamar clásico y que encontramos también a nivel adulto. Un niño pequeño ha aprendido, por ejemplo, a subirse al sillón de su casa en primer lugar porque subir le interesaba profundamente, y en segundo lugar porque ha podido formular una hipó-

tesis de solución y ha tenido la posibilidad de experimentar y por lo tanto de verificar directamente la validez de su hipótesis.

Precisamente los estudiosos de la psicología infantil, con Wallon y Piaget a la cabeza, afirman que existen impresionantes semejanzas entre el procedimiento seguido por el niño y el seguido por el investigador adulto. Donde en cambio no hay ninguna semejanza con el método de la investigación es en el tipo de procedimiento que en general la escuela sigue para promover el aprendizaje por parte de los alumnos.

La escuela debe partir de los problemas que interesan realmente resolver, *estimular de hecho el momento inventivo* de la formulación mental de la hipótesis y *promover la práctica del experimento y la verificación*.

6. LA ESCUELA: UN LUGAR DE DESARROLLO AFECTIVO⁷

La condición principal para que la escuela realice su función educativa es que sepa establecer una relación no-ficticia con quienes la frecuentan. Por lo tanto debe aceptar a los alumnos como personas enteras con exigencias múltiples y diversas. Pero ella prefiere poner una serie de exigencias que le eviten problemas: el silencio, el orden, la disciplina, la repetición de un saber codificado en sus lecciones y el libro de texto. Es decir, impone a los alumnos algunas reglas de juego que pueden ser aceptadas: quienes no las aceptan, antes o después abandonan la escuela, y quienes las aceptan participan en el juego pero sin identificar nunca la escuela con el propio campo de experiencia y de vida. Estos llevan a cabo las acciones que la escuela exige no porque res-

pondan a sus exigencias, sino para no ser excluidos del juego.

Esta condición intrínseca de lo que se aprende con respecto a la propia situación existencial y social está en el origen del hecho de que casi nunca en la vida tiene utilidad las nociones aprendidas en la escuela, cosas que por otra parte la mayoría de las veces se olvidan una vez superados los diversos momentos de evaluación y control.

La escuela, temerosa de las "personas" con las que tiene relación, no establece una relación educativa con ellas y perjudica desde el principio, incluso desde el primer día de escuela, toda posibilidad de conseguir sus objetivos.

Una escuela que sepa que la condición esencial para educar es que los alumnos están presentes y plenamente implicados en el proceso educativo debe cambiar radicalmente su propio comportamiento con respecto al que ha tenido hasta ahora en la inmensa mayoría de los casos.

Ante todo debe acoger al niño no sólo con la cabeza sino con el cuerpo, reconociendo concretamente la unidad profunda de la persona humana. No debe tener miedo del movimiento, del ruido, de la agresividad, de la misma sexualidad del niño, sino que debe asumir estas características fundamentales suyas como base para fundar su propia intervención. No debe la escuela limitarse a "aceptar" y a "permitir", sino que *tiene*

5. Véase Gianni Rodari, "Gramática de la Fantasía", Ed. Reforma de la Escuela, Barcelona, 1976.

6. Véase Francesco Tunucci; La Alternativa de la Investigación en "A La Escuela con el cuerpo", Barcelona, 1974.

7. Véase Fiorenzo Alfieri y otros. Profesión Maestro, Ed., Reforma de la Escuela, Barcelona, 1976.

que hacer progresar, armonizar y canalizar, sin romper ni negar nada.

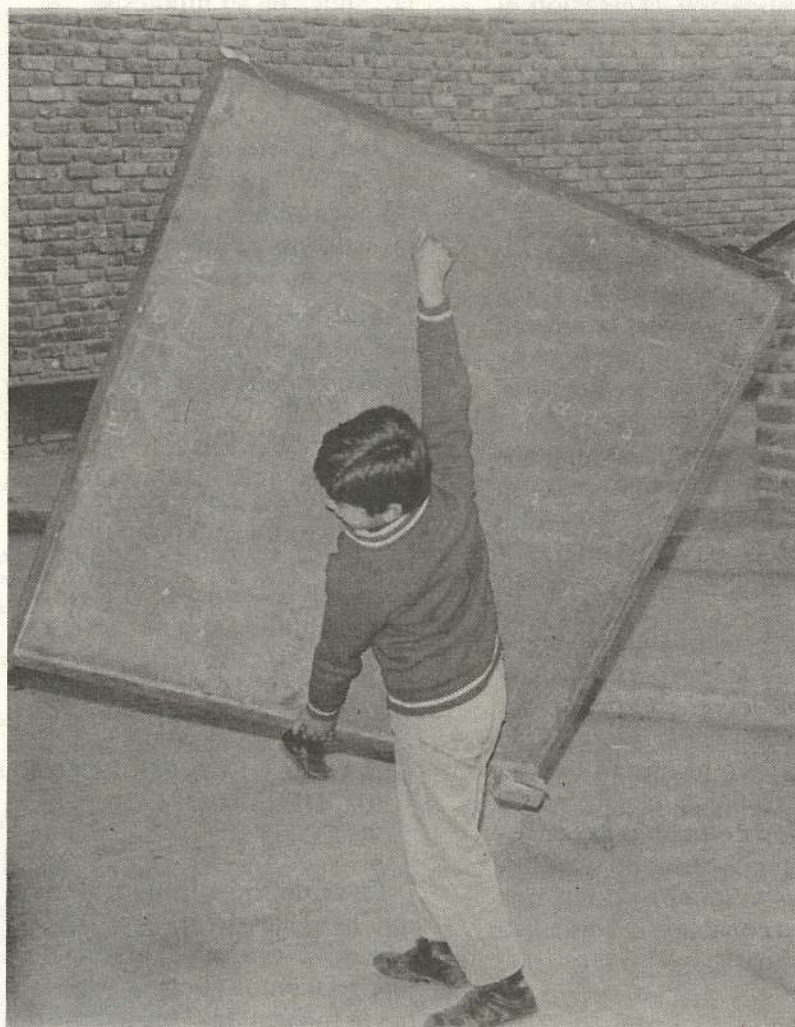
Resumiendo, podemos afirmar que recuperar el papel de la escuela y potenciar su capacidad de educar a todos los que asisten a ella, significa en la práctica cotidiana:

a) Saber acoplarse con el niño y no sobreponérsele cortando en seco con su experiencia anterior, sea desde el punto de la cantidad de los conocimientos adquiridos, sea, sobre todo, desde el de la calidad, o mejor del método, con el cual los ha adquirido.

b) El niño, cuando va a la escuela, posee ya una enorme cantidad de conocimientos. Desde el momento de su nacimiento ha iniciado la conquista de estos conocimientos y ha ido avanzando en ella mediante continuas iniciativas de tipo global, es decir, implicando toda su persona, cuerpo y mente a la vez. En la medida en que el ambiente ha sabido responder a sí mismo en forma global a sus iniciativas, se ha creado en el niño el aprendizaje. No ha tenido lugar el aprendizaje cuando el ambiente no ha respondido, o bien cuando se ha dirigido sólo a la mente de la persona, dejando de lado el resto del cuerpo.

c) La escuela debe, por tanto, saber acoger "niños enteros" y no solamente "cabezas de niños", y de saber organizar el ambiente educativo de modo que todos los "niños enteros" puedan lanzar continuas iniciativas hacia los otros "niños enteros" y "adultos enteros" y puedan recibir las respuestas adecuadas⁸.

d) Esto significa que la escuela debe garantizar que en su interior tenga lugar una comunicación total entre todas las personas, sin



La escuela debe dejar de ser una pesada cruz.

excluir a ninguno. Una escuela que trabaje con exclusiones, con formas de marginación de cualquier clase, no es educativa para nadie, ni para los individuos reservados ni para los más comunicativos.

e) Si quisiéramos resumir en una fórmula el tipo de escuela que, según nuestra opinión, estaría preparada para responder adecuadamente a las exigencias de los niños, podríamos decir que la nuestra quiere ser "La escuela de la investigación". Entendiendo por investigación algo más de lo que se ha hecho hasta ahora: no sólo la investigación intelectual disciplinada lógicamente, a seme-

janza de la llevada a cabo por el científico, sino también la investigación global que implica a toda la persona, a semejanza sustancial con la conducta del niño en los primeros años de la vida. Hay que pensar que muy probablemente no se trata en realidad de dos cosas diferentes como se tiende a considerar en nuestra sociedad, sino del mismo tipo de actitud que caracteriza tanto al verdadero niño, como al verdadero científico y al verdadero hombre ■

8. Andrea CANEVARO y otros. El cuerpo como instrumento de investigación, en "A la Escuela con el cuerpo", Florencia, 1974.

AGUSTIN NIETO CABALLERO Y LA ESCUELA NUEVA

JORGE GANTIVA S.*

“Al orden del día están los dos temas: el de la pedagogía para denigrarla, y el de la tauromaquia para buscar su máxima exaltación”.

Agustín Nieto Caballero

No goza la pedagogía del prestigio intelectual que tienen otras disciplinas como la historia, la economía y la sociología. En el ámbito de la formación profesional es considerada como un simple requisito terminal o una mera instrumentalización del saber. En el terreno de la historia del pensamiento colombiano ni se nombra o, se relega a un segundo plano. Despreciada socialmente e ignorada históricamente, la pedagogía aparece entre las disciplinas “menores”, como la “cenicienta” del pensamiento colombiano. *Vox Populi*, es que Colombia no es un país de pedagogos, que no ha creado nada y que no hay nada que rescatar.

Opinión realmente contraria a la realidad. Porque si hay algo singular en el pensamiento colombiano en el siglo XIX y XX es la existencia de una pléyade de pensadores y proyectos que hicieron de la educación y la pedagogía su preocupación central. Es el caso de Agustín Nieto Caballero. Fundador del Gimnasio Moderno considerado como la primera Escuela Nueva de Suramérica: Fundador de las cajas escolares, los restaurantes escolares, las excursiones escolares, las colonias escolares, la Cruz Roja Juvenil, los clubs científicos y las escuelas-pilotos. Por sus estudios, viajes, representaciones oficiales, pero, especialmente, por sus teorías y sus prácticas pedagógicas ocupa un lugar central en la historia del pensamiento colombiano, y en particular, en la educación y la pedagogía. Junto con pensadores de la talla de Baldomero Sanín Cano, Luis López de Mesa, Rafael Bernal Jiménez y otros, representan una tendencia del pensamiento pedagógico en Colombia, si se quiere, la expresión condensada de la teoría educativa de los partidos políticos tradicionales y del poder político y económico imperante. Por hallarse entre lo más avanzado se precisa analizar sus

teorías, asimilar sus puntos progresivos y recuperar su perspectiva social y cultural.

Las obras que escribió Nieto Caballero básicamente, están compuestas de artículos, crónicas, entrevistas, discursos, informes, los cuales fueron organizados y publicados en varios volúmenes. Entre ellos se destacan: *Rumbos de la cultura, Los Maestros, La Segunda Enseñanza y Reformas de la Juventud, Educación Nacional, Palabras a la Juventud, Dinero para la educación, Crónicas ligeras, Una escuela y Crónicas de viaje*. Después de su muerte se publicaron: *La escuela de la vida e Inmemorian*.

Para el propósito que nos ocupa analizaremos los temas relacionados con la escuela, los maestros y los métodos. Otros temas como la cultura, la política, la religión y las reformas educativas ameritarían una investigación, que con los anteriores constituyen la columna vertebral del pensamiento de Agustín Nieto Caballero.

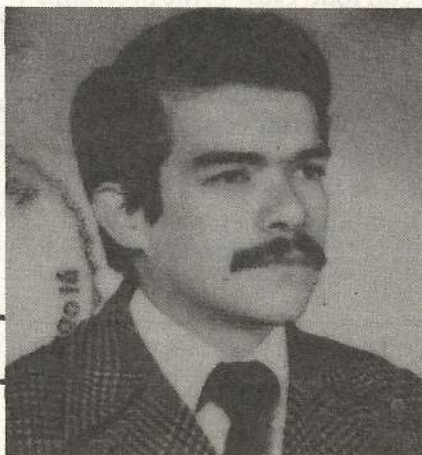
LA ESCUELA: CENTRO DE ALEGRIA Y VIDA

“La nueva educación quiere que la alegría reine en la escuela”.

Agustín Nieto Caballero

Para Agustín Nieto Caballero la escuela es un gimnasio del cuerpo y del espíritu; un medio donde se forjan los hábitos de la vida y del amor al estudio. “Es una pobre educación, decía en 1919, la que no deja en el individuo un interés vivo por la investigación, gusto por el trabajo, afición por los libros, como es una pobre educación, la que no cuida y ejercita el cuerpo, modela el carácter, vigoriza la voluntad, orienta los sentimientos,

Jorge Gantiva S.



* Profesor de Filosofía U. Distrital, miembro del CEID.



Agustín Nieto Caballero.

forma el criterio, y pule, sin amaneramientos los modales” (En la inauguración... op. cit., pp. 56-57).

Hay aquí una crítica a la escuela tradicional que torturaba con intrincados textos de estudio, con inhumanas sanciones como el calabazo oscuro y húmedo, el látigo, la férula y la humillación de rodillas. Era también una crítica a las condiciones materiales y sociales del quehacer educativo: los tetricos salones de estudio, los tristemente célebres pasantes, el supervisor y el prefecto, los lúgubres patios de juego, los examinadores del saber: el cura, el alcalde y otras “gentes de bien”.

Había que romper con todo esto. Y, fue precisamente Agustín Nieto Caballero: su ideólogo y precursor. Para él, la escuela no era prisión sino jardín; gimnasio, esto es, taller y laboratorio. Quería, ante todo, enseñar, no sólo instruir, o mejor, “instruir educando”. Y agregaba: “Esta es la fórmula. Se pasará siempre de lo concreto a lo abstracto, de lo conocido a lo desconocido. Nunca se dará el nombre de una cosa sin dar con el entendimiento de la cosa” (Educación del Espíritu en *Rumbos de la Cultura*, p. 19).

La cuerda clave de la Escuela Nueva consistió en enseñar a pensar, a despertar el espíritu, la inteligencia



John Dewey

y las capacidades. Su aspiración era iluminar la mente para hacerla consciente y libre. Recordaba a los griegos para quienes los esclavos carecían de independencia de pensamiento. Agustín Nieto Caballero señalaba que “La enseñanza nueva presenta las cosas antes que las imágenes, antes que las palabras mismas, y las imágenes y las palabras antes que el libro. Esto significa que inconscientemente penetra la lógica en el niño; que él busca, que discurre, que encuentra por sí solo” (Ibid, pág. 18).

El modelo de escuela fue la escuela de movimiento, de vida y libertad. “La Escuela activa, decía, quiere estar dentro de la vida; es una escuela que busca constantemente oportunidades de trabajo para los alumnos, y la paulatina adquisición de hábitos, no sólo de nociones” (La Escuela activa en *Los Maestros*, Bogotá, 1963, pág. 217). Tiene que ser, además, un mundo de alegría porque “lo heroico en la existencia humana está en ver la vida como es, y amarla, y este amor a la vida y no a la amargura que hayamos podido recibir en ella, es lo que debemos dar a quienes queremos con generosidad, como debe querer todo maestro” (*La alegría en la Escuela*, en *Op. cit.*, pág. 267).

Vida, alegría y escuela se fundían en un todo en la obra y la teoría de Agustín Nieto Caballero. Lo uno y lo

otro eran proyecciones evidentes de las realizaciones y reformas económicas que impulsaban las clases sociales dominantes en las primeras décadas del presente siglo.

“La alegría, anotaba, exalta, magnífica, impulsa a la acción. La alegría es el amor a la vida, es la salud del cuerpo y del espíritu” (*Ibid.*, pág. 270). Por eso para que la alegría y la libertad de acción se tradujera en realidad para el niño era imperiosa la necesidad de transformar los maestros.

LOS MAESTROS

“Todo educador debe tener una filosofía”.

Agustín Nieto Caballero

La Escuela Nueva estremeció a los maestros, los sacudió, los despertó de su pesadez intelectual. “Lo que el maestro sea, esto será la escuela, decía Agustín Nieto Caballero, que los problemas fundamentales de la educación están cifrados en los maestros; en lo que ellos representan, en lo que ellos valgan. De ahí la importancia de su selección y formación” (Problemas y deberes del magisterio en *Los Maestros* p. 84).

a) *Rol del Maestro.*

Según Agustín Nieto Caballero, el maestro debe poseer las cualidades acordes con su nombre: rectitud en la vida, discreción, tacto, entusiasmo y optimismo. Pero, sobre todo, “tiene que representar el mismo tiempo que una fuerza espiritual una fuerza moral. La mejor lección que puede dar es su propia conducta. La bondad, el decoro, la sencillez, la hombría de bien, de enseñar con el ejemplo, nunca con palabras solamente” (*Ibid.*, pág. 85).

Aunque Agustín Nieto Caballero era enemigo del maestro escéptico porque consideraba que él debía ser un dechado de vida y entusiasmo, lo hacía para que en la incertidumbre y en la desgracia creciera la imaginación creadora. Por eso, sostuvo como una tarea prioritaria la preparación del maestro. “El maestro, anotaba, ha de saber cómo crece el cuerpo y cómo se desarrolla el espíritu” (*Ibid.*, pág. 88). Formuló una tesis cardinal: “Todo educador debe tener una filosofía” que significaba no que todo educador fuera un filósofo sino que, como quiera que la educación es filosofía en acción, su papel era realizar y transformar. “El filósofo, decía, es ante todo un contemplativo; es en su cerebro donde se desarrolla toda su acción. El educador, por el contrario, es, forzosamente, un realizador” (*Ibid.*, pág. 90), un realizador de ideas habría que agregar, lo que presupone las ideas, la formación teórica y la acción práctica para llevarlas a

cabo. Filosofía y educación eran, pues, concomitantes, lo que implicaba comenzar con la educación de los educadores.

b) *Relación Maestro-Alumno.*

En el movimiento pedagógico de la Educación Nueva el papel del maestro tiene razón de ser como auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del alumno. La nueva actitud comporta una sobrevaloración de la conducta en detrimento de la palabra del maestro. Se destacan entonces la cooperación y la solidaridad. Todo el sentido que adquiere esta relación se concentra en el alumno. La Escuela Nueva traslada el eje educativo; del adulto al niño, de lo social a lo individual.

Agustín Nieto Caballero señalaba que “El maestro sin vocación, aquel que no se vincula a sus alumnos, que dicta su lección y se separa de ellos, que no alcanza nunca a preparar su clase ni a ojear siquiera el trabajo impuesto, ese maestro que jamás ha conocido el amable coloquio con sus discípulos fuera de las aulas. ¿Qué influencia formativa puede ejercer sobre ellos? (*Ibid.*, pág. 92).

La palabra la tiene el alumno. El es el activo y locuaz en tanto que el maestro ha de estudiar, observar y analizar mucho y hablar poco. Pareciera paradójico que al tiempo que se encuentra la atención en el alumno se destaque que “lo más importante de la escuela es el maestro” tal como pensaban Decroly y Agustín Nieto Caballero. Vista más de cerca la relación maestro-alumno, se aspiraba encontrar de esta manera la posibilidad de liberar tanto al alumno como al maestro.

Un maestro perezoso no engendra sino un alumno perezoso. Un maestro mezquino no crea sino mezquindad. Un maestro esclavo no genera sino esclavitud. “El maestro, argüía Nieto Caballero, no debe pensar que su tarea está reducida a enseñar historia, geografía, lengua materna o aritmética. Su principal función es descubrir y desarrollar hasta el máximo posible las capacidades potenciales de su alumno; colaborar con él en la búsqueda de su mejoramiento, formar su espíritu; adiestrado en la reflexión; acrecentar sus fuerzas morales... De otra manera sólo será un enseñador (“dictador de clases” decimos nosotros) y no un maestro” (Ovidio Decroly en op. cit., pág. 141).

En el fondo, Agustín Nieto Caballero proponía la idea de maestro intelectual, maestro investigador, que

rompiera con el estrecho enclaustramiento y la simple instrucción y, estuviera, en cambio, en estrecha relación con la realidad y la comunidad con el fin de que el alumno verdaderamente se educara.

HISTORIA DE MAESTROS

“Hay maestros que hablan a los niños con voz de sepultureros, como si la vida fuera un entierro”.

Agustín Nieto Caballero

En un trabajo publicado en inglés en el “Year Book of Education 1953”, anuario editado por el “Institute of Education” de “The University of London” y el “Teacher’s College” de “Columbia University” Agustín Nieto Caballero analizó los tipos de maestros y trazó una interesante línea de interpretación.

Dividió en dos los tipos de maestros. A los primeros los llamó “*maestros heroicos*” y a los segundos “*maestros pintorescos*”. Decía de los primeros, que se encontraban en las soledades, “mitad anacoreta, mitad apostól en acción”. Era un maestro que no creaba “recelos sino confianza”, no daba órdenes sino que colaboraba con sus alumnos. (Análisis del magisterio en *Los Maestros*, pág. 64). El “maestro heroico” no tuvo educación formal, por lo general. “La vida fue su escuela; sus libros, la naturaleza; su maestro, Jesús”. Aunque no propiamente fue el caso de Agustín Nieto Caballero porque en él se encuentran otros componentes, su análisis plantea que este maestro “heroico” era un auténtico maestro cuando decía: “Tengo a mis niños, y vivo en paz con Dios. ¿Para qué pedir más?”, así nos dice un día, y al oírlo nos damos cuenta de que estamos frente a un *maestro* (subrayado en el texto) (Ibid., pág. 64).

De los “maestros pintorescos” analizaba aspectos interesantes. Son como fósiles, dice, con el rótulo del año en que terminaron su formación primera. “No han avanzado un paso. No tienen siquiera los conocimientos que poseían el día de los exámenes de grado. No han tenido información de ningún sistema nuevo; ignoran el contenido de las revistas pedagógicas. Y no saben siquiera lo que es una obra de consulta” (Ibid., pág. 66).

Entre los “maestros pintorescos” hay quienes son “tropicales”, “latinistas”, “fúnebres” y “taxis”. Del “maestro tropical” decía que usa “la pedagogía como el rapé: absorben, una y otra vez, el polvillo diabólico y estornudan terminachos con grandísimo contento”. Este tipo posee la misma naturaleza que el “latinista”.

“Los hay secos como estopa, refractarios a toda indicación y hechos ya al dogmatismo de la deformación profesional” (Ibid., págs. 68-69). De los “fúnebres” decía que funcionan porque se hacen temer. “El maestro manda, y el alumno obedece. Lo demás es academia... Nuestra tarea no es despertar ternuras sino cumplir con nuestro deber de enseñar al que no sabe, gústele o no. Y para ello lo primero es imponernos” (Ibid., pág. 70). Son los maestros que viven del despotismo y el verticalismo (el maestro gendarme llamamos a este tipo de maestros). De los “maestros taxis” decía que son aquellos que “llevan su día yendo de uno a otro colegio a dictar su materia, a tanto la hora, y sin respiro entre una y otra clase” (Ibid., pág. 74) (Son los maestros *a destajo* decimos nosotros).

LA RENOVACION DE LOS METODOS PEDAGOGICOS

“Emplear todos los sistemas que estime conducentes a su propósito de formar al ciudadano y no sólo de impartir conocimientos”.

Agustín Nieto Caballero

La perspectiva de la Escuela Nueva se concentró en la *metodología*, esto es, en la innovación de los métodos activos, en los centros de interés con los cuales se confrontaba el memorismo, la pasividad y el autoritarismo. Se quería reaccionar de esta manera contra la actitud especulativa del idealismo y del positivismo, sobre todo, contra la educación tradicional.

Frente a esta pedagogía asentada en una estructura piramidal, fundamentada en el formalismo, el memorismo y la disciplina, la Educación Nueva enfatizó el valor y el rol del niño; de ahí que destacaba los intereses espontáneos del niño y potenciaba la actividad práctica y el ejercicio de la libertad. En este sentido, la pedagogía se psicologizó.

En la Escuela Nueva, anota Agustín Nieto Caballero, “se hacen a un lado los caducos libros de texto —los cuadernos de apuntes llevados por los niños los reemplaza con grandísimas ventajas—; el manual modernizado sólo será un guía; se abandonan las palabras dogmáticas y frías; el maestro habla en lenguaje sencillo, y cada niño usa su lengua natural; en vez de aprender definiciones y listas abrumadoras se va tras de las cosas mismas. Se marcha el maestro al campo con su caravana de discípulos; allí enseña, más bien parece que con ellos estudia geografía, siguiendo el curso de un riachuelo, o historia natural en presencia de los insectos y de las plantas. Con ellos va a una

fábrica y allí los niños se dan cuenta del trabajo —lección de estudios sociales— y advierten el progreso de las industrias —lección de física o de química aplicada—. Sale con ellos de paseo por la ciudad, y ante un edificio nacional, ante la estatua de un héroe, les da una sentida y eficaz lección de historia patria” (Educación del Espíritu en *Rumbos de la Cultura*, pág. 19).

La Pedagogía Nueva contempla la renovación de los métodos no como técnica sino como modificación de actitudes respecto a la educación. En este sentido es una teoría de los procesos educativos que en vez de amueblar la inteligencia, busca formarla. Para Nieto Caballero no es posible trabajar con un solo método. Es inaceptable el exclusivismo, el dogmatismo. Los métodos, decía han de ser “activos, dinámicos, racionales, propicios al desarrollo de las aptitudes innatas y al libre juego de las iniciativas individuales. Han de proporcionar holgado campo a la experimentación. Han de satisfacer el espíritu creador. Una pedagogía viva ha de inspirarlos” (Panorama General en *La Segunda Enseñanza y Reformas de la Educación*, pág. 88).

Los métodos no son camisa de fuerza, sino que cambian al unísono con los objetivos. Lo que cuenta no es el método sino el maestro. Si bien la Escuela Nueva se concentró en los métodos lo hace para despertar la curiosidad, para ganar el aire libre, para crear una disciplina interna y un espacio de libertad, para colocar al maestro como guía espiritual (véase problemas y deberes del magisterio en *Los Maestros*, pág. 102).

Entre los métodos pedagógicos que Nieto Caballero propuso cabe destacar “los centros de interés”, “la globalización” y, se refirió a problemas relacionados con los métodos como la disciplina, los exámenes, las excursiones y los programas.

RECUPERAR CRITICAMENTE SU PENSAMIENTO

Desde el punto de vista pedagógico Agustín Nieto Caballero representa la cristalización del saber pedagógico moderno. De él se puede decir lo que el peruano Luis Bravo hablaba de Decroly: “coincide con Rousseau y Comenio en el amor a la naturaleza, con Pestalozzi en su propósito de enseñanza intuitiva, con Herbart en la doctrina del interés, con Froebel en el principio del juego, con Tolstoy en lo relativo a la libertad, con William James y Killpatrick en la concepción pragmática de la educación, con Dewey en

la enseñanza con fines educativos, con Ferriere en la importancia de la actividad espontánea, con Claparede en la idea de una escuela a la medida, con Montessori en la autoeducación y los juegos educativos, con Mac Kinder y Parkhurst en la individualización de todo aprendizaje”.

Bohórquez Casallas sostiene a su vez que la obra de Nieto Caballero fue un fracaso porque se hizo extensivo a todos los cursos de la Educación Primaria de una ciudad, contrariando incluso algunas propuestas del propio Decroly. En su aplicación práctica, a su juicio, el proyecto de Escuela Nueva, desorganizó el sistema educativo. “La disciplina, anota Bohórquez, se relajó en las escuelas; los maestros que no habían sido preparados, interpretaron y aplicaron el sistema a su modo y generalmente no se encontraban en las aulas, pues estaban observando” (*La Evolución Educativa en Colombia*, Bogotá, Publicaciones Cultural Colombiana, 1956, pág. 440).

Igual suerte corrieron los “Centros de Interés”. Mientras que el método de globalización no se practicó en secundaria cuando era lo más “aconsejable” según concepto de Bohórquez Casallas.

El proyecto de Nieto Caballero se refugió propiamente en el Gimnasio Moderno y en otros colegios privados, los cuales se dedicaron a la formación de los grupos dirigentes del país. Realmente, los nuevos métodos, la “Revolución del Espíritu” que propuso, se quedó en las altas esferas de la sociedad colombiana sin alcanzar la Escuela Pública, reducida como siempre al ostracismo y a las prácticas pedagógicas tradicionales.

Hay, sin embargo, páginas de gran interés en el ideario de Nieto Caballero que es preciso recomponer en la hora actual. Su recuperación crítica puede servir para desenmascarar lo que hoy, desde la cúpula del poder dominante, entienden por pedagogía, máxime cuando ésta en la versión oficial se encubre con la fraseología de la Escuela Nueva y de sus métodos activos. Al orden del día está superar los extremos que planteó nitidamente: “el de la pedagogía para denigrarla, y el de la tauromaquia para buscar su máxima exaltación” (Pedagogía y Tauromaquia en *Crónicas Ligeras*, Bogotá, 1963, pág. 17).

Esa idea vigorosa de una educación alegre, inmersa en la vida misma debe ser, como dijo Agustín Nieto Caballero, con esa típica apreciación centenarista: el cristal transparente de un nuevo hombre ■

MAESTROS Y EDUCACION

La bibliografía que a continuación publicamos fue consultada en el transcurso del estudio titulado "El maestro y la calidad de la Educación", realizado en el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica —CIUP— de 1983 a 1984. Hemos considerado de interés publicarla como una contribución a los estudios e investigaciones que deberá realizar el Movimiento Pedagógico a nivel nacional y regional en la perspectiva de desentrañar los problemas del sistema escolar colombiano y la formulación de nuevas opciones de interpretación y de solución. Por supuesto, no es una bibliografía exhaustiva, recoge los trabajos de investigación fundamentales producidos en la década de los años 70, tanto por los centros de investigación educativa, investigadores individuales, instituciones educativas oficiales y privadas así como ponencias, documentos y tesis de grado sobre la problemática educativa.

La presente bibliografía fue posible gracias a la colaboración, de Leonor Zubieta, investigadora del CIUP y colaboradora de la Comisión Pedagógica de la A.D.E. en Bogotá.

1. OBJETIVOS DE LA EDUCACION

- ACEVEDO C., Jairo. *Educación y Contradicción*. Ed. Hombre Nuevo. Medellín, 1978.
- AREIZA M., Marcela; CASTAÑO R., Gabriela; GIL H., Ismènia. *En la Escuela se aprende la campana. Análisis de toda normatividad y ritual que tienen un solo objetivo: la obediencia y el sometimiento*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín, 1982.
- BURDIN, Joel. *El mundo cambiante y sus implicaciones para la educación de los maestros*. Seminario sobre Formación de Docentes para el Sistema Educativo. Bogotá, Oct. 15 Nov. 30 de 1975.
- CORREA, Esperanza. *Hacia una Educación Humanizante: Lineamientos Generales para un Diseño Curricular*. División de Educación, Universidad del Valle. Cali, 1975.
- FACUNDO, Angel; ROJAS, Carlos. *Calidad de la Educación Secundaria e Indicadores de la misma*. Informe de Avance sobre revisión bibliográfica. Instituto SER de Investigación, Bogotá, 1982.
- FACUNDO, Angel; ROJAS, Carlos. *El Concepto de Calidad de la Educación*. Bogotá, mayo 1983 (mimeo).
- FECODE. *Plataforma Educativa, Bases y Enunciamiento de Principios*. Documento de Estudio. Santa Marta, 1970.
- ICOLPE. *La Educación: presente y futuro; la tecnología y la formación de los docentes, del estudio de la pedagogía a la práctica en clase: problema de transición*. Bogotá, 1975.
- JOYCE, Bonce. *Las concepciones del hombre y sus implicaciones para la formación de profesores: las raíces en la cultura*. Seminario sobre Formación de Docentes para el Sistema Educativo. Bogotá, Oct.-Nov. de 1975.
- RESTREPO, G., Bernardo, et. al. *La Calidad de la Educación en Medellín*. CIED, Universidad de Antioquia. Medellín, 1981.
- UNIVERSIDAD DE BOGOTA JORGE TADEO LOZANO; ASCUN; AVAC. *¿A dónde va la educación colombiana?* Bogotá, 1980.

2. EDUCACION Y SOCIEDAD (Política Educativa)

- DE TEZANOS, Araceli; MUÑOZ, Guillermo; ROMERO, Emiliano. *Escuela y Comunidad; Un Problema de Sentido*.

Proyecto Escuela y Comunidad en América Latina. CIUP-I.D.R.C. Bogotá, septiembre de 1982.

- PARRA S., Rodrigo; CARVAJAL, María Elvira. *Bases sociales para la formación a distancia del maestro colombiano*. Ministerio de Educación Nacional, Oficina Sectorial de Planeación. Universidad Pedagógica Nacional, CIUP. Bogotá, julio de 1978.
- PARRA S., Rodrigo; con la colaboración de CARVAJAL, María Elvira y PARRA S., Carlos Francisco. *La profesión de maestro y el Desarrollo Nacional en Colombia*. Tomado de "Proyecciones Educativas". Vol. I, No. 1, Bogotá, 1982.

3. ADMINISTRACION DEL SISTEMA EDUCACIONAL

- CEDE. *Algunos Aspectos de la Educación Primaria Colombiana*. Bogotá, junio de 1975.
- GOMEZ B., Hernando; LOSADA L., Rodrigo. *Organización y conflicto en el sector público: el caso de la Educación Primaria*. Fundación para la Educación Superior y el Desarrollo (FEDESARROLLO). Bogotá, 1981.

4. LOS PROFESORES: FORMACION Y REMUNERACIONES

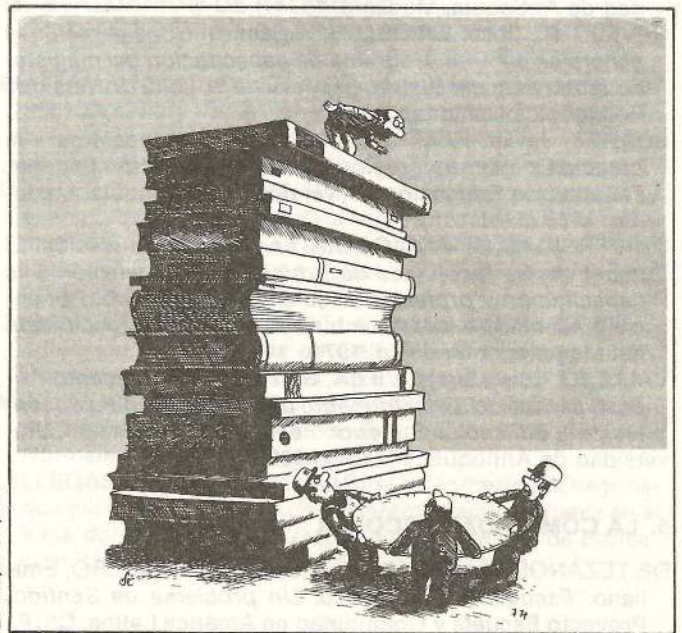
- ARANGO C., Lucía Nury; SALAZAR V., Mariela. *Incidencia del Entrenamiento, Formación y Motivación del Educador en la Efectividad del método de instrucción individualizada o personalizada*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín, 1982. (Tesis).
- AYALA V., Yesid. *El rito y la educación en una Normal*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 1970. (Tesis).
- BECHARA P., Rafael; DUQUE Q., Ninfa. *Aspectos sociales, culturales y educativos de los estudiantes de Educación a Distancia (El caso de los educadores de zonas no metropolitanas)*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín, 1982. (Tesis).
- BURDIN, Joel. *El mundo cambiante y sus implicaciones para la educación de los maestros*. Seminario sobre Formación de Docentes para el Sistema Educativo. Bogotá, Oct.-Nov. de 1975.
- BUSTAMANTE M., Cecilia; ROZO M., Jaime. *Evaluación del Plan Experimental empleado en el Instituto Pedagógico*

- para la Formación de Maestros de Escuela Primaria. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 1976 (Tesis).
- CASTRO DE J., Ana Isabel; GUZMAN DE G., Dolly. *Características salientes del docente efectivo e inefectivo percibidas por estudiantes de secundaria de Medellín*. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín, 1976. (Tesis).
- COGAN, Morris. *Problemas Actuales de la Educación de Profesores*. Seminario sobre Formación de Docentes para el Sistema Educativo. Bogotá, Oct.-Nov. de 1975.
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION: ICFES. *Capacitación de Docentes para la Educación Ocupacional*. Bogotá, 1972.
- ECHEVERRI, Jesús Alberto. *Una Perspectiva de Análisis Sociológico de los Sujetos de la Práctica Educativa*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, 1979.
- ESTUPIÑAN, Norman; SOLIS, Fabio. *Niveles de Estudio y Perfiles Ocupacionales y Profesionales de los Profesores de Enseñanza Media Industrial*. División de Educación, Universidad del Valle, Cali, 1977.
- FERRO, Myriam Stella. *El Maestro Rural Colombiano*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 1977.
- FLOREZ, Rafael; BATISTA, Enrique. *El Pensamiento Pedagógico de los Maestros*. Ed. Copiyepes. Medellín, 1982.

- ICOLPE. *La Educación: presente y futuro: la tecnología y la formación de los docentes, del estudio de la pedagogía a la práctica en clase: problemas de transición*. Bogotá, 1975.
- JOYCE, Bonce. *Las concepciones del hombre y sus implicaciones para la formación de profesores: las raíces en la cultura*. Seminario sobre Formación de Docentes para el Sistema Educativo. Bogotá, Oct.-Nov. de 1975.
- LOPEZ, Alfonso; VALERO, Javier Roberto. *Estudio sobre la situación socio-económica, condiciones de trabajo del educador y su desempeño profesional del nivel básico oficial ubicado en el sector medio-bajo de la ciudad de Medellín*. Facultad de Ciencias y Humanidades, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia. Medellín, 1979 (Tesis).
- MARTINEZ, Francisco César, et. al. *Diagnóstico de la Educación Normalista en el Departamento de Antioquia año 1979 y propuesta de un nuevo modelo*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín, 1979 (Tesis).
- MENDOZA, Luis Antonio; et. al. *Propuesta de capacitación de docentes de enseñanza Media del Departamento del Cauca en servicio*. División de Educación, Universidad del Valle. Cali, 1977 (Tesis).



El viejo Topo



- GARCIA O., Norbey. *La Capacitación Docente en Antioquia vista por los Educadores de Provincia*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín, 1980.
- HERRERA R., Beatriz, et. al. *La formación de maestros de práctica docente. Lineamientos generales para un programa de capacitación de maestros de práctica docente de las Escuelas Normales del Valle*. División de Educación, Universidad del Valle. Cali, 1977 (Tesis).
- HOLGUIN, Sigfredo; PEZZOTI, Romano; CARDONA, Francisco. *Aspecto salarial del licenciado en Educación*. División de Educación, Universidad del Valle. Cali, 1973 (Tesis).
- ICOLPE. *El personal docente y otros profesionales de la educación. Nuevos perfiles y nueva condición*. Bogotá, 1975.

- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, Oficina Sectorial de Planeación Educativa. *Evaluación de las Escuelas Normales de Colombia*. Bogotá, 1978.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. *La Educación en Colombia 1960-1968. Problemas socio-económicos del profesor de Educación Media*. Documento de Trabajo. Bogotá, 1970.
- UNESCO, División de Métodos, Materiales y Técnicas. *Estrategias para la formación de los educadores: aportaciones de las técnicas y los métodos modernos*. Seminario sobre Formación de Docentes para el Sistema Educativo. Bogotá. Oct.-Nov. de 1975.
- UNESCO. *La evolución de la función del personal docente y consecuencias de esa evolución en la formación profesional previa y en ejercicio*. Seminario sobre Formación de

- Docentes para el Sistema Educativo. Bogotá, Oct.-Nov. de 1975.
- PARRA S., Rodrigo; CARVAJAL, María Elvira. *Bases sociales para la formación a distancia de los maestros colombianos*. Ministerio de Educación Nacional, Oficina Sectorial de Planeación. Universidad Pedagógica Nacional, CIUP. Bogotá, 1978.
- PARRA S., Rodrigo; con la colaboración de CARVAJAL, María Elvira y PARRA S., Carlos Francisco. *La profesión de maestro y el Desarrollo Nacional en Colombia*. Tomado de "Proyecciones Educativas". Vol. I, No. 1. Bogotá, 1982.
- PARRA, Rodrigo. *Estudios Sociales sobre el Maestro Colombiano*. Tomado de "Revista Colombiana de Educación", Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones, No. 5. Bogotá, I Semestre de 1980.
- PASS, Dieter. *El maestro rural*. Fundación Friedrich Naumann. Bogotá, 1977.
- PUIG F., Julio; ZULUAGA DE E., Olga (Compiladores). *Movimiento de maestros en torno al Estatuto Docente 1972, legislación, análisis y pronunciamientos*, CEID, Universidad de Antioquia, Medellín, 1974.
- REVELO R., José; ENCISO H. Argemiro. *Consideraciones generales para un programa de capacitación del magisterio en servicio del Distrito Especial de Bogotá*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 1976.
- SUAREZ, Javier; RAMIREZ, Luis Angel. *Propuesta para la creación de centros regionales de capacitación docente*. Facultad de Educación Universidad de Antioquia. Medellín, 1978 (Tesis).
- UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, Facultad de Educación. *El papel de las facultades de Educación con relación a la capacitación y profesionalización del magisterio*. Ponencia presentada a la II Asamblea Nacional de Capacitación del Magisterio. Medellín, 1971.
- VALLEJO, Luis Alberto; VILLA, Gertrudis. *Refinamiento Psicosométrico de un instrumento de evaluación para docentes de la Educación Superior*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín 1982.
- 5. LA COMUNIDAD ESCOLAR**
- DE TEZANOS, Araceli; MUÑOZ, Guillermo; ROMERO, Emiliano. *Escuela y Comunidad: Un problema de Sentido*. Proyecto Escuela y Comunidad en América Latina. CIUP-I.D.R.C. Bogotá, 1982.
- 6. LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCACIONAL**
- CEDE. *Algunos Aspectos de la Educación Primaria Colombiana*. Bogotá, 1975.
- GOMEZ B., Hernando; LOSADA L., Rodrigo. *Organización y Conflicto en el sector público: el caso de la Educación Primaria*. Fundación para la Educación Superior y el Desarrollo (FEDESARROLLO). Bogotá, 1981.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. *La Educación en Colombia 1960-1968. Problemas socio-económicos del profesor de Educación Media*. Documento de trabajo. Bogotá, 1970.
- 7. PLANES Y PROGRAMAS:**
Antecedentes, diseño, caracterización
- HERRERA R., Beatriz, et. al. *La formación de maestros de práctica docente. Lineamientos generales para un programa de capacitación de maestros de práctica docente de las Escuelas Normales del Valle*. División de Educación, Universidad del Valle. Cali, 1977 (Tesis).
- MARTINEZ, Francisco César, et. al. *Diagnóstico de la Educación Normalista en el Departamento de Antioquia año 1979 y propuesta de un nuevo modelo*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín, 1979 (Tesis).
- MENDOZA, Luis Antonio; et. al. *Propuesta de capacitación de docentes de enseñanza media del departamento del Cauca en servicio*. División de Educación, Universidad del Valle. Cali, 1977 (Tesis).
- REVELO R., José; ENCISO H. Argemiro. *Consideraciones generales para un programa de capacitación del magisterio en servicio del Distrito Especial de Bogotá*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 1976.
- SUAREZ, Javier; RAMIREZ, Luis Angel. *Propuesta para la creación de centros regionales de capacitación docente*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín, 1978 (Tesis).
- 8. CARACTERISTICAS DEL ALUMNADO: GENERALES**
- BECHARA P., Rafael; DUQUE Q., Ninfa. *Aspectos sociales, culturales y educativos de los estudiantes de Educación a Distancia. (El caso de los educadores de zonas no metropolitanas)*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín, 1982 (Tesis).
- 9. CARACTERISTICAS DEL ALUMNADO: RENDIMIENTO ESCOLAR**
- DE TEZANOS, Araceli. *Fracasos Escolares. Aproximaciones para su interpretación*. CIUP-UPN, Bogotá, 1981.
- JIMENEZ DE G., Silvia; PALACIO DE V., Reina. *Interacción pedagógica maestro-alumno y éxito académico de los alumnos de primer grado de Educación Básica Primaria*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín, 1982 (Tesis).
- 10. SELECCION, PROMOCION Y EVALUACION ESCOLAR**
- DE TEZANOS, Araceli. *Fracasos Escolares. Aproximaciones para su interpretación*. CIUP-UPN, Bogotá, 1981.
- DE VILLACRES, Esperanza; DE RODRIGEZ, Daissy. *Objetividad de los criterios de evaluación utilizados por los maestros de primaria para medir el rendimiento escolar en las Instituciones Oficiales del Municipio de Cali*. División de Educación, Universidad del Valle, Cali, 1972 (Tesis).
- RECIO BURITICA, Alvaro. *Unas consideraciones básicas para elaborar un sistema de evaluación del aprendizaje y de los resultados de los colegios de Enseñanza Media*. División de Educación, Universidad del Valle. Cali, 1970 (Tesis).
- 11. CONSTRUCCION Y VALIDACION DE INSTRUMENTOS**
- AREVALO DE PADILLA, Martha Ligia, et. al. *Construcción de un cuestionario para medir la madurez emocional de los docentes del departamento de Antioquia y correlación del mismo con el M.M.P.I.* Facultad de Educación, Programa de Orientación y Consejería, Universidad de Antioquia. Medellín, 1982 (Tesis).
- BATISTA E., Enrique. *Escalas de Actitudes para la investigación Sociológica, Psicológica y Pedagógica*. Ed. Copiypes. Medellín, 1982.

DE VILLACRES, Esperanza; DE RODRIGUEZ, Daissy. *Objetividad de los criterios de evaluación utilizados por los maestros de primaria para medir el rendimiento escolar en las Instituciones Oficiales del Municipio de Cali*. División de Educación, Universidad del Valle, Cali, 1972 (Tesis).

FACUNDO, Angel; ROJAS, Carlos. *Calidad de la Educación Secundaria e Indicadores de la misma*. Informe de Avance sobre revisión bibliográfica. Instituto SER de Investigación Bogotá, 1982.

GIRALDO, Antonio J.; RUIZ, Jorge Eliécer. *Escala de actitudes hacia el magisterio como profesión*. CIED. Medellín, diciembre de 1975 (Tesis).

VALLEJO, Luis Alberto; VILLA, Gertrudis. *Refinamiento Psicométrico de un instrumento de evaluación para docentes de la Educación Superior*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín, 1982.

VILLAMIL, Alicia. *Análisis de algunos indicadores de la eficiencia interna del sistema educativo a nivel medio: Estudios de casos para la ciudad de Bogotá*, S.F.

12. ORGANIZACION, SUPERVISION Y ADMINISTRACION EDUCACIONAL

CEDE. *Algunos Aspectos de la Educación Primaria Colombiana*. Bogotá, 1975.

CORTES C., Carlos; RHON R., Wilma. *Incidencias actuales y previsibles a corto plazo de la Nuclearización en el Mejoramiento Cualitativo de la Educación en el Departamento del Valle del Cauca*. División de Educación, Universidad del Valle. Cali, 1982 (Tesis).

GOMEZ B., Hernando; LOSADA L., Rodrigo. *Organización y Conflicto en el sector público: El caso de la Educación Primaria*. Fundación para la Educación Superior y el Desarrollo (FEDESARROLLO). Bogotá, 1981.

13. HISTORIA DE LA EDUCACION

CORAL, Laureano. *Historia del Movimiento Sindical del Magisterio*. Fondo Editorial Suramérica. Bogotá, 1980.

FECODE. *Plataforma Educativa. Bases y Enunciado de Principios. Documento de Estudio*. Santa Marta, 1970.

GOMEZ M., Omar, et. al. *La Educación en Colombia en el Siglo XX, 1900-1980*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín, 1982 (Tesis).

MARTINEZ B., Alberto. *El maestro y la Instrucción Pública en el Nuevo Reino de Granada, 1767-1809*. Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, CIUP. Bogotá, 1981.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. *La Educación en Colombia 1960-1968. Problemas socio-económicos del profesor de Educación Media*. Documento de trabajo. Bogotá, 1970.

PUIG F., Julio; ZULUAGA DE E., Olga. (Compiladores). *Movimiento de maestros en torno al Estatuto Docente 1972, legislación, análisis pronunciamientos*. CEID, Universidad de Antioquia. Medellín, 1974.

ZULUAGA DE E., Olga Lucía. *Colombia: Dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín, 1978.

14. INVESTIGACIONES

GOMEZ S., Mario Alfredo; BEDOYA, José Iván. *Epistemología y Pedagogía*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín, 1982 (Tesis).

15. EVALUACION DE REFORMAS Y DIAGNOSTICO DE PROBLEMAS

BUSTAMANTE M., Cecilia; ROZOM., Jaime. *Evaluación del Plan Experimental empleado en el Instituto Pedagógico para la formación de maestros de Escuela Primaria*, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 1976 (Tesis).

CORTES C., Carlos; RHON R., Wilma. *Incidencias actuales y previsibles a corto plazo de la Nuclearización en el Mejoramiento Cualitativo de la Educación en el Departamento del Valle del Cauca*. División de Educación, Universidad del Valle. Cali, 1982 (Tesis).

JARAMILLO DE B., Doris; MEJIA, Pablo. *Análisis del Currículum de las Normales de Cali*. División de Educación, Universidad del Valle. Cali, 1978. (Tesis).

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. *Oficina Sectorial de Planeación Educativa. Evaluación de las Escuelas Normales de Colombia*. Bogotá, 1978.

VILLEGAS D., Luz Amparo; MARIN O., Norberto A. *Diagnóstico del funcionamiento del programa Escuela Nueva en el Valle del Cauca (región Dagua-Vijes)*. División de Educación, Universidad del Valle. Cali, 1982 (Tesis).





cuántos somos y...

EDUCACION PRIMARIA PERSONAL DOCENTE POR SECTOR Y AREA TOTAL NACIONAL 1950-1983

Año	Total	TOTAL		AREA URBANA			AREA RURAL		
		Oficial	No Oficial	Total	Oficial	No Oficial	Total	Oficial	No Oficial
1950	19.497	17.448	2.049	10.636	8.631	2.005	8.861	8.817	44
1955	32.197	24.683	7.514	20.007	12.674	7.333	12.190	12.009	181
1960	44.910	33.747	11.163	29.506	18.545	10.961	15.404	15.202	202
1965	63.250	49.447	13.803	41.474	28.258	13.216	21.776	21.189	587
1970	86.005	68.303	17.702	58.801	42.184	16.617	27.204	26.119	1.085
1975	131.211	105.673	25.535	87.263	63.303	23.970	43.938	42.373	1.565
1980	131.832	110.544	21.288	85.056	65.088	19.968	46.776	45.456	1.320
1983*	125.376	106.835	18.541	80.396	62.819	17.577	44.980	44.016	964

EDUCACION PRIMARIA ALUMNOS MATRICULADOS POR SECTOR Y AREA TOTAL NACIONAL 1950-1980

Año	Total	TOTAL		AREA URBANA			AREA RURAL		
		Oficial	No Oficial	Total	Oficial	No Oficial	Total	Oficial	No Oficial
1950	808.494	758.156	50.338	408.622	359.882	48.740	399.872	398.274	1.598
1955	1.236.084	1.053.062	183.022	706.991	529.544	177.447	529.093	523.518	5.575
1960	1.690.361	1.432.223	258.138	1.050.997	799.034	251.963	639.364	633.189	6.175
1965	2.274.014	1.955.987	318.027	1.461.648	1.160.023	301.625	812.366	795.764	16.402
1970	3.286.052	2.844.679	441.373	2.214.423	1.794.917	419.506	1.071.629	1.049.762	21.867
1975	3.953.242	3.380.169	573.073	2.601.474	2.064.141	537.333	1.351.768	1.316.028	35.740
1980	4.102.193	3.528.035	574.158	2.664.744	2.126.038	538.706	1.437.449	1.401.997	35.452
1983*	3.749.859	3.230.037	519.822	2.468.270	1.971.861	496.409	1.281.589	1.258.176	23.413

a cuántos educamos.



**EDUCACION PRIMARIA
NIVEL EDUCATIVO DEL PERSONAL DOCENTE EN PRIMARIA
SECTOR OFICIAL, URBANO Y RURAL
1953-1983**

Año/Sector	Total	Primaria	Bachillerato	Técnica	Normalista	Universitaria No Pedagógica	Universitaria Pedagógica	Otros
1953								
Urbano	10.726	—	1.463	—	4.424	—	—	5.858(a)
Rural	10.289	—	444	—	1.488	—	—	8.653(a)
Total	21.015	—	1.907	—	5.912	—	—	14.511
1963								
Urbano	24.406	5.026	7.147	1.074	14.858	256	266	—
Rural	19.844	805	6.557	1.263	7.906	85	128	—
Total	44.250	5.831	13.704	2.337	22.764	341	394	—
1973								
Urbano	53.636	421	8.384	1.758	40.262	987	1.824	—
Rural	34.004	1.647	10.987	2.246	18.744	144	236	—
Total	87.640	2.068	19.371	4.004	59.006	1.131	2.060	—
1983*								
Urbano	62.819	349	5.642	1.630	44.034	1.584	9.580	—
Rural	44.016	1.194	9.285	1.486	29.541	170	2.340	—
Total	106.835	1.533	14.927	3.116	73.575	1.754	11.920	—

**EDUCACION PRIMARIA
ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS POR SECTOR Y AREA
TOTAL NACIONAL
1950-1983**

Año	TOTAL			AREA URBANA			AREA RURAL		
	Total	Oficial	No Oficial	Total	Oficial	No Oficial	Total	Oficial	No Oficial
1950	12.118	11.522	596	3.938	3.382	556	8.180	8.140	40
1955	16.134	14.230	1.904	5.126	3.339	1.787	11.008	10.891	117
1960	19.516	17.136	2.380	6.241	3.964	2.277	13.275	13.172	103
1965	23.640	21.128	2.512	7.228	4.884	2.344	16.012	16.244	168
1970	27.094	24.106	2.988	8.746	5.973	2.773	18.348	18.133	215
1975	31.451	27.825	3.586	10.700	7.402	3.298	20.751	20.463	288
1980	33.557	30.095	3.462	10.084	6.942	3.142	23.473	23.153	320
1983*	33.101	29.797	3.304	11.021	7.951	3.070	22.080	21.846	234

**EDUCACION PRIMARIA
DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LOS
ALUMNOS MATRICULADOS POR SECTOR
1953-1983**

Períodos	Total	Oficial	No Oficial
1953	100.0	86.1	13.9
1958	100.0	84.9	15.1
1963	100.0	85.2	14.8
1968	100.0	85.7	14.3
1973	100.0	85.3	14.7
1978 ^A	100.0	85.5	14.5
1983 ^B	100.0	86.1	13.9

**EDUCACION PRIMARIA
ALUMNOS — PROFESOR POR SECTOR
1953-1983**

Período	Oficial	No Oficial
1953	44	30
1958	44	25
1963	40	23
1968	41	23
1973	36	25
1978	33	27
1983	30	28

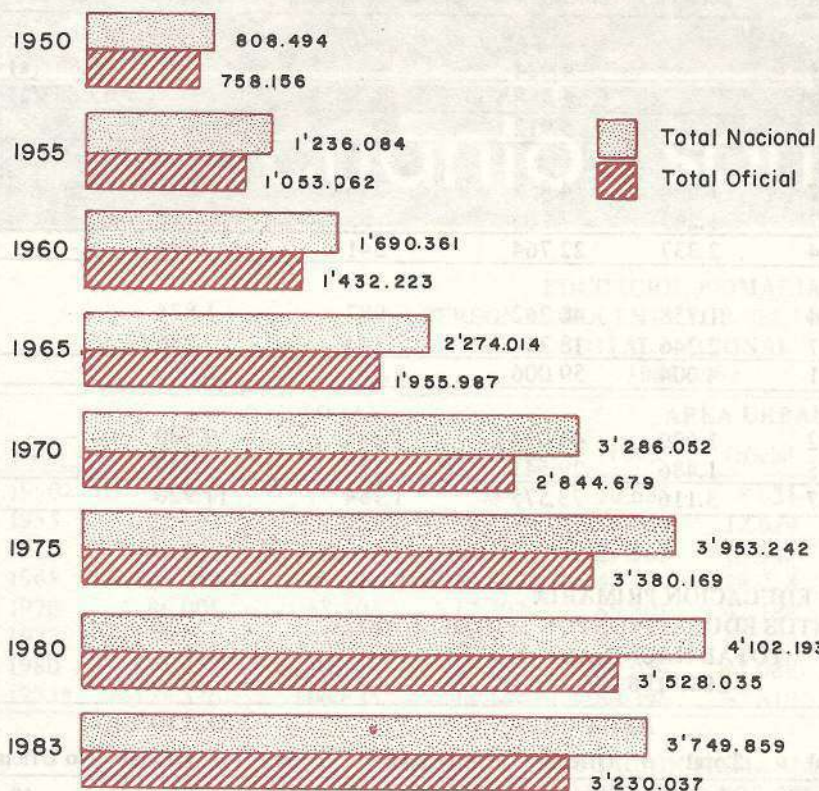
A. Resultados del Ajuste por Cobertura

B. Datos de Recolección

EDUCACION PRIMARIA

ALUMNOS MATRICULADOS POR SECTOR Y AREA

TOTAL NACIONAL 1950-1983

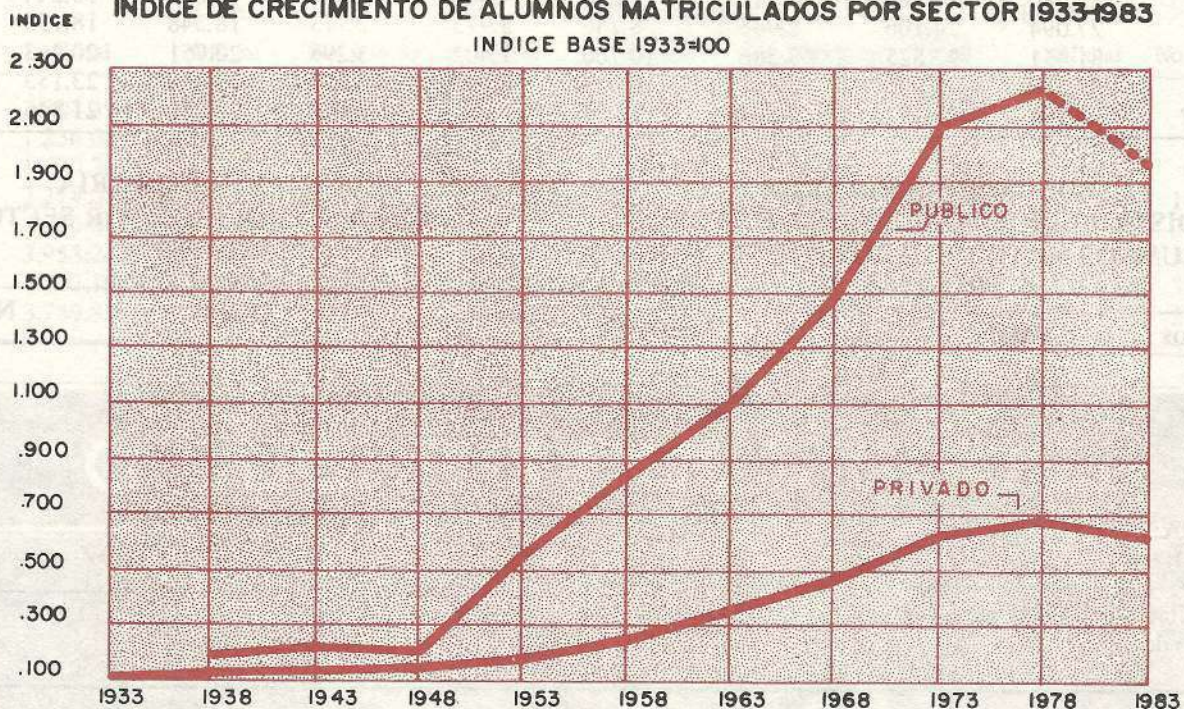


Fuente: DANE Anuarios Generales de Estadística 1950-1967
 DANE Boletín Mensual de Estadística No. 288 julio 1975
 DANE Boletín Mensual de Estadística No. 306 enero 1977
 DANE Boletín Mensual de Estadística No. 311 junio 1973
 DANE Estadísticas Educativas 1976-1981
 DANE Tabulados de Educación 1982-1983
 DANE Educación en Colombia siglo XX Boletín Mensual No. 249
 A: Resultados del ajuste por cobertura 1976-1981
 B: Datos de Recolección

EDUCACION PRIMARIA

INDICE DE CRECIMIENTO DE ALUMNOS MATRICULADOS POR SECTOR 1933-1983

INDICE BASE 1933=100

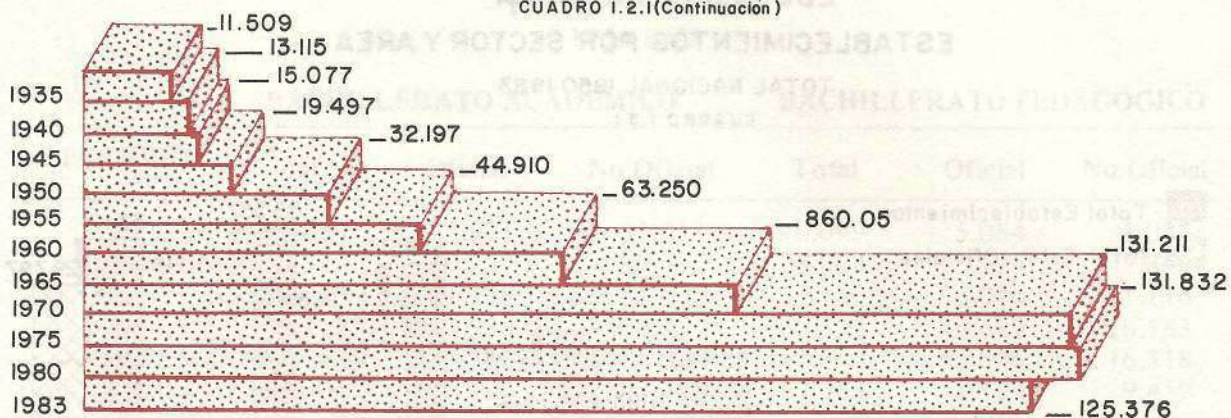


Nota: El sector NO OFICIAL tiene como base 1935 = 100
 El año 1978 dato ajustado por cobertura — El año 1983 es dato de Recolección

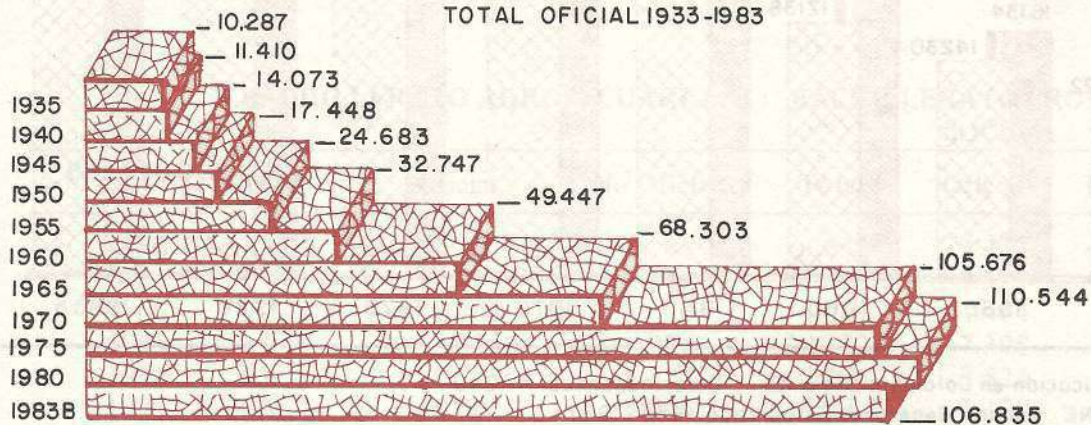
EDUCACION PRIMARIA PERSONAL DOCENTE POR SECTOR Y AREA

TOTAL NACIONAL 1933-1983

CUADRO 1.2.1(Continuación)



TOTAL OFICIAL 1933-1983



0 10.000 20. 30. 40. 50. 60. 70. 80. 90. 100. 110. 120. 130. 140. 150.000

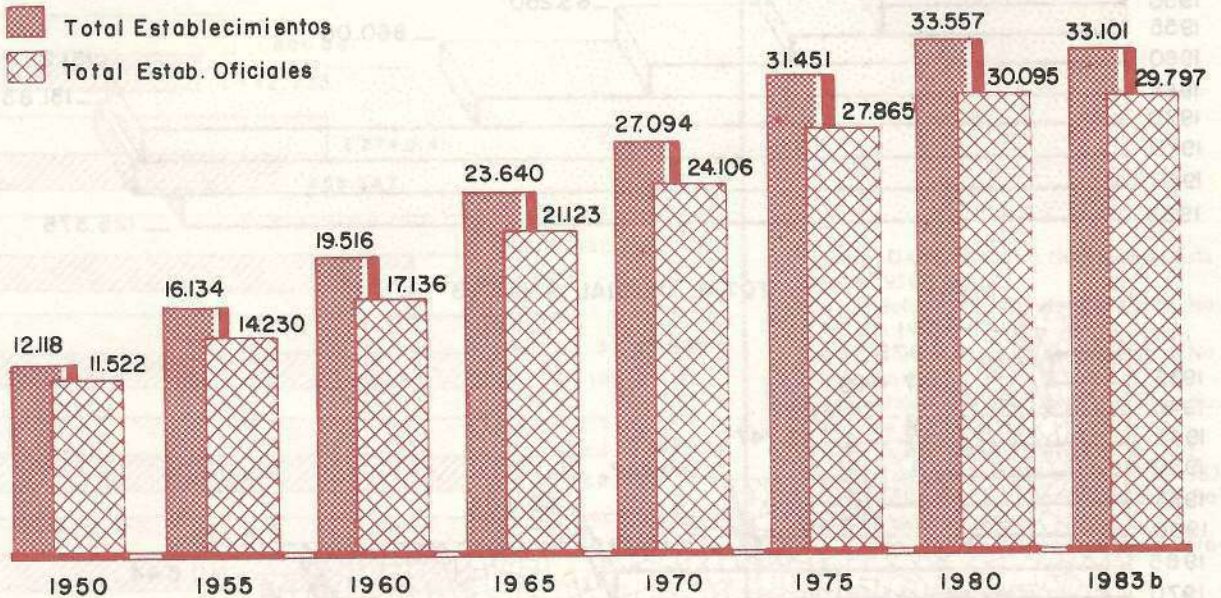
Fuente: DANE Anuarios Generales de Estadística 1950-1967
 DANE Boletín Mensual de Estadística N°288 Julio 1975
 DANE Boletín Mensual de Estadística N° 306 Enero 1977
 DANE Boletín Mensual de Estadística N° 311 Junio 1973
 DANE Estadísticas Educativas 1976-1981
 DANE Tabulados de Educación 1982-1983
 DANE Educación en Colombia siglo XX Boletín Mensual N°249

A: Resultados del ajuste por cobertura 1976-1981
 B: Datos de Recolección

EDUCACION PRIMARIA. ESTABLECIMIENTOS POR SECTOR Y AREA

TOTAL NACIONAL 1950-1983

CUADRO 1.3.1.



Fuente: Educación en Colombia Siglo XX. Boletín Mensual N° 249

DANE Anuario General de Estadística 1933 - 1967

DANE Boletín Mensual de Estadística N° 288 Julio 1975

DANE Boletín Mensual de Estadística N° 306 Enero 1977

DANE Boletín Mensual de Estadística N° 311 Junio 1973

DANE Estadísticas Educativas 1976 - 1981

DANE Tabulados de Educación 1982-1983

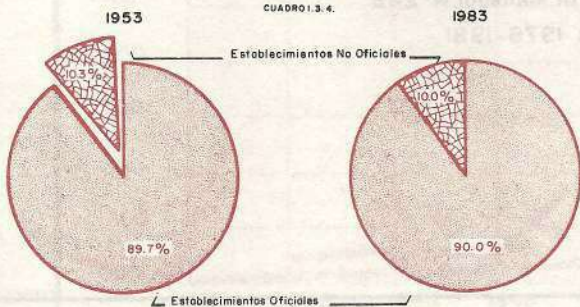
Nota: De 1933 a 1945 la Información corresponde al total de Establecimientos

De 1946 en adelante corresponde al Numero de los Establecimientos Informantes

A . Resultados del ajuste por Cobertura

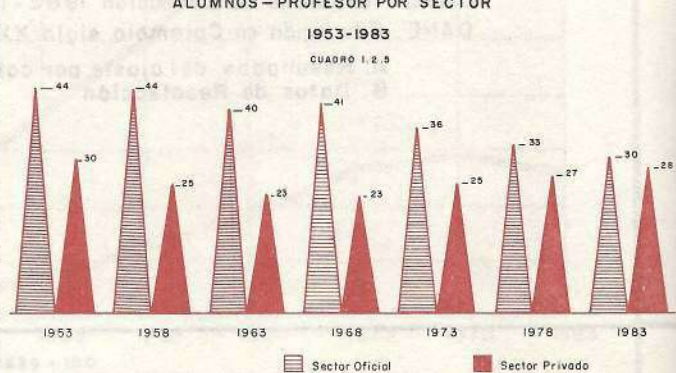
B : Datos de Recolección

EDUCACION PRIMARIA
DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LOS ESTABLECIMIENTOS POR SECTOR
1953-1983
CUADRO 1.3.4.



A: Resultado del Ajuste por Cobertura
B: Datos de Recolección

EDUCACION PRIMARIA
ALUMNOS - PROFESOR POR SECTOR
1953-1983
CUADRO 1.2.3



Educación media

ALUMNOS MATRICULADOS POR SECTOR TOTAL NACIONAL 1950-1983

PERIODO	BACHILLERATO ACADEMICO			BACHILLERATO PEDAGOGICO		
	Total	Oficial	No Oficial	Total	Oficial	No Oficial
1950	55.884	21.971	33.913	6.099	5.064	1.035
1960	140.329	50.727	89.602	28.023	18.174	9.849
1965	266.140	111.138	155.002	57.156	36.040	21.116
1970	589.312	280.335	308.977	60.872	44.689	16.183
1975	977.648	489.607	488.041	67.664	51.346	16.318
1980	1.313.004	719.944	593.060	67.583	58.124	9.459

C: Datos de Recolección

PERIODO	BACHILLERATO AGROPECUARIO			BACHILLERATO PROMOCION SOCIAL		
	Total	Oficial	No Oficial	Total	Oficial	No Oficial
1950	320	237	83	4.652	4.473	179
1955	1.679	1.516	163	3.816	3.319	497
1960	2.845	2.765	80	6.081	4.404	1.677
1965	3.749	3.474	275	10.322	7.398	2.924
1970	9.695	8.273	1.422	6.296	3.523	2.773
1975	20.127	16.081	4.046	5.774	3.130	2.644
1980	28.174	24.695	3.479	12.337	10.914	1.423
1983 ^c	26.365	22.690	3.675	20.984	18.601	2.383

C: Datos de Recolección

PERIODO	BACHILLERATO INDUSTRIAL			BACHILLERATO COMERCIAL		
	Total	Oficial	No Oficial	Total	Oficial	No Oficial
1950	3.572	2.688	884	9.049	1.719	7.330
1955	7.585	6.145	1.440	22.370	3.081	19.289
1960	12.243	9.879	2.364	40.177	5.972	34.205
1965	18.553	16.121	2.431	49.292	12.501	36.791
1970	34.054	28.774	5.280	91.537	27.695	63.842
1975	51.657	42.751	8.906	139.538	47.192	92.346
1980	55.625	48.433	7.192	197.615	76.743	120.872
1983	62.567	54.943	7.624	218.021	91.872	126.149

C: Datos de Recolección

**PERSONAL DOCENTE POR SECTOR
TOTAL NACIONAL
1950-1984**

PERIODO	BACHILLERATO ACADEMICO			BACHILLERATO PEDAGOGICO		
	Total	Oficial	No Oficial	Total	Oficial	No Oficial
1950	4.969	1.780	3.189	845	678	167
1960	12.765	3.139	9.370	2.793	1.777	1.016
1965	19.527	6.812	12.715	4.467	2.610	1.857
1970	33.637	13.691	19.946	3.989	2.674	1.315
1975	51.232	23.758	27.474	3.995	2.931	1.064
1980	61.836	32.867	28.969	4.096	3.443	653
1983 ^c	67.827	37.928	29.899	4.026	3.440	586

**BACHILLERATO ACADEMICO
PERSONAL DOCENTE POR NIVEL EDUCATIVO SEGUN SECTOR
1963-1983**

	Total	Primaria	Bachillerato	Técnica	Normalista	Universitaria	Universitaria	Otros
						No Pedagógica	Pedagógica	
1963								
Total	15.564	(-)	5.453	828	3.503	3.701	2.080	(-)
Oficial	4.981	(-)	2.034	227	1.232	764	724	(-)
No Oficial	10.583	(-)	3.418	601	2.271	2.937	1.356	(-)
1983								
Total	67.827	173	8.279	2.902	13.574	5.959	36.940	(-)
Oficial	37.928	63	4.837	1.750	9.703	2.242	19.333	(-)
No Oficial ^c	29.899	110	3.442	1.152	3.871	3.717	17.607	(-)

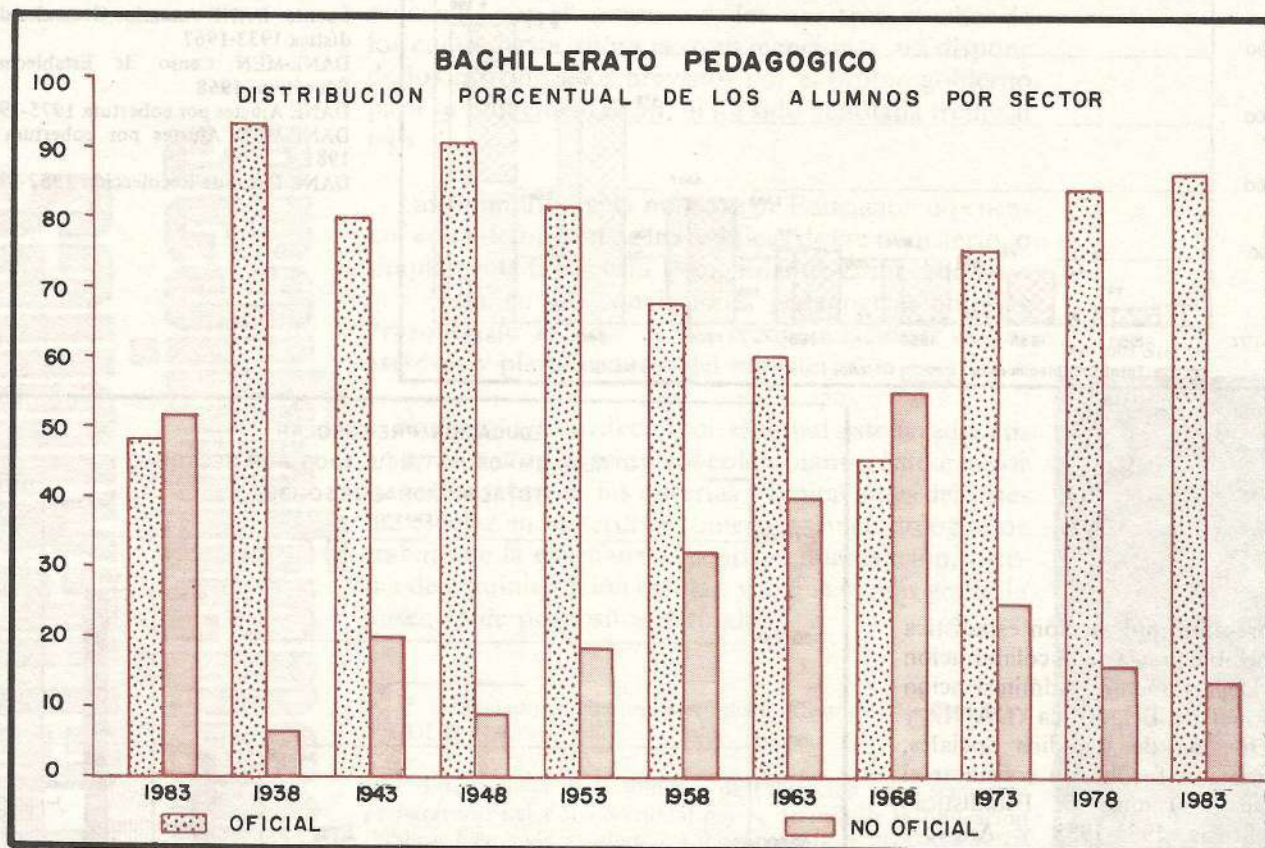
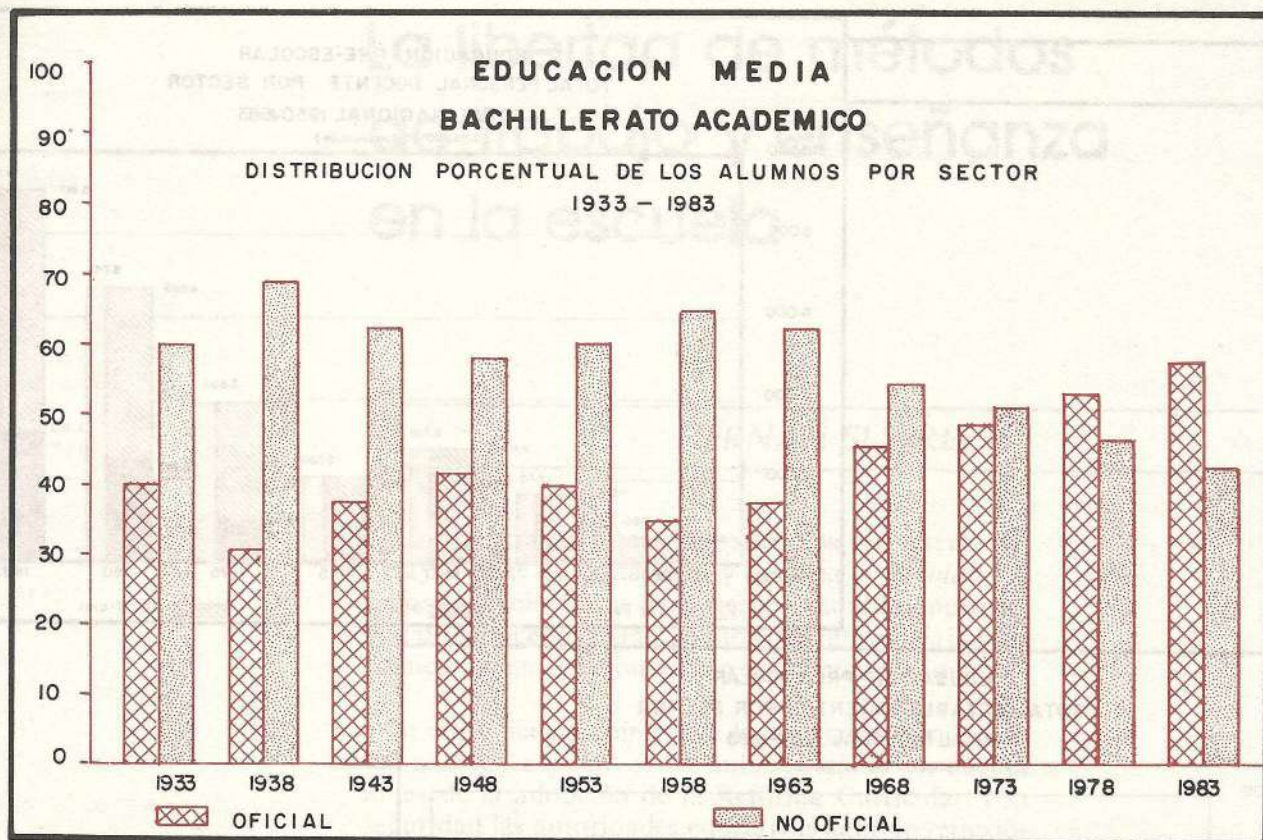
**BACHILLERATO PEDAGOGICO
PERSONAL DOCENTE POR NIVEL EDUCATIVO SEGUN SECTOR
1963-1983**

	Total	Primaria	Bachillerato	Técnica	Normalista	Universitaria	Universitaria	Otros
						No Pedagógica	Pedagógica	
1963								
Total	4.218	(-)	822	227	2.170	524	475	(-)
Oficial	2.372	(-)	453	119	1.167	283	350	(-)
No Oficial	1.846	(-)	369	108	1.003	241	125	(-)
1983								
Total	4.026	2	259	143	1.417	275	1.930	(-)
Oficial	3.440	1	229	131	1.238	235	1.606	(-)
No Oficial ^c	586	1	30	12	17 ^a	40	324	(-)

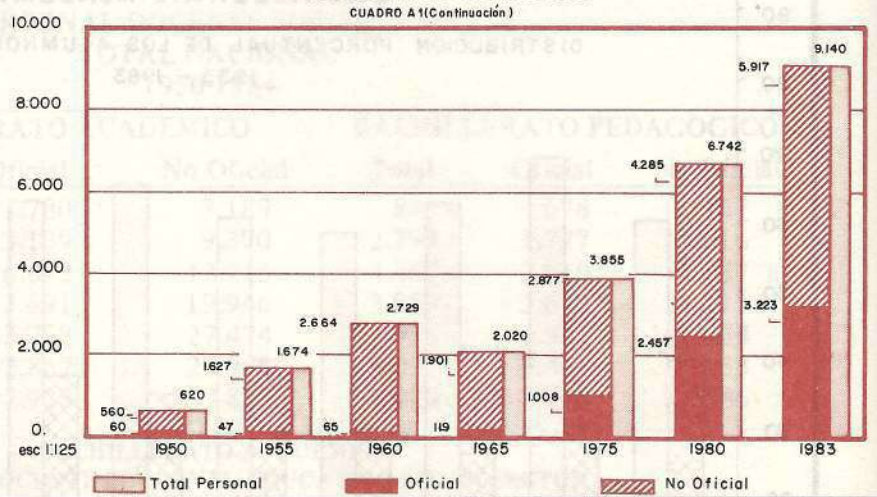
Educación preescolar

**ALUMNOS, PERSONAL DOCENTE Y ESTABLECIMIENTOS POR SECTOR
TOTAL NACIONAL
1950-1965**

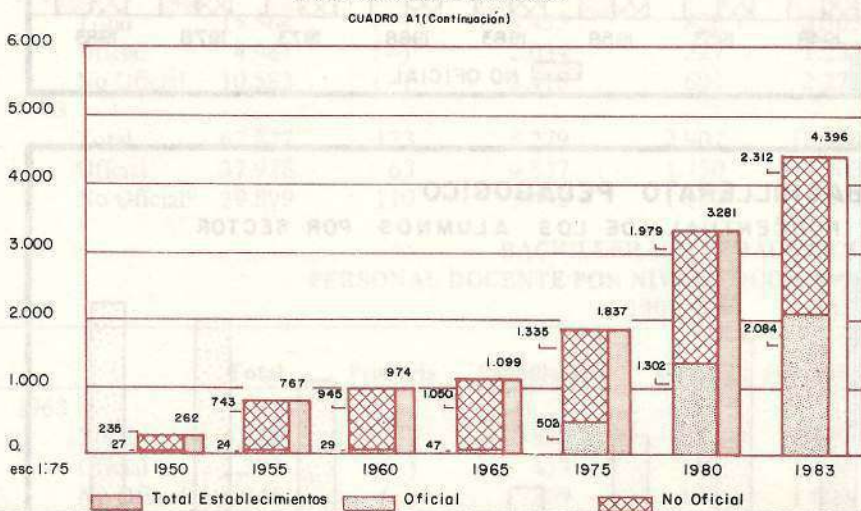
PERIODO	ALUMNOS			ESTABLECIMIENTOS			PERSONAL DOCENTE		
	Total	Oficial	No Oficial	Total	Oficial	No Oficial	Total	Oficial	No Oficial
1950	15.708	1.920	13.788	262	27	235	620	60	560
1955	37.084	2.336	34.748	767	24	743	1.674	47	1.627
1960	42.422	1.910	40.512	974	29	945	2.729	65	2.664
1965	46.286	4.008	42.278	1.099	49	1.050	2.020	119	1.901
1975	96.566	29.688	66.878	1.837	502	1.335	3.855	1.008	2.877
1980	174.369	62.442	111.927	3.281	1.302	1.979	6.742	2.457	4.285
1983	221.262	83.947	137.315	4.396	2.084	2.312	9.140	3.223	5.917



EDUCACION PRE-ESCOLAR
TOTAL PERSONAL DOCENTE POR SECTOR
TOTAL NACIONAL 1950-1983



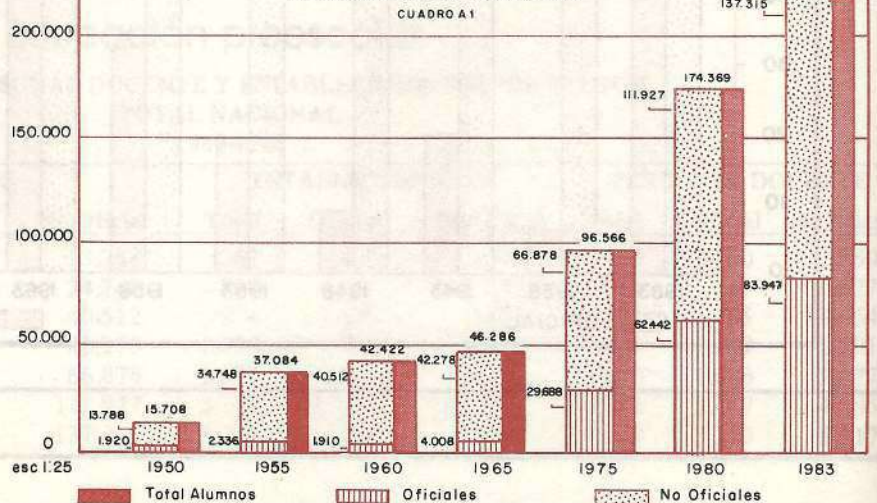
EDUCACION PRE-ESCOLAR
TOTAL ESTABLECIMIENTOS POR SECTOR
TOTAL NACIONAL 1950-1983



Fuente: DANE Anuarios Generales de Estadística 1933-1967
DANE-MEN Censo de Establecimientos Educativos 1968
DANE Ajustes por cobertura 1975-1977
DANE-MEN Ajustes por cobertura 1978-1981
DANE Datos de Recolección 1982-1983

La presente información estadística fue posible gracias a la colaboración del Departamento Administración Nacional de Estadística (DANE) y su División de Estudios Sociales, quienes nos facilitaron consultar el trabajo "50 años de Estadísticas Educativas 1933-1983 y Anexo 1984", de próxima publicación.

EDUCACION PRE-ESCOLAR
TOTAL ALUMNOS MATRICULADOS POR SECTOR
TOTAL NACIONAL 1950-1983



La libertad de métodos de trabajo y enseñanza en la escuela

HERNAN SUAREZ J.*

La ministra de Educación afirmaba recientemente: "Hay modas en pedagogía y *ninguna es absoluta*. A todos los maestros se les debería brindar la oportunidad de conocerlas para que cada docente *escoja* la o las técnicas que más le convengan en un momento dado"¹.

Si esta juiciosa opinión de la máxima autoridad de los asuntos educativos se hubiera tenido en cuenta antes de la adopción de la Reforma Curricular, con seguridad las autoridades educativas habrían reflexionado y reconsiderado la adopción de una Reforma que no cuenta con el consenso de los maestros, muchos de los cuales hasta ahora la oyen mencionar, no dispone de los instrumentos previstos por el propio gobierno para su implementación, ni ha sido ventilada frente al país.

Las opiniones de la ministra de Educación no cuentan en la definición de las políticas de ese ministerio, o simplemente la doctora Doris Eder de Zambrano tuvo que ceder en sus convicciones pedagógicas ante las "razones de Estado" y las recomendaciones de los asesores y planificadores del ministerio.

Nadie más insatisfecho con el actual sistema educativo que los propios maestros colombianos. Nadie mejor que ellos saben de las miserias y limitaciones del sistema escolar en materia de contenidos, metodologías de trabajo de la enseñanza, recursos, financiación, sistema de administración escolar, y lo que es más grave, la ausencia de propósitos definidos.

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

1. Intervención de la ministra de Educación en el seminario preparatorio del Foro Nacional por la defensa de la Educación Pública. *Educación y Cultura* No. 2, septiembre de 1984, página 23.

Hernán Suárez J.



reflexiones pedagógicas

Desde tiempo atrás, con mayor énfasis desde el Congreso de Bucaramanga en 1982, el magisterio ha venido señalando la necesidad de luchar por la elevación de la calidad de la educación pública y por alcanzar una reforma sustancial del sistema escolar en un sentido democrático. El Movimiento Pedagógico y el Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública son prueba fehaciente de ello.

La inocultable crisis de la educación pública en sus aspectos tanto administrativo-financiero, como pedagógicos y de orientación, pretende ser enfrentada por el gobierno con un conjunto de Reformas de contenido antidemocrático, por la vía de la imposición y el desconocimiento del magisterio.

No está dentro de los objetivos de la decretada Reforma Curricular redefinir los propósitos y prácticas



del actual sistema educativo en un sentido progresivo y democrático, que signifique una mejora sustancial de la calidad de la educación, sino el propósito de racionalización y rentabilidad del sector educativo y hacer más riguroso el control administrativo y pedagógico sobre la actividad docente.

LA LIBERTAD DE METODOS DE TRABAJO EN LA ESCUELA*

Uno de los instrumentos centrales de la Renovación Curricular es el llamado *Diseño Instruccional*, a través del cual se pretende establecer una metodología única de enseñanza, mediante un riguroso y asfixiante señalamiento de los contenidos, procedimientos, sistemas de evaluación y actividades que el maestro ha de utilizar en su trabajo, para la obtención de unos objetivos y resultados establecidos desde fuera de su práctica educativa, definidos en la *neolengua* del nuevo Currículo como “objetivos”, “selección de contenidos”, “indicadores de evaluación”, etc.

“Diseñarle al maestro su trabajo en detalle —como pretenden los programas curriculares en circulación— es descalificarlo, es privarlo de la palabra y prescindir de sus saberes, significa acabar de destruir su iniciativa”².

Lo que está en juego con la implantación de la Reforma Curricular es la pérdida de la poca autonomía que aún le queda al magisterio en el ejercicio de su profesión. Frente a la pretensión oficial de establecer un “sistema único” de enseñanza, de “standarizar” la práctica educativa, el magisterio debe levantar como la alternativa *La libertad de métodos de trabajo y enseñanza en la escuela*³.

Libertad de métodos de trabajo y enseñanza entendida como la facultad del maestro de seleccionar los contenidos, la forma de presentarlos y expresarlos, de escoger las formas de evaluación de la apropiación de los saberes transmitidos.

Los métodos de trabajo y enseñanza en la escuela han sido reducidos a los procedimientos de la didáctica del ayer y los diseños instruccionales de la tecnología educativa, tan de “moda” hoy. La acción educativa en el aula y en la escuela transcurre hoy en día por los laberintos de una “cotidianidad programada”, en la cual el maestro transmite un saber normativo y dogmático, se orienta por el control y cumplimiento del programa, verifica y “califica” los aprendizajes, administra un régimen disciplinario autoritario, sin criterio y propósitos explicables.

Tales métodos no producen una formación analítica y una real apropiación de los saberes por parte del alumno y del lado del maestro, no le permite crear o recrear el conocimiento.

Para que el conocimiento vuelva a ser el propósito de la escuela se requiere de nuevos métodos de trabajo y enseñanza que superen el instrumentalismo reinante y su aliada natural, “la práctica ciega”, como una mane-

* Las reflexiones del presente artículo son el fruto del seminario sobre el Movimiento Pedagógico, organizado por la Fundación Foro por Colombia en Villeta (Cundinamarca) en el pasado mes de febrero. Buena parte de las cuales se deben a los valiosos aportes de los investigadores Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverry. Sin embargo, los yerros del presente artículo corren por cuenta y riesgo del autor.

2. Antanas Mockus. *El movimiento pedagógico y la calidad de la educación*. Educación y Cultura No. 2, septiembre de 1984, página 35.

3. Es necesario precisar que el presente artículo quiere ante todo abrir la discusión sobre el tema. Cada una de sus afirmaciones debe suscitar preguntas y problemas que favorezcan una fecunda discusión.

Los métodos de trabajo y enseñanza en la escuela han sido reducidos a los procedimientos de la didáctica del ayer y los diseños instruccionales de la tecnología educativa, tan de "moda" hoy.

ra práctica de ejercer la libertad de cátedra, entendida como la facultad del maestro de interpretar y presentar los contenidos y orientaciones de los programas o planes de estudio, ajustado no al tutelaje oficial, sino al rigor que demandan los desarrollos del conocimiento, la ciencia y la pedagogía. La libertad de cátedra no pretende la libertad de programas, reconoce la existencia de planes o programas de estudio, definidos por el Estado, sólo que tal definición debe ser resultado de la participación democrática de los distintos sectores involucrados en la educación.

El reconocimiento de la facultad del Estado para definir los planes de estudio no puede confundirse con la aceptación de una educación oficial, ello sería contrario al espíritu democrático y debe libre examen que demanda la educación.

Los planes y programas de estudio no pueden seguir siendo vistos como una simple ordenación y selección de temáticas y contenidos. Ellos configuran una imagen del país, de su realidad socio-económica y cultural, una forma de mirar y valorar la cultura y los desarrollos de la ciencia, una manera de registrar el pasado y el presente, una valoración de el sistema social existente.

La educación es algo demasiado importante para el país como para dejarla en manos del ministerio, sus asesores y sus técnicos. Su suerte y orientación debe ser motivo de liberación e interés por parte del país nacional y en ello los maestros deben ocupar un lugar central.

VOLVER A HABLAR DE LA PEDAGOGIA

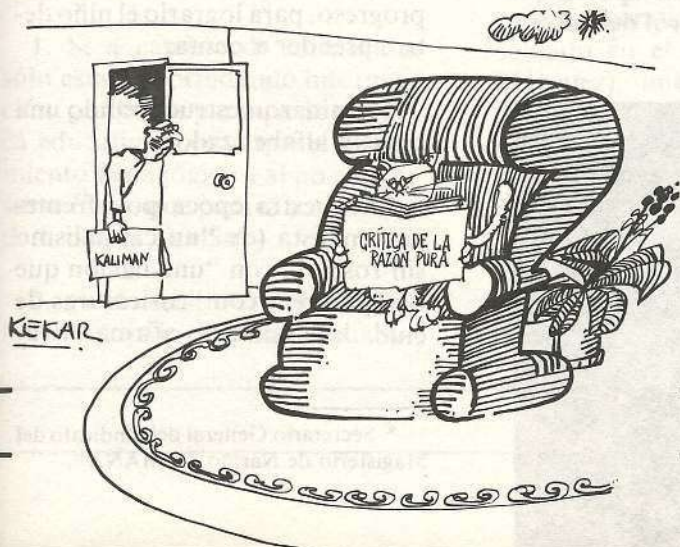
Empeñarnos en luchar por la libertad de métodos de trabajo y enseñanza en la escuela es ante todo un

programa de renovación de las prácticas educativas, en el cual los maestros demandan la autonomía para responsable y creadoramente construir una nueva manera de enseñar y recrear el conocimiento en la escuela, que se corresponda con los intereses y expectativas de la juventud y la niñez colombiana.

Para que ello ocurra es necesario que los maestros volvamos a hablar de la pedagogía, tan olvidada en los centros de formación de maestros. Hay que rescatar los consejos de maestros, los corrillos de los recreos, las universidades, los sindicatos del magisterio, el propio hogar de los maestros, para que en ellos se vuelva a hablar de nuestra práctica y de nuestras inquietudes pedagógicas, de lo cual ya no se habla o solemos confundir con las contingencias cotidianas de la disciplina y la administración escolar. Necesitamos volver a hablar de los fines de la educación, de las formas de enseñanza, de los criterios de evaluación y promoción, de las relaciones maestro-alumno, de las relaciones del saber y la autoridad, preguntarnos por los por qué, los para qué, los cómo de la educación, de todo ello debemos ocuparnos individual y colectivamente.

Para que el diálogo sobre lo pedagógico sea fértil y transforme la acción educativa requiere que los maestros se reencuentren con los saberes pedagógicos mediante el estudio y análisis de las distintas corrientes y opciones pedagógicas. La capacitación que está obligado a brindar el Estado debe ser redefinida y puesta al servicio de este propósito. Fecode debe ofrecer una capacitación y formación alternativa, en el mismo sentido deben rescatarse los centros de formación de maestros, particularmente la Universidad Pedagógica Nacional.

Luchar por la libertad de métodos de trabajo y enseñanza en la escuela y ejercerla, es ante todo un llamado para que los maestros tomen la palabra e inicien en el aula la búsqueda de nuevas opciones pedagógicas, rescaten su autonomía intelectual y profesional, como el único camino cierto para hacer frente a las pretensiones de domesticar y castrar la acción educativa del magisterio. Convencidos de nuestro compromiso con la niñez y la juventud colombiana de las escuelas y colegios públicos, donde se forma la nación de los no privilegiados, de la cual somos parte los maestros. ■



Un movimiento para el saber, la imaginación y la democracia

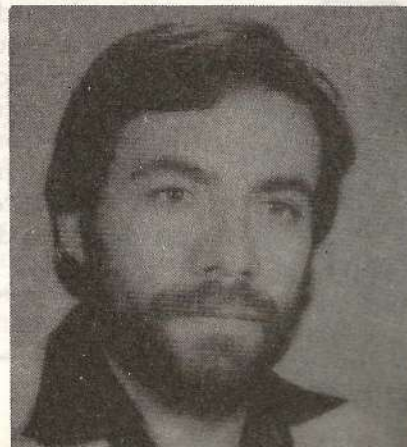
EDMUNDO DELGADO M.*

Somos una nación joven. De veinte siglos de la nueva religión, cinco han transcurrido con las oraciones, las jaculatorias y la participación de América; de mil años de castellano, quinientos son con nuestra escritura; a pesar de los aportes y de los esfuerzos aún no logramos estructurar una filosofía nuestra.

Durante esta corta existencia cada nuevo Ministro trae su "Programa Educativo" para aparecer "distinto" a su antecesor. Mirando documentos y observando los resultados poca ha sido la contribución de estos funcionarios que han dirigido la suerte de nuestra educación.

Brevemente revivamos la historia: durante el caudillaje español, la educación fue un aporte que garantizaba el control del colom-

Edmundo Delgado M.



biano para asegurar los intereses de la corona; crearon los españoles un educador dominado, doctrinero y catequístico; un apóstol de la verdad peninsular, la cual se la impusieron a sangre y fuego, sin importarles los conocimientos, ni las creencias criollas. Basta leer la "Marquesa de Yolombó" para comprenderlo; allí se aprecia la devoción por la monarquía, el olvido de nuestros dioses y el despilfarro que hacían los gobernantes de nuestro potencial económico.

En el siglo XIX e inicios del XX se presentaron dos pensamientos frente a la educación:

- a) Formar ciudadanos para la democracia, entonces prima enseñar a leer.
- b) Instruir empresarios para el progreso, para lograrlo el niño debe aprender a contar.

Terminaron estructurando una escuela alfabetizadora.

En nuestra época post-frentenacionalista (de "un capitalismo sin rostro", con "una nación que desaparece", con "caricaturas de ciudades" como lo afirma Alva-

* Secretario General del Sindicato del Magisterio de Nariño "SIMANA".

movimiento
pedagógico

rado Tenorio en su artículo "La Generación Desencatada"), vivimos un sistema de contabilidad, lucro y rentabilidad sobre la educación y fácilmente se aprecia que no han variado mucho los contenidos, ni las aspiraciones imperiales.

LOS PLANEADORES DEL CAOS EDUCATIVO

Efectivamente: nuestra escuela no es un centro cultural, a los Ministros les sucede como a "la triste Regina" en el cuento de Carrasquilla, recomponen cada vez las escenas de sus antecesores pero con distintas palabras. No les importa las tradiciones e innovaciones pedagógicas, creo que ni las conocen, pues interesa sólo la escuela como empresa autofinanciada a la cual le formulan planes y programas desde un escritorio capitalino, se ordenan, se ejecutan y se hace un inventario. Simultáneamente al docente le incrementan las cargas académicas, le pagan salarios incompletos, se defiende la educación privada y cuestiona severamente la educación pública, le imponen obligaciones económicas altas a los usuarios de la misma. Que desmientan lo anterior, los programas, las estrategias y las medidas como Mapa Educativo, Diseño Instruccional, Nuevo Currículo, Escuela Nueva, Plan de Fomento, Pruebas de Estado, Reforma Curricular, etc. De lo anterior surgen dos inquietudes:

1. Si a cambio de formación sólo estamos brindando información, ¿entonces para qué la práctica educativa y para qué el Movimiento Pedagógico y al no impulsarse éstos, que pasará con la verdad, con la ciencia?

2. ¿Y el maestro?, técnico de salón, despojado de los saberes, tay-



El sistema educativo: un caos organizado con muchas víctimas.

lorizado, administrador e intermediario de un currículum y unos programas de los cuales recibe los materiales y vigila para que se cumplan.

Así las cosas, el educador y la escuela sólo preparan al niño en las habilidades y las destrezas para pasar una prueba; si el puntaje es alto, buen establecimiento, si es bajo, los maestros no enseñan. Como vemos es una doctrina orientada hacia el éxito de un examen de falso o verdadero, una instrucción sobre lo evidente, no sobre la búsqueda, de control más que de fomento, de títulos (y de toga retentivesca) más que de conocimientos, con psicología de ratonera, (condiciona como el exsoldado en el cuento de García Márquez), una enseñanza mezquina y atrofiante que refleja a quienes la concibieron no el querer de nuestro pueblo; es una educación sin futuro, con desolación y nostalgia, donde le quitaron la escritura, la palabra y los saberes y así lograron amordazar los discursos y la lengua.

En fin es un planteamiento para un país atrofiado, formal, supuestamente soberano, idealizado, homogéneo, sin vida, sin poetas, sin filosofía, sin brujos, sin lectores y sin lecturas, para seres extraños y por lo tanto inexistentes, por cuanto para fortuna de la historia, de la patria y de la vida, como muy bien lo demostró el Comité Cívico Popular por Nariño, tenemos en Colombia valores humanos, económicos y culturales que los educadores tenemos la obligación de rescatar.

QUE HACER

Necesitamos educar patriotas que tengan la capacidad de crear, de aventurarse, de imaginar, que posean la seguridad de volar, que vivan de inventivas y de realidades, niños que tengan ideas fantásticas donde recrean su mundo, su contorno social, que les interese saber de los saberes colombianos, de la no violencia, con la mente libre y los pies en la tierra, que aspiren seriamente al poder, a

orientar nuestro país por los caminos que en las discusiones democráticas lo decidan.

Las conclusiones y determinaciones de los dos últimos Congresos de FECODE demuestran que el Magisterio Colombiano ha madurado. Ahora creemos, no podemos quedarnos con la simple consigna de rechazo a las reformas oficiales, necesitamos presentar alternativas y rescatar nuestro papel cultural, político, profesional y social dentro de nuestro pueblo. De tal suerte que: en el marco de la práctica pedagógica con las alternativas frente a la educación, con la experiencia en la lucha sindical, con nuestra independencia política pero ejerciendo el derecho, coordinando los Comités Cívicos, cambiaremos los conceptos de educación y enrubaremos la enseñanza por senderos de progreso y libertad.

EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO EN NARIÑO

En Nariño la ruta a seguir para descubrir un auténtico Movimiento Pedagógico aún no está clara; las conclusiones de Abril de 1984 y lo que posteriormente se ha hecho son un buen inicio; debemos persistir en sus determinaciones, cumplirlas. Para lograrlo plenamente pueda que nos sirva el sendero que el sol y Rumicasaranga brinda a los enamorados, de ser así y porque la pedagogía es amor y libertad, debemos subir al Bordoncillo o a los dos Patascoy; a lo mejor necesitamos de los brujos de Sapuyes para que nos enseñen las cosas buenas entre las que estarían la pedagogía y la filosofía. La calzada puede ser los campeonatos de chaza o la literatura hablada sobre voladores, duendes y aparecidos. Necesitamos hablar del tableteo entre militares y gue-



El movimiento pedagógico debe rescatar la imaginación, la libertad y la creación en la escuela.

rrilleros patriotas, sin descuidar lógicamente los conocimientos, las historias, leyendas y mitos universales los cuales deben estar presentes dentro de todo programa educativo que no quiere estar de espaldas a la realidad.

Sólo así rescataremos la palabra de nuestros abuelos y conformaremos un Movimiento Pedagógico que sea un carnaval, una fiesta en Marambá, un pensamiento Inconforme, donde se enseña a hablar y por lo tanto a pensar y como consecuencia a ser libres, dando como resultado la felicidad.

El Movimiento Pedagógico de la región Andina, con el de la Amazonia, de la parte Caribeña, de la Orinoquia, del Litoral Pacífico y del resto de las Colombias que habitan nuestro territorio dará inicio a un Movimiento Pedagógico coherente, sistemático, nacionalista, metódico, democrá-

tico, dialéctico, libertario, extramuros, pluralista, enraizado en nuestra cultura, sumergido en la vida cotidiana de nuestro pueblo, que forme hombres quienes al perpetuarnos, se abran paso al mundo. Es decir un Movimiento Pedagógico Colombiano que tenga un sitio para un poema, una ilusión, el amor, la magia y el ensueño.

El Docente, entendiendo que no únicamente se enseña con los libros, también mediante la estela que cotidianamente dejamos, no podrá desligar lo pedagógico de lo sindical, ni los dos de lo político, tampoco su responsabilidad como ciudadano que lucha por la comunidad donde orgullosamente trabaja para defender la educación pública, mejorar su calidad, ampliar su cobertura, buscar un mayor presupuesto, recuperar el patrimonio cultural perdido, formando una escuela científica del pueblo, para el pueblo ■

El papel del maestro y la crisis de la educación

JULIO CESAR CARRION C.*

Iniciamos una nueva sección, denominada TRIBUNA PEDAGÓGICA, destinada a difundir las opiniones e inquietudes de las bases magisteriales sobre el presente y futuro del Movimiento Pedagógico.

“El propio educador necesita ser educado”.

K. Marx.

Tesis sobre Feuerbach

Existe una grave crisis de la educación en Colombia y los maestros no la comprendemos o la entendemos tan sólo a medias.

La crisis de la educación colombiana se expresa en diversos sentidos: la desorganización de su administración, su permanente déficit presupuestal y principalmente, la baja calidad que muestra tanto en sus contenidos como en la actividad pedagógica. A estos problemas solemos responder fácilmente diciendo que obedecen al abandono oficial. Si bien es cierto que las políticas educativas no se han establecido consultando las necesidades nacionales, que los planes y proyectos son producto de compromisos con entidades foráneas, que existe una tendencia a la asfixia presupuestal y al autofinanciamiento de la educación pública y que el sistema escolar es una “colcha de retazos”, como lo señalara la propia ministra de Educación; es cierto también que a los maestros nos

cabe parte de la responsabilidad en esta crisis.

Lamentablemente lo habitual ha sido que el magisterio, cuando no se somete a la aceptación pasiva y conformista de los planes estatales, responde solamente con rechazos acrílicos y contestarios sin aceptar que su labor posee implicaciones políticas que deben ser asumidas responsable y conscientemente. Por fortuna hoy podemos evidenciar la existencia de una corriente renovadora que apunta positivamente hacia un cambio en las actitudes de los educadores.

Entendemos, como lo plantea la Declaración Final del Foro por la Defensa de la Educación Pública¹, que la crisis financiera de la educación es causada por la vigencia de criterios de rentabilidad y por la política de disminución del gasto público impuesta por los sectores financieros internacionales; también entendemos que su crisis administrativa se debe a la carencia de planificación centralizada y al manejo irresponsable que hacen de la educación las burocracias clientelizadas e ineficaces que permanentemente están improvisando y fracasando en las

* Maestro de primaria en Cajamarca (Tolima).

1. Revista Educación y Cultura, separata especial, FECODE, Bogotá, diciembre 1984.

distintas regiones del país; pero lo que no podemos entender, bajo ningún criterio, es la falta de interés y de profesionalización que exhiben muchos maestros, quienes ignoran su compromiso, no entienden de pedagogía y se someten a métodos y programas que les impone el gobierno sin hacer el menor cuestionamiento.

Es vergonzoso ver, cómo un gran número de docentes carecen de autonomía intelectual y política, están sujetos incondicionalmente al tradicional tutelaje clientelista y se deben más a falsas lealtades que a su propia dignidad a la que ponen precio; estos maestros han llegado a negarle todo nivel y autonomía a su profesión al estimarse sólo como empleados públicos o como simples “administradores de un currículo” previamente elaborado por técnicos y planificadores que les ahorran todo esfuerzo y les redimen de la “dificultad” de proyectar su propia acción pedagógica.

De los diversos aspectos que constituyen esta crisis, uno de los de mayor incidencia es el de la deficiente formación profesional de los docentes. No queremos con ello imputar al maestro la total responsabilidad del problema educativo, pero creemos que la carencia de una adecuada prepara-

ción pedagógico-política y de una conciencia participativa por parte de éste, se refleja ostensiblemente en la propia calidad de la educación. La formación pedagógica es insuficiente, cuando no inexistente, en las Escuelas Normales y en las Facultades de Educación, en donde se ha sustituido la pedagogía por el psicologismo o por la especulación y la pedantería de unos eruditos de escritorio. El Magisterio no se había preocupado por desarrollar la investigación educativa conforme lo reclaman las particulares condiciones de nuestra sociedad y esta labor venía siendo asumida por quienes no están preparados para ello.

Que hay necesidad de reformar la escuela y actualizar a los maestros, se sabe, pero los técnicos, los administradores educativos y los planificadores, del Gobierno o del Magisterio, sólo se preocupan por los factores formales del problema tales como aquellos que se refieren a índices de la oferta educativa, cobertura, retención, repitencia y deserción en el aparato escolar; cuando más se preocupan, sinceramente por las deficiencias y el rendimiento de las ayudas didácticas y por las fallas más visibles en cuanto a la administración escolar o por aspectos secundarios como calendarios, calificaciones, controles de asis-

tencia, trámite correcto de planillas y formatos, etc., todo ello en detrimento de la calidad de la educación, ya que lo que se logra no es la anunciada “adecuación y racionalización de los recursos” sino la distracción de la dedicación académica y formativa del educador. No se da el debate sobre las modificaciones, correcciones y reformas a los contenidos o a los métodos, que son en nuestro medio autoritarios, manipuladores y alienantes.

La alienación es la pérdida de la identidad, de la dignidad y del humanismo cuando se le imponen al hombre valores vacíos y generadores de unidimensionalidad, como el de la búsqueda del confort a toda costa y el del consumismo superfluo, voraz y compulsivo que caracterizan a la sociedad del capitalismo tardío. Visión ésta del hombre que promueve la misma tecnología educativa y el conductismo, tan de moda en el sistema escolar colombiano, que sólo ve como objetivos de la educación la productividad, la calificación y el adiestramiento, que enseña la sumisión y la resignación y que, como lo denuncia Iván Illich², degrada a los hombres en la misma medida en que los titula y los gradúa dentro de un temor reverencial hacia el diploma y legitimando los conocimientos en los rituales concursos de pruebas de promoción y ascenso —como los que desarrolla el ICFES— pero formando sólo para la competitividad y el arribismo en oposición a la solidaridad y al sincero intercambio afectivo. Y contra todo esto nada hacemos los maestros, inmersos en la inmediatez de nuestras luchas salariales o en el conservadurismo de la rutina académica.

Educar y luchar.



2. Ver Iván Illich, *La Escuela, una Vaca Sagrada*. En revista *Trópicos* No. 1, 1979, págs. 14-31.

Ante el incremento del “consumismo”, generador de angustia, de neurosis, de soledad y de evasión los maestros debemos presentar una clara propuesta. Abandonar la presunta neutralidad valorativa en que cómodamente nos refugiamos ocultando nuestra pereza intelectual, entender con Freire³ que no podemos posar de neutrales, que “la separación entre educación y política no sólo es irreal sino peligrosa” y que del carácter político de la educación deviene la imposibilidad de la indiferencia del maestro; entender que nuestra acción va más allá de la simple transferencia de conocimientos o del cumplimiento de un currículo. La práctica del Magisterio debe ser un permanente cuestionamiento y una confrontación crítica a ese sistema de valores alienantes; pero, por sobre todo, debe ser la de una formulación alternativa de compromiso con los intereses emancipatorios del hombre, que se proponga erradicar la parcializada afirmación individualista que nos impone la amplia difusión de una ciencia positiva y un tecnicismo deshumanizante, buscar una nueva opción que estimule las motivaciones humanas de solidaridad y de participación social.

El Maestro tiene que recuperar su liderazgo intelectual y social hoy mermado, asumir su papel en el proceso de la transformación de la sociedad, contra la injerencia manipuladora que ejercen los grupos del poder, porque, como lo plantea Antanas Mockus⁴, “el eje de la defensa de la educación pública debe ser el rescate del oficio del educador y de su identidad de intelectual”. Para lograr esto el maestro debe aceptar el profundo contenido político de su misión: Articularse a la lucha general por la implantación en nuestro país de un nuevo proyecto histórico dentro de los marcos de la tolerancia



El movimiento pedagógico es también una larga marcha.

y del pluralismo, combatir el autoritarismo, la jerarquización y la instrumentalización que pesan sobre su trabajo y sobre el mismo sistema educativo; se debe formar y educar, en una nueva praxis, como un nuevo hombre y como un nuevo maestro; no ser más el legitimador ideológico del status quo; por el contrario, subvertir aquellos falsos principios que le hacen fetichizar su labor y utilizar su presunto saber como fuente de poder excluyente, debe erradicar el mito del ascenso social por los títulos y el del monopolio mercantilista de la escuela, impulsar una actitud reflexiva y crítica ante la realidad social adoptando la norma de enseñar, y aprender, no sólo del texto sino del contexto y ser capaz de ligar su cotidiano quehacer con los intereses de la comunidad, enlazando la lucha por una mejor educación con las luchas por la promoción popular, el cambio social y la obtención de la plenitud y el goce de la vida.

Para el cumplimiento de tales objetivos es necesario generar una permanente investigación pedagógica independiente y autónoma que permita no sólo la renovación de los contenidos y de la programación educativa, sino también una auténtica capacitación y renovación de los docentes. Se precisa desarrollar e impulsar el naciente Movimiento Pedagógico,

que dirige y orienta la FECODE, como fundamento prioritario de este rescate; debemos vincularnos voluntariamente con espíritu creador y participativo, sin merma alguna de las luchas sindicales pero impidiendo que se dé una suplantación burocrática por los pretendidos “activistas” que sólo los mueve el miope anhelo de penetración y el ánimo sectario sin un proyecto claro y definido.

Hay que ampliar la acción y la cobertura del Movimiento Pedagógico, ligándolo a todas las instituciones y organismos que tengan que ver con el gremio de los educadores tales como: Escuelas Normales, universidades y asociaciones de egresados conformando así múltiples y variados comités interdisciplinarios, que incluyan la participación de estudiantes y padres de familia, y que habrán de ser los responsables de la formación y capacitación de maestros integrales, honestos, con identidad, autonomía y compromiso, y no simples subalternos autómatas, silenciosos y obedientes ejecutores de un mandato ■

3. Ver Paulo Freire, La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI ed. Méx., 1984, págs. 94 y ss.

4. Mockus Antanas, Movimiento pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública. En Revista Educación y Cultura No. 2. Bogotá, septiembre 1984 pág. 32.

El trabajo histórico y la recuperación de la práctica pedagógica

*A Jesús Alberto Echeverry,
compañero de conversaciones,
intuiciones y elaboraciones
acerca de la Pedagogía.*

OLGA LUCIA ZULUAGA DE ECHEVERRY

Son muchas las tareas que exige la consolidación del movimiento pedagógico en nuestro país, en el frente cultural y en el frente social. Y son muchos los temas de análisis más urgentes tales como la relación maestro-alumno, como la práctica cotidiana del maestro, como la relación escuela-cultura. Pero hoy me quiero referir al trabajo histórico que impone la recuperación de la práctica pedagógica*.

Y para indicar el contexto de la recuperación de la práctica pedagógica, como su rescate, quiero traer a cuento unas ideas acerca de la Pedagogía y del maestro, en sus condiciones institucionales de existencia, que han estado presentes en el trabajo que emprendí

desde 1975¹ y que en la actualidad encuentra nuevos desarrollos en el proyecto “La Práctica Pedagógica del Siglo XIX en Colombia”². El maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico. Sin embargo, otros le han hurtado su palabra y las instituciones actuales del saber pedagógico no sólo han reducido la Pedagogía a un saber instrumental sino que también al desconocer la historicidad de la Pedagogía han atomizado a tal punto su discurso que otros sujetos de las ciencias humanas se han repartido, a la manera de un botín, el complejo saber de la Pedagogía. Queda como secuela que el maestro sigue siendo un peregrino de su saber y que su destino de peregrino es

* Estas notas hacen parte del trabajo metodológico que realiza el Proyecto “La Práctica Pedagógica del Siglo XIX en Colombia, el cual hace parte del Proyecto Interuniversitario “Hacia una Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia”, financiado por Colciencias y las Universidades: de Antioquia, Nacional, Pedagógica y del Valle.

1. En el Proyecto Filosofía y Pedagogía. Centro de Investigaciones Educativas. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

2. Este proyecto hace parte del proyecto interuniversitario “Hacia una Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia”. Investigadores: Stella Restrepo, Alberto Martínez, Humberto Quiceno, Guillermo Sánchez, Alberto Echeverry y Olga Lucía Zuluaga.

aprendido paradójicamente en las propias instituciones del saber pedagógico. Como si los conocimientos estuvieran hechos de una sustancia maleable y fuese preciso modelarlos, como si el lenguaje de los conocimientos tuviera que ser mirado y enunciado a través de una rejilla, al maestro se le provee de un método para transformar el discurso del conocimiento en contenidos para la enseñanza.

La pedagogía no es sólo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica, cuyo campo de aplicación es el discurso. El médico, por ejemplo, enfrenta los conocimientos médicos a la enfermedad y los instrumentos de indagación de la misma se aplican al



Olga Lucia Zuluaga de Echeverry, profesora de U. de Antioquia y coordinadora general del Proyecto Interuniversitario "Historia de la práctica pedagógica en Colombia".

relacionan con el discurso de las ciencias o de los conocimientos, hay uno de ellos cuya forma de relación designa una opresión y se establece a través del método: ese es el maestro.

Pero a pesar de esa existencia instrumental de la Pedagogía en nuestra sociedad hay que empezar a arriesgarnos, en la investigación y en este largo proceso de diálogo, a una conceptualización aproximada de Pedagogía. Entiendo por Pedagogía la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas.

Ahora bien en este contexto amplio de Pedagogía y de su hori-

zonte conceptual, ¿qué significa rescatar la práctica pedagógica, teniendo presente que partimos de una consideración de la Pedagogía como saber y como disciplina en formación?

1. RESCARTAR LA PRACTICA PEDAGOGICA

Rescatar la práctica pedagógica significa en su sentido más amplio recuperar la historicidad de la Pedagogía tanto para analizarla como saber analizar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la Pedagogía y, analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad.

El proyecto actual de historia de la práctica pedagógica que tiene sus raíces en el Proyecto Filosofía y Pedagogía, se inscribe, en esta tarea de rescate, en un sentido más restringido, pero hace parte de ese sentido más amplio. Es un trabajo histórico de la práctica pedagógica en nuestra formación social pero no está hecho al margen de la Pedagogía, ella es su condición fundamental. Es historia de un saber en nuestra formación social y como historia de un saber tiene su nexo conceptual y metodológico con la Pedagogía como saber historizado en su práctica.

Hacer la historia de la práctica de un saber no es asumir la práctica como la suma de las disposiciones legales sobre la educación o sobre la enseñanza, ni como la práctica de cualquier sujeto que haya enseñado; hacemos historia de un saber que posee un sujeto históricamente definido, El Maestro, como portador de un saber, pero también históricamente marginado como portador y como productor de su saber. Tanto la condición de la Pedagogía entre las disciplinas como la condición del maestro entre los intelectuales son subalternas.

Convencidos de que el *pensamiento es acción*, queremos agitar la consigna de RECUPERAR LA PRACTICA PEDAGOGICA; no es gratuito, la noción de práctica pedagógica fue acuñada en el Proyecto Filosofía y Pedagogía, no sólo con un espíritu metodológico, sino también con una intención polémica y estratégica.

2. ¿POR QUE HISTORIA DE LA PRACTICA PEDAGOGICA

En el centro del proceso de enseñanza es necesario colocar al

maestro y su saber para reconocer todos los elementos que componen este proceso, como un proceso complejo y para devolverle el estatuto de práctica de saber entre prácticas. Sabemos que en nuestro medio, la enseñanza se ha asumido como un evento de enseñanza-aprendizaje, pero la naturaleza de esta práctica es pedagógica por eso en vez de invocar para el estudio de la enseñanza la pareja enseñanza-aprendizaje, como el lugar teórico de esta práctica, se rescata la PEDAGOGIA como el discurso que posibilita al maestro ser soporte de un saber específico al interior de las prácticas que tienen lugar en las prácticas del saber, y como el lugar teórico que conceptualiza acerca de la enseñanza y de las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las cuales entra en relación la enseñanza. Relaciones escuela-sociedad; enseñanza-cultura; formación del hombre-conocimiento y cultura; formación del hombre-conocimiento-sociedad, etc. Lugar teórico, o de saber, que tiene su propia historicidad.

Los conocimientos cuyo modo de existencia cultural pasa por la práctica de la enseñanza, encuentran en el maestro su primer depositario. Pero allí en la cotidianidad de la escuela los conocimientos parecen a simple vista dotados de un inocente y trascendental destino a tal punto que el maestro es pensado como aquel que "transmite" los conocimientos a la manera de un intermediario "neutro" que opera con su palabra "metódica" en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Pero esta concepción transmisionista no es más que un mecanismo de exclusión que expulsa al maestro y su saber de la enseñanza y que permite saltar de las puertas de la escuela a los "apara-

tos ideológicos" o al "sistema educativo", reduciendo a un asunto de segunda importancia la naturaleza de los procesos de saber que ocurren en la enseñanza.

Una de las consecuencias que ha tenido nuestro medio la concepción transmisionista (léase instrumental) de la enseñanza es que bajo el término educación se engloban la escuela, la enseñanza y los sujetos que en ella participan como objetos de análisis, ya sea de carácter crítico-social o de carácter histórico. Esas generaciones han impedido el análisis de especificidades en procesos complejos, y cuando se trata de estudios históricos los "hechos educativos" acaban por ser el recuerdo cronológico de otras prácticas



que al fin y al cabo todo lo explican y lo envuelven.

Las historias de la educación producidas en nuestra sociedad no son en su enfoque y en su objeto, para no hablar ahora del método, producto o ausencia de una posición frente a la historia de las ideas o la historia de los saberes, son principalmente el resultado de concepciones generalizadoras de la enseñanza donde siempre es posible localizar la sicologización o la sociologización como el marco del análisis y de la definición de los objetos de análisis. Esta operación con marcos teóricos y objetos de análisis precede a la pre-

gunta por la concepción histórica. En suma, cualquier objeto es declarado susceptible de historiografiar, y así las cosas ese objeto no tiene su propia historia dentro de otras historias, ni posee su propia discursividad. El universal y despótico discurso de la educación le ha prestado identidad para recorrer las fechas de otros acontecimientos y de otras prácticas, sumiendo a su paso, en la marginalidad, el saber pedagógico.

En cambio la historia de la práctica pedagógica se efectúa sobre su propia discursividad, sobre el propio régimen al cual estuvo sujeta, no necesita interrogar otras prácticas para conferirse identidad porque ella está inmer-



sa entre otras prácticas sin que por ello se borre su especificidad, ella tiene sus bordes dibujados por el saber pedagógico y por la práctica de ese saber en nuestra sociedad.

La historia de la práctica pedagógica posibilita el análisis de las "formas de lo dicho", ya que en las prácticas de saber en la enseñanza, la Pedagogía produce "formas" de enunciación de los saberes. Esta aproximación permite la apropiación de un capítulo de nuestra historia cultural al convertir en objeto de análisis la memoria del saber institucionalizado y de los sujetos que mediante él

participan de una práctica. Tratamos entonces de indagar en su funcionamiento institucional la interioridad del discurso pedagógico y de su práctica. Tratamos entonces de indagar en su funcionamiento institucional la interioridad del discurso pedagógico y de su práctica, lo cual implica considerar la Pedagogía no en sí misma, sino en un complejo de relaciones que posee su propia historicidad. Sólo un estudio de carácter histórico puede mostrar el lugar que ha ocupado la práctica pedagógica entre las prácticas de saber.

3. LA METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

Rescatar la Pedagogía y su práctica al interior de las prácticas de saber es un trabajo históri-



co acerca de la práctica pedagógica que se apoya en herramientas conceptuales de tres campos: el análisis histórico-epistemológico de un saber, el análisis histórico de los discursos y el análisis de la Pedagogía como un saber. La Pedagogía como disciplina y su ejercicio en nuestra sociedad colombiana son dos campos obligados en el trabajo para mantener la exigencia metodológica de que toda práctica tiene su propia discursividad.

El modelo metodológico en marcha, puede nombrarse como

el análisis de los saberes institucionalizados, para nuestro caso, la Pedagogía en Colombia. Las tres instancias metodológicas que precisan el objeto histórico de la investigación son la institución, el sujeto y el saber pedagógico, seguidas estas instancias en su proceso de institucionalización. A su vez, esta noción se vincula a nivel del discurso y de la institución a la noción de práctica pedagógica que comprende: los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza; una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la Pedagogía; las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas; las características sociales adquiridas por



la práctica pedagógica, en las instituciones educativas, de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica³.

Del sentido tan vago que asigna la educación a la Pedagogía, nombrándola de manera indeterminada como "lo pedagógico" y refiriéndola de manera exclusiva al método, entendido como meras operaciones, se distancia la noción de práctica pedagógica, al retomar la Pedagogía en su historicidad y dotar lo pedagógico de

un nuevo sentido: lo pedagógico como lo que permite a los maestros entrar en relación con los conocimientos; lo pedagógico como acontecimiento social susceptible de ser descrito en su especialidad histórica.

En una palabra la Pedagogía tiene su historia y no es "lo pedagógico" que nombra la educación. Entre nuestra intelectualidad existe la tradición equívoca de considerar la educación como la ciencia y como la práctica que dan cuenta de la relación escuela-sociedad. Poco se ha pensado sobre este extraño significado que agota la Pedagogía en el instrumentalismo del aprendizaje. Pero esta posición desconoce que la Pedagogía ha pensado la enseñanza como práctica de conocimientos en una sociedad determinada y como el concepto integrador entre conocimientos-sociedad y cultura que la Pedagogía ha producido históricamente en el devenir de sus procesos de formación como disciplina. No existe pues, si nos atenemos a la historicidad de la Pedagogía, la dualidad Educación Pedagogía, porque la Pedagogía acoge el conocimiento para la formación del hombre en el contexto de la cultura y para la transformación de la sociedad. Y en este sentido Pedagogía comprende la educación, indicando que si el hombre se forma (educación) en la escuela, esa formación tiene lugar a través de la enseñanza de los conocimientos y de la relación maestro-alumno.

3. Propuesta para orientar la investigación acerca de la Pedagogía en Colombia en el Siglo XIX. En: Olga Lucía Zuluaga de E. "Colombia": dos modelos de su práctica pedagógica durante el Siglo XIX". Proyecto Filosofía y Pedagogía. Centro de Investigaciones Educativas. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín, 1978.

Es tarea del Movimiento Pedagógico convertir las Facultades de Educación en instituciones del saber pedagógico y como lugar ideal para el trabajo histórico que demanda la recuperación de la práctica pedagógica.

La noción práctica pedagógica es una noción estratégica en la metodología, no es todavía una definición de práctica pedagógica, es lo que abarca un objeto histórico complejo para abordar el análisis de la Pedagogía en la perspectiva de la historia de los saberes, pero no de un saber universal sino de un saber institucionalizado en una sociedad concreta. Como historia del saber incluye el discurso de la Pedagogía con pretensión teórica; como historia de un proceso de institucionalización⁴ acoge los discursos de la Pedagogía apropiados en nuestra sociedad. No se trata de una estructura, se trata de un proceso susceptible de abordar, desde diferentes modalidades, en la perspectiva de la historia de los saberes.

Tratándose de un objeto histórico-múltiple, el discurso de las prácticas en las cuales ha tenido su existencia, es también múltiple, de ahí la pluralidad de documentos que registran el acontecer histórico de esa práctica. Una práctica de saber se encuentra dispersa en los registros que la han normatizado, en los que la han difundido, en los que la han enunciado bajo modalidades justificatorias o explicativas, en los que le han dado existencia operativa, en los que la han controlado.

Este enfoque para analizar las prácticas de saber acoge los documentos no tanto como fuente sino como REGISTRO de prácticas, el documento no es una fuente para hacerla hablar desde otra

discursividad, es un registro donde ya se ha hablado desde un ejercicio de saber, cruzado por instituciones, discursos, sujetos y prácticas diferentes; de ahí que se asuma el documento, visto desde su discurso, como un tejido relacional que permite una reescritura metódica de lo dicho.

4. LA INVESTIGACION ACERCA DEL SABER PEDAGOGICO Y DE LA PEDAGOGIA. EL TRABAJO PARA LOS PROXIMOS AÑOS.

Aunque es tarea del movimiento pedagógico convertir las Facultades de Educación en instituciones del saber pedagógico, me permito aquí nombrarlas como un lugar ideal para el trabajo his-

tórico que demanda la recuperación de la práctica pedagógica.

En las Facultades de Educación la investigación debe cumplir por objetivo central de ubicación de las necesidades⁵ tanto teóricas como experimentales y de observación, que en la actualidad deben asumir los intelectuales cuya identidad se deriva del saber pedagógico, los maestros, y que deben dar cuenta de la complejidad de la práctica pedagógica y de la Pedagogía como disciplina. El conocimiento de la naturaleza teórica, experimental y aplicada de la actualidad de la Pedagogía y de su proceso de formación como disciplina, captado este último en su historicidad, es la base, quizás la más firme, para abordar las exigencias y ofrecimientos que las teorías sobre el aprendizaje y el conocimiento y que la Epistemología regional están planteando, hoy, a la Pedagogía. Si las Facultades de Educación como instituciones del saber pedagógico, no asumen, desde la interioridad propia de la Pedagogía, tales ofrecimientos, volveremos a caer en el círculo vicioso de reducir la Pedagogía a los *procedimientos*, simplemente cambiando las teorías de donde provienen tales procedimientos para "mo-



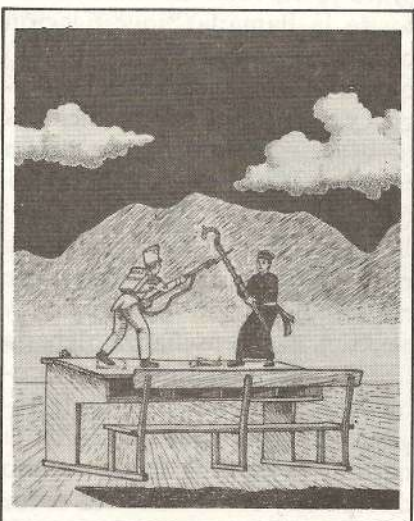
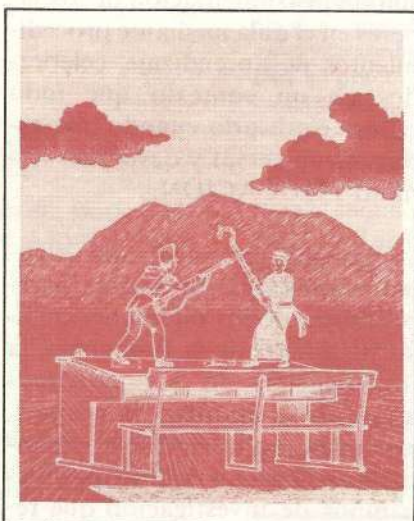
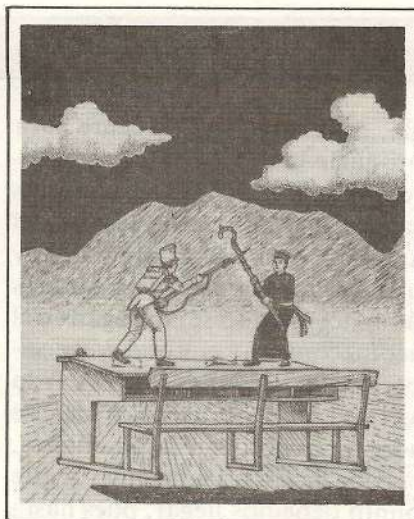
4. Se entiende por proceso de institucionalización el conjunto de reglas que para la institución, el sujeto y el discurso de un saber específico, delimitan la práctica del mismo saber, en una formación social dada.

5. O espacios de Trabajo por construir.

dernizar” los discursos instrumentales.

Tal ubicación de necesidades exige un acercamiento intensivo⁶ de la institución (Facultad de Educación-políticas de investigación y de capacitación de profesores) a las disciplinas (teorías) que más propicien la identificación, el análisis y la discusión de tales necesidades o *espacios de trabajo por construir*, entendiendo que es la tarea histórica a que hemos sido convocados los maestros y las Facultades de Educación.

Los cursos de Epistemología y Pedagogía, de Historia de la Pedagogía, de Investigación Educativa y de Didáctica, deben ocupar un lugar preferencial, por ser el terreno propicio para tal ubicación. Pensadas como bloque de disciplinas pedagógicas, deberán incluir, entre otras, como una línea de reflexión, plasmada en sus objetivos y contenidos, la apropiación por parte del estudiante de una historia tanto de la Pedagogía como del saber pedagógico, no para invadir la Pedagogía todas las disciplinas necesarias en la formación del futuro docente, sino para *construir* herramientas conceptuales y metodológicas que le permitan al maestro articular y a la vez diferenciar la “teoría pedagógica” (prefiero decir las conceptualizaciones de la Pedagogía) y la enseñanza de los saberes específicos. Más sencillamente dicho: si se trata de aprehender los procesos desiguales y discontinuos de la formación de las disciplinas y la naturaleza plagada de obstáculos, retrocesos y rectificaciones de dicha formación; si se trata de comprender el sentido de los actos epistemológicos en el proceso de formación de una disciplina; si se trata de comprender de qué manera la actualidad de una disciplina interroga los comienzos, establece rupturas y juz-



Tomado del libro "Proceso de constitución de la instrucción pública" de Jesús Alberto Echeverry.

ga el pasado de las conceptualizaciones; si se trata de todo lo anterior la mejor escuela es aplicar el análisis histórico-epistemológico y el análisis de los saberes a las conceptualizaciones de la Pedagogía. Análisis que posibilitaría el entendimiento de la naturaleza conceptual, aplicada y experimental de la Pedagogía. Hacer esto, es trazar el espacio de las articulaciones tanto de la Pedagogía con los saberes específicos, como de la Pedagogía con los saberes que contribuyen al análisis de la enseñanza, desde diferentes ángulos, para explicar su compleja constitución; es también, y fundamentalmente, mostrar cuál es el espacio discursivo (conceptos, nociones, modelos, métodos) que ha permitido al saber pedagógico realizar RECONCEPTUALIZACIONES, al interior del propio saber pedagógico, pensando en su individualidad y no como un agregado de partes provenientes de otras disciplinas. Al decir que hay saberes específicos que contribuyen al análisis de la enseñanza, de ningún modo se quiere significar que la Pedagogía es una sumatoria de conocimientos. No, la Pedagogía posee un dominio discursivo (horizonte conceptual) para redefinir, especificar, recodificar, y reordena: encadenamientos de conceptos, nociones, modelos, justificaciones, o aplicaciones que provienen de otros campos del conocimiento o que se elaboran en el interior de su saber; en suma, la Pedagogía posee un dominio discursivo capaz de reconceptualizar. A lo anterior se sumaría un tercer beneficio y es el de superar la historia de la Pedagogía como historia de los autores, pues ni una histo-

6. Se dice intensivo porque es un trabajo que requiere de muchos recursos teóricos, documentales e intelectuales.

ria del saber pedagógico, ni una historia de la Pedagogía como disciplina, podrán guiarse, como un fundamento, por el análisis de los "aportes" de las figuras sobresalientes en la historia de la Pedagogía. Estas historias posibilitarían el análisis, a nivel micro, de su condición de disciplina en formación, y el conocimiento de las condiciones de su posibilidad como saber; en esos análisis deben ser reubicados los autores. En suma, utilizar la recurrencia no para hacer el recuento de lo que dijeron los autores, sino para historiar los conceptos, modelos, nociones, obstáculos, reordenamientos discursivos presentes en los procesos de formación de la Pedagogía como saber y como disciplina.

Comprender los procesos de formación del saber pedagógico, analizar los procesos de su formación como disciplina, comprender cuál es la naturaleza de la Pedagogía como disciplina y superar la historia de los autores y de las ideas pedagógicas, son trabajos que habremos de consolidar y profundizar en los próximos años. Una de sus principales consecuencias para el maestro será convertir en objeto de análisis su práctica (docencia) gracias a la aprehensión de la naturaleza conceptual, aplicada y experimental de la Pedagogía y gracias al conocimiento de la historicidad de la Pedagogía. De qué serviría a un maestro, dados los retos que en la actualidad se plantean a la Pedagogía, sus intelectuales y sus instituciones, conocer un método de enseñanza, un saber específico para enseñar (con sus características epistemológicas) y una teorías sobre el aprender?⁷

Precisamente, superar ese *agregado* de disciplinas y abrir paso a la naturaleza conceptual, aplicada y experimental de la Pedago-

gía, es la tarea más urgente para producir la especificidad, la diferencia y la articulación entre los saberes específicos, las teorías del aprender y la pedagogía. No hay que olvidar que estos tres campos de conocimiento se conjugan en el acontecimiento cultural y de saber que es la ENSEÑANZA. Y la lectura, por así decirlo, de ese acontecimiento de la enseñanza, la debe hacer la Pedagogía. A este punto debemos llegar, pues hasta ahora no ha existido tal lectura, sino la instrumentación de los saberes en el aula mediante procedimientos de aprendizaje, celebrados en un contexto que todo parece explicarlo cuando invocamos el universal y despótico término EDUCACION.

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores sobre la importancia de los diferentes análisis históricos de la Pedagogía, la investigación en los próximos años, debe abordar: conceptos, nociones, aplicaciones y experimentos (ensayos) como posibles campos de investigación que requieren el concurso no de una única teoría ni de un único modelo de la llamada "investigación científica" en nuestro medio, sino que la heterogeneidad metodológica y de enfoque son condiciones necesarias, pero siempre deben fundamentarse en la HISTORICIDAD DE LA PEDAGOGIA. La orientación de la investigación para lograr la articulación entre conceptualización pedagógica y práctica de la enseñanza, debería orientarse a la definición de problemas acordes con los interrogantes por trabajar acerca de la naturaleza de la Pedagogía como disciplina y como saber. Es decir, de la naturaleza tanto del saber pedagógico, como de la Pedagogía y de la enseñanza, se debe derivar la naturaleza de los objetivos de investigación con el fin de colo-

car, *la formulación de objetos de investigación*, en el trabajo teórico demandado tanto por sus formas de existencia en la práctica pedagógica como por el tipo de análisis que pueden soportar tales objetos. Esto implica comprender la forma como esos problemas se insertan en los interrogantes que he enunciado y comprender que la formulación de problemas de investigación no es un trabajo conceptual que debe inscribirse en el horizonte conceptual de la pedagogía asumida como disciplina y como saber. Para que el trabajo de investigación supere la hermenéutica que brindan los marcos teóricos externos a la naturaleza conceptual de los objetos. Así, la investigación histórica que demanda la recuperación de la práctica pedagógica, en los próximos años, acogería la HISTORICIDAD DE LA PEDAGOGIA, como norma fundamental para sus elaboraciones.

Esa norma debería ser representativa de la comunidad intelectual, "de la cual debe hacer parte el maestro", que investiga en cualquiera de los campos internos y relacionales de la enseñanza.

En conclusión, el trabajo de los próximos años no debe emprenderse con la elaboración de *marcos teóricos explicativos*, deberá abordarse desde conceptualizaciones y nociones pedagógicas ancladas en la historicidad de la Pedagogía, conceptualizaciones y nociones que lejos de despreciar lo correcto, lo operativo y lo aplicado, cumplen una función de construcción y de reconceptualización en el horizonte de la Pedagogía. ■

Medellín, Octubre de 1984.

7. Uso deliberadamente, en vez del término aprendizaje, el término aprender acuñado en el saber pedagógico.



ENSAYOS SOBRE LA EDUCACION EN COLOMBIA

Ensayos
sobre la
educación
en Colombia

Heladio Moreno M.
Editorial Colombia Nueva, 1984.

Como dirigente cooperativo y magisterial, el profesor Heladio Moreno ha dictado un sinnúmero de charlas, algunas de las cuales se recogen en esta obra como cristalización de sus experiencias al lado del magisterio.

El trabajo contiene un análisis de la problemática del magisterio colombiano en sus dimensiones sindical, cultural y social. Se ocupa también del examen del sistema educativo nacional y sus relaciones con los programas económicos y el sector educativo.

La idea central de los ensayos recopilados en este libro apuntan a rescatar el compromiso social y político de los educadores con la realidad educativa y cultural del país.

El esfuerzo intelectual y editorial realizado por el profesor Heladio Moreno es una prueba, como muchas otras, de que los maestros también podemos escribir.

LA IMAGEN DEL MAESTRO EN LA ESCUELA CAMPELINA

Rodrigo Parra Sandoval y Leonor Zubieta V.
Bogotá, CIUP, 1981, 114 páginas.

Tomando como una de sus fuentes los testimonios de dos maestras, dos alumnos y dos padres de familia de dos escuelas unitarias rurales, los investigadores Rodrigo Parra y Leonor Zubieta analizan las interrelaciones de los diversos acto-

La alegría de leer... y pensar

res que intervienen en la escuela rural, destacando el papel del maestro y la incidencia misma de la escuela en la comunidad.

Examina la imagen del maestro tradicional, "tradicional-clásica", contrastada con la del maestro moderno, "moderna-profesionalizante" mostrando cómo el primero percibe su práctica como parte fundamental de su vida, como el llamado de una vocación, como la ejecución de una elevada misión, muy cercana al apostolado. Su relación con los alumnos aunque mediatizada por lo cognoscitivo es percibida como una continuidad de la maternidad o de la paternidad. Para el segundo tipo de maestro su imagen puede tipificarse como una imagen moderna profesionalizante, definida y limitada, restringida a las funciones que le son formalmente asignadas. Este maestro se percibe como un sujeto anónimo y sus relaciones con los alumnos están mediatizadas por lo cognoscitivo y restringidas al salón de clase y lo establecido por sus funciones.

Un trabajo que contribuye a la comprensión de la evolución de la imagen del maestro y a su ubicación como agente cultural y social.

EL MAESTRO Y LA INSTRUCCION PUBLICA EN EL NUEVO REINO DE GRANADA

(1767-1809)



Alberto Martínez Boom
Centro de Investigaciones
Universidad Pedagógica (CIUP),
1981, 159 páginas.

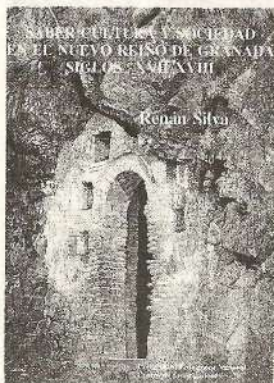
El profesor Alberto Martínez, colaborador del CEID, analiza, a través de los seis capítulos que forman el libro, cómo apareció el oficio de maestro y el surgimiento de las nociones de instrucción pública en la historia de la educación colombiana.

Con la expulsión de los jesuitas en 1767 se produce una fuerte reacción de la sociedad y se plantea la necesidad de suplir los servicios de educación dejados por varios de estos. La aparición del oficio de maestro es una consecuencia de lo anterior y se manifiesta con la aparición de personas que ofrecen enseñanza de primeras letras mediante un pago semanal.

La legalización de las escuelas le da en cierta forma la dimensión de públicas a las escuelas que lo solicitan, las diversas instituciones gubernamentales de la época empiezan a intervenir en los asuntos de la escuela, produciendo actos legislativos, expidiendo títulos, etc.

El trabajo del profesor Martínez constituye un aporte a la reconstrucción e interpretación de la historia de la educación colombiana y una fuente de consulta para los maestros y estudiosos del tema.

SABER, CULTURA Y SOCIEDAD EN EL NUEVO REINO DE GRANADA SIGLOS XVII-XVIII



Renán Silva
Universidad Pedagógica Nacional
CIUP, Bogotá, 1984

El Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional publicó recientemente el resultado de una interesante investigación histórica que recoge tres trabajos sobre la educación y la cultura en la época colonial.

El primer ensayo "La historia, la enseñanza y el documento" fue presentado como ponencia en un Congreso de Historia, en el cual se destaca la importancia de la investigación y la cultura documental en el mejoramiento de la enseñanza del conocimiento histórico. El segundo escrito, "Los Estudios Generales en el Nuevo Reino de Granada, 1600-1770" es resultado de una investigación interuniversitaria denominada "Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia" en el cual se intenta caracterizar la estructuración del discurso pedagógico durante casi dos siglos de historia colonial.

En el desarrollo del análisis se examinan rigurosamente las instituciones que se encargaron de impartir la enseñanza superior, que son tomadas con la connotación de "Corporaciones del Saber" las cuales funcionaban simultáneamente como "sociedades de discurso" o "grupos doctrinales" y son estudiados dentro del análisis global de las estructuras sociales. Demuestra cómo estas formas de transmisión se insertan y se extienden a otros espacios y/o prácticas sociales. En el apéndice documental, el lector puede identificar las diver-

sas reglas que orientaron las formas discursivas señaladas anteriormente.

Finalmente en el tercer trabajo "Economía y Educación en la Sociedad colonial", se describen y analizan las formas de financiación de la educación, teniendo como ejes de análisis la participación del Estado, la Iglesia y de los agentes particulares en este proceso. Es importante destacar que es un trabajo que aporta conocimiento en uno de los aspectos poco explorados en la literatura investigativa del país. Con una sólida base documental, el autor logra describir los diferentes momentos de las relaciones del sistema productivo y la financiación del sistema escolar. Visto globalmente, el trabajo de Silva es un aporte de significativa importancia para el estudio y comprensión de la educación y la cultura coloniales. Su innovador enfoque metodológico abre otro camino en la orientación de la investigación histórica y amplía el espacio para la profundización de muchas de las temáticas analizadas. Será de gran utilidad para docentes que deseen cualificar sus prácticas y para los investigadores que aspiren a continuar el debate sobre un período histórico de tanta trascendencia.

César A. Vera G.

PROCESO EDUCATIVO DOCENTE Y PEDAGÓGICO EN COLOMBIA



Víctor Manuel Crisancho Pinto
Editorial Colombia Nueva,
Bogotá, 1984.

Maestro en ejercicio del Distrito Especial de Bogotá, activista sindical y cofundador de la A.D.E. y FECODE, Víctor Crisancho analiza en este, su primer libro, varias problemáticas educativas y pedagógicas fruto de dos décadas de ensayos y luchas por lo que él llama "la dignificación de la educación y del educador".

La primera parte del libro analiza la educación en el período de la post-guerra y los años 50, la educación en el Frente Nacional y en la década de los 70 y las luchas libradas por el magisterio distrital durante tales períodos, así como el examen de las luchas libradas por el conjunto del magisterio desde 1957 y que concluyeron en la reglamentación de la carrera docente.

La segunda parte del libro la dedica a los análisis de las prácticas e ideologías presentes en la educación y reflexiones sobre el futuro y significado del Movimiento Pedagógico.

La obra del profesor Crisnacho además de representar un intento de síntesis de los procesos educativos, tiene el mérito de ser un trabajo escrito por un maestro convencido del papel que cumple la educación en los procesos de transformación política y social...

REVISTA REFLEXIONES EDUCATIVAS



El Centro de Promoción EcuMénica y Social —CEPECS— publicó a finales de 1984 el número 4 de la serie REFLEXION EDUCATIVA, dedicada a la Educación Pre-escolar.

El trabajo consta de cuatro capítulos:

- ★ Breve historia de la Educación Pre-escolar. Circunstancias históricas y socio-económicas que llevaron a la generalización de la Educación Pre-escolar.
- ★ El segundo capítulo aborda el estado actual de la Educación Pre-escolar en Colombia. Las diferencias entre el enfoque del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y el Ministerio de Educación Nacional, y las condiciones laborales de los vinculados a una y otra institución.
- ★ En el tercer capítulo se abordan los diferentes enfoques teóricos acerca del Pre-escolar, centrándose fundamentalmente en el concepto de Actividad desarrollado por el marxismo, los Métodos Activos John Dewey y Piaget.
- ★ El último capítulo es un intento de racionalización de una experiencia desarrollada por el CEPECS en Armenia, sobre la enseñanza de la lecto-escritura y las matemáticas.

El trabajo recogido en este número fue realizado por los investigadores Fernando Romero y Jorge Hoyos.

Para adquirirlo puede llamar al teléfono 241 3789, o dirigirse al Apartado Aéreo No. 19362, Bogotá, o al Apartado Aéreo No. 1883, Armenia.

¡Una historia de color y de verdad!



Escrito por Rodolfo R. De Roux e ilustrado por Alfredo Garzón acaba de aparecer editado por Editorial Estudio un nuevo texto escolar de historia de Colombia dirigido a 5o. elemental, titulado: *NUESTRA HISTORIA, RAICES DEL PRESENTE*.

No es un texto común el que ha escrito De Roux. Desde la carátula es distinto. No aparece el consabido santoral patriótico, ni Bolívar con la mirada perdida en la gloria. Por el contrario, nos encontramos con un dibujo de Garzón que hace añicos la célebre fábula del progreso. El país no saltó de la mula al avión; sólo algunos toman hoy avión; otros, los campesinos, siguen a mula, por los mismos caminos de siempre.

La historia de Colombia, contada a niños o a grandes —es igual— siempre ha sido una fábula. Su eje son los héroes. Para De Roux la historia la hacen los pueblos y ese pueblo es el que aparece en su texto de lado a lado como el verdadero protagonista. Pero lo valioso no es sólo el enfoque general abstracto, sino la trama concreta que teje De Roux en su texto. La historia que cuenta.

Comienza con la Independencia, nuestra historia cercana. Justamente donde invariablemente terminan las historias de Colombia, o donde los maestros alcanzaban a llegar porque el calendario tocaba a su fin. Para el autor, la Independencia,

o la República o las Guerras Civiles o el Frente Nacional no son episodios, sino procesos, ¡y qué difícil es contar un proceso! Un episodio tiene causas, causas que en los textos corrientes son enumerables y se presentan siempre jeraquizadas. De Roux, por el contrario, para explicar la Independencia por ejemplo nos habla de una red revolucionaria que abarcaba todo el mundo occidental: la revolución norteamericana, la francesa, la industrial, la independencia de Haití, la rebelión de Tupac-Amaru, los comuneros. El movimiento de los comuneros no es, sin embargo, Galán, Berbeo, Manuela Beltrán. Ni los causantes de la rebelión son el virrey Flórez ni Juan Francisco Gutiérrez de Piñeros. De Roux traza un cuadro distinto. Comienza por aclarar algo tan elemental como es el hecho de que los Estados necesitan dinero y España lo necesitaba por toneladas. Para ilustrarnos cuenta cómo fue la boda de María Teresa, hija de Felipe IV, con el rey Sol: "los carruajes cubrían un trecho de seis leguas...". Pero además muestra los medios de que se valía la Corona para conseguir esas toneladas, y la reacción de los súbditos ante un aumento de los tributos. Las acciones épicas de los comuneros las sintetiza en un cuadro donde aparece Galán, Manuela Beltrán y "el pueblo ignaro" y un perro avanzando ¿hacia dónde? No importa. Eso aparece en los siguientes capítulos.

En el capítulo de la Declaración de los Derechos del Hombre, Nariño aparece en el texto vestido con uniforme de tipógrafo y no con charreteras y laureles. Más importante aún, aparecen los Derechos del hombre y del ciudadano, *Impresos*; firmados por la Asamblea Nacional Francesa en 1789 y traducidos por un tal Nariño en 1793 ¡insólito! Los textos que nosotros estudiamos llenos de fechas, cuadros sinópticos y dibujos alegóricos, silenciaban, digo mal, perseguían la letra de esos derechos con tanta saña como lo hicieron las autoridades españolas. No para aquí la cosa. A esos derechos de los hombres grandes le siguen los derechos de los niños, firmados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1959. ¡Horror! ¿Qué tiene que ver el derecho de los niños a juzgar en 1984, con la sagaz fuga de Nariño en Cádiz en 1881? ¿Acaso la historia no es un ordenamiento riguroso de hechos fechados?

Baste esta irreverencia de De Roux para señalar uno de los méritos más sobresalientes de su obra y de su método: la contemporaneidad del pasado. Porque De Roux no se limita a narrar o a razonar sobre lo pretérito sino que logra mostrar coloridamente las implicaciones de la historia en el presente cotidiano. La historia deja de ser así, parte del culto a los muertos, para convertirse en una explicación sobre los vivos, adquiriendo plena vigencia la frase que cita el autor en la Introducción: "si el hombre ha de romper las cadenas del presente es preciso que comprenda las fuerzas que lo han forjado".

Las fuerzas que han forjado el presente son para De Roux los pueblos, ya lo vimos. Pero el pueblo no se compone sólo de hombres. También de mujeres y también de niños. No las heroínas clásicas solamente como Policarpa Salavarrieta sino también a doña Soledad Román o a las obreras que trabajaban en las fábricas de Medellín en 1920. No el estafeta célebre que burló las líneas enemigas para llevar un mensaje a los patriotas, sino los niños soldados que el gobierno reclutó durante la Guerra de los Mil Días, o los niños que armó la guerrilla durante La Violencia. O niños más corrientes, los chinos de la calle de 1850 que lamían estacas untadas de miel o los gamines de hoy que chupan gasolina.



No por heterodoxa la obra es menos juiciosa, rigurosa y pedagógica. Fechas no aparecen sino las necesarias para situar un proceso. Nombres propios apenas los que son indispensables para ilustrar un suceso. Pero cuando aparecen hombres célebres, adquieren un rostro humano. Bolívar, no tenía después de la Batalla de Boyacá sino dos camisas; Santander, murió de una enfermedad renal; José Hilario López, le gritaba a Mosquera "Miserable"; a Mosquera, le llamaban "mascachochas" y Núñez, vivía con doña Soledad Román en la casa presidencial sin casarse católicamente con ella.

Aunque la historia de De Roux no es una historia llena de generales y hazañas, es una historia que muestra, por primera vez, las guerras en su verdadera dimensión. Como parte de la política y ésta como parte de una trama social y económica. En las guerras del siglo XIX no aparecen los generales sino los comerciantes, los terratenientes, los artesanos, la Iglesia. En la Guerra de los Mil Días no son Uribe Uribe y Marroquín los actores, sino los partidos. La guerra no dejó al país sembrado de cadáveres sino al país sin Panamá. Pero ante todo, De Roux nos dice que la guerra no es cosa del pasado, de señores de bigotes parados, sino un fenómeno actual: el 9 de abril de 1948, la violencia de 1946 y 1957, las guerrillas actuales.

Muestra también la paz. La paz laboriosa donde el trabajo crea riqueza. La colonización antioqueña, la construcción de ferrocarriles, de puertos; el crecimiento de las ciudades y la fundación de fábricas; los avances de la aviación y la explotación del petróleo. En una palabra, lo que llamamos el progreso. No como las acciones de los presidentes que aparecen en los textos corrientes al lado de sus retratos, sino como exponentes de un hecho colectivo, el trabajo de todos los colombianos. El del obrero y el campesino, el del arriero y el del piloto del jet, el del estudiante nocturno y el empleado público, el del soldado y el de chofer de bus, el de García Márquez y Lucho Herrera.

De Roux no pinta la historia de Colombia color de rosa, tampoco negra. Ni azul, ni roja. Usa todos los colores y ninguno. Al final, sin embargo, uno queda con una enorme fe en el futuro, como cualquier niño cuando piensa que va a ser grande. Como la fe que se tiene en el día cuando son las 5 de la mañana.

CAMINA

viejo problema, viejas soluciones

Colombia puede ser considerado como el único país donde se hacen campañas en favor de los niños quemados, cuando el sentido común aconseja hacerlas para que no se quemen. Realizamos campañas contra el analfabetismo al tiempo que se dejan miles de niños sin cupos en las escuelas y colegios públicos del país. En Bogotá, se cierran 80 cursos de kinder que funcionaban desde 1982 en algunas escuelas públicas.

La actual campaña de alfabetización CAMINA no es la primera y con seguridad no será la última en la historia del país. Desde los albores de la independencia y a lo largo del siglo XIX se vienen realizando y el analfabetismo sigue ahí, nos hemos acostumbrado a convivir con él.

En el presente siglo se han empeñado esfuerzos las más de las veces publicitarios, en desterrarlo. Desde 1903 la Ley Orgánica de la Instrucción Pública o Reforma de Antonio José Uribe, contempló la creación de escuelas nocturnas de alfabetización y la obligatoriedad de los empresarios de la naciente industria de “ofrecer educación a sus trabajadores”, mediante la creación de escuelas en los mismos sitios de trabajo...

La “Revolución en Marcha” de López Pumarejo también emprendió su campaña de alfabetización a través del programa “Cultura Aldeana” del entonces Ministro de Educación, el doctor Luis López de Mesa y del “Voluntariado de Alfabetización”.

Durante la hegemonía conservadora, el Estado y la Iglesia bajo la orientación del partido conservador impulsaron una nueva campaña de alfabetización. La Ley 9a. de 1947 estableció la obligatoriedad de “establecer una escuela de alfabetización urbana o rural en todas las empresas industriales, agrícolas, comerciales o mineras, con un curso por cada cuarenta niños menores de 16 años”. Se trataba no sólo de combatir el flagelo del analfabetismo, sino también rescatar el país de las ideas “liberalizantes y comunistas” de la recién derrotada República Liberal.

El Frente Nacional tampoco renunció a realizar campañas de alfabetización. El problema seguía ahí, aún más, se había profundizado. Alberto Lleras lanzó en 1959 una nueva Campaña de Alfabetización que no sólo enseñara a leer y escribir, sino que también creara “el ambiente de entendimiento y conciliación entre los colombianos y curara las heridas causadas por la Violencia”.

La Campaña de Lleras Camargo no fue suficiente. En el gobierno de Guillermo León Valencia, se lanzó una nueva campaña de Alfabetización bajo la orientación del doctor Daniel Arango Jaramillo, Ministro de Educación, llamada “Plan Nacional de Alfabetización” y se creó el “Instituto Nacional de Educación de Adultos”, mediante el decreto 1830 de 1963. El Plan, como otros anteriores, no logró sus propósitos y el Intituto a diferencia de otros, hoy ya no existe.

Carlos Lleras Restrepo no creó un *instituto descentralizado* destinado a combatir el analfabetismo, pero en cambio fundó el Instituto de Capacitación Popular de la Presidencia de la República. Para que no quedara duda de su compromiso con la lucha contra el analfabetismo, el expresidente Lleras en persona y ante las cámaras de la televisión dictó una clase, no una conferencia, sobre civismo, con la cual se dio inicio a un nuevo proyecto de alfabetización. Es una lástima que el Presidente Betancur no hubiera repetido esta lección de civismo como parte de la estrategia de lanzamiento de CAMINA.

al margen

El doctor Pastrana también quiso dejar su huella. Con motivo del año internacional de la *Educación de Adultos*, impulsado por la UNESCO, el gobierno del expresidente Pastrana declaró el año 1973 como el AÑO NACIONAL DE LA ALFABETIZACION. Se pensó entonces que con una campaña de un año y convocando las energías del país el analfabetismo se convertiría en cosa del pasado. La cartilla de Pedro y Juana inundó el país y el analfabetismo siguió ahí, con unos miles de analfabetos menos.

En 1976 el expresidente López Michelsen, como parte de la Reforma Educativa de su Administración, incluyó la Educación de Adultos y la Educación No Formal como parte del sistema educativo. Se quería acabar con la improvisación de campañas de alfabetización y por supuesto con el analfabetismo. Pero las campañas siguieron y el analfabetismo también.

El expresidente Turbay quiso dar un mentís a los que lo señalaban como un hombre poco enterado y preocupado por los asuntos educativos y culturales. Fue entonces cuando tuvo la feliz y novedosa idea de lanzar la campaña de alfabetización SIMON BOLIVAR, empezando por los propios analfabetos del Palacio de Nariño.

Las frases del Libertador en favor de la educación fueron rescatadas y se convirtieron en motivos publicitarios de la campaña. Se editaron millones de cartillas, muchas más que el número de analfabetos y letrados juntos. Se editaron no sólo en español, el idioma oficial, sino también en lenguas o dialectos indígenas, hasta una bilingüe para San Andres. Sólo faltó la edición de una cartilla para la colonia de colombianos en Miami y el Estado de la Florida.

Ni la evocación al propio Libertador Simón Bolívar fue suficiente para desterrar el analfabetismo. Pero había que persistir en el empeño, era algo demasiado obvio y vergonzoso para el país como para abandonarlo.

El Presidente Betancur, a escasos días de posesionado y de lanzar la política de Paz y de ingreso a los No Alineados, decidió lanzar la CAMPAÑA NACIONAL DE ALFABETIZACION CAMINA. Nos encontramos en plena campaña y el analfabetismo sigue ahí, esperando una respuesta. CAMINA está en su fase más intensiva en materia publicitaria, sólo que ahora no hay muchas cartillas pues hay pocos millones para invertir, lo cual se ha procurado remediar con una inteligente y bien realizada utilización de la televisión y como siempre el respaldo decidido y desinteresado de las casas editoriales, la industria, el comercio organizado, (los vendedores ambulantes no, pues son la mayoría de los analfabetos), la prensa libre y democrática, las agencias de publicidad, en una palabra todo el país ha sido convocado y una parte de él participa.

Nadie pone en duda la conveniencia y urgente necesidad de terminar con el analfabetismo. Resulta dramático, como afirman los publicistas de CAMINA, que en el país de García Márquez haya analfabetos y lo que es peor, apenas podamos combatir el analfabetismo del siglo XIX, leer y escribir, y aplacemos la solución del analfabetismo del siglo XX y la antesala del XXI.

El analfabetismo y particularmente la campaña en curso suscita inquietudes muchas, pero algunas rondan con mayor insistencias la cabeza del magisterio y de amplios sectores de opinión; ¿será tan difícil combatir el analfabetismo que se haya tenido que recurrir hasta el propio ejército para enfrentarlo? ¿Será que la campaña camina tan rápido que sus impulsores se pueden dar el lujo de dejar de lado 180.000 maestros o será que los maestros siguen siendo tan *negativistas* como ciertos periodistas *antipatriotas*? CAMINA será la primera campaña de alfabetización en el mundo que se hace sin contar con los maestros?

Nos tocará esperar diciembre para obtener una respuesta. Mientras llega diciembre, el Niño Dios, el consabido retraso en las primas y salarios de fin de año y los datos del DANE sobre el No. total de nuevos letrados, conviene decir y recordar al país que los maestros somos colombianos, y además, sabemos leer y escribir, dos requisitos para participar en cualquier campaña de alfabetización en Colombia, a cambio de una cosa: que se nos trate con dignidad ■

Conviene decir y recordar al país que los maestros somos colombianos, y además, sabemos leer y escribir, dos requisitos para participar en cualquier campaña de alfabetización en Colombia, a cambio de una cosa: que se nos trate con dignidad.

**CAMPAÑA
NACIONAL DE
SUSCRIPCIONES
Enero a Abril de 1985**

**Reciba AHORA
en su casa
y en su escuela**

educación y cultura



UN (1) AÑO

**4 Números
\$ 600**

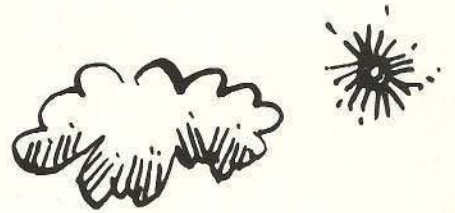
**Escuelas y Colegios
\$ 500**

INFORMES Y PEDIDOS
Cra. 13A N° 34-36 Tels. 245 44 33 - 288 05 59
Apartado Aéreo 14373 Bogotá—Colombia

FEDERACION COLOMBIANA DE EDUCADORES

Campaña Nacional de Alfabetización 1999

YO ERA UN POBRE
MISERABLE QUE NO
SABÍA NI FIRMAR;
PERO GRACIAS A LA CAM-
PAÑA DE ALFABETIZACIÓN
AHORA SOY UN POBRE
MISERABLE NO MAS.



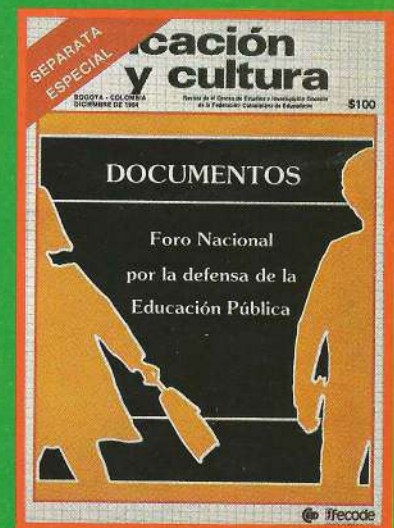
KR.

Reciba
AHORA
en su casa
y en su escuela

4 Números
\$ 600
Escuelas y
Colegios
\$ 500

UN (1) AÑO

educación y cultura



INFORMES Y PEDIDOS
Cra. 13A N° 34-36 Tels. 245 44 33 - 288 05 59
Apartado Aéreo 14373 Bogotá—Colombia

FEDERACION COLOMBIANA DE EDUCADORES