

ISSN 01207164

# educación y cultura

Nº 7

BOGOTÁ - COLOMBIA  
ABRIL DE 1986

Revista de el Centro de Estudios e Investigación Docente  
de la Federación Colombiana de Educadores

\$ 150

## La Educación de los Educadores



Tarifa Postal Reducida Nº 572

   
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES

# educación y cultura

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

BOGOTA ABRIL DE 1986 No. 7  
Licencia: Resolución No. 174 del Ministerio de Gobierno.  
Tarifa Postal Reducida No. 572

## COMITE EJECUTIVO DE FECODE

**Director:** Abel Rodríguez Céspedes  
**Editor:** Hernán Suárez J.  
**Comite Editorial:** Junta Directiva del CEID  
**Comité de Redacción:** Felipe Rojas M.  
Jorge Gantiva  
Gustavo Tellez I.  
Gustavo Escobar  
**Carátula:** Lope Medina  
**Caricatura:** Diego Herrera (YAYO)  
**Distribución:** Reynaldo Dussan  
**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: 20.000 ejemplares - Impreso en Lito Camargo Ltda.



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

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



**CORREO DE COLOMBIA**  
llega seguro y a tiempo!  
MAYOR INFORMACION: TELS. 2415531 Y 2826842

<b>EDITORIAL</b>		2
<b>DEL LECTOR</b>		4
<b>INFORME ESPECIAL: LA EDUCACION DE LOS EDUCADORES</b>		
Modelos Pedagógicos y formación de Maestros	Rafael Flórez O. Enrique Batista J.	6
El círculo del tiempo y los maestros	Patricia Calonje	12
La Escuela Normal Superior Entrevista a José Francisco Socarrás	Martha Herrera Carlos Low Hernán Suárez J.	20
La educación a distancia: Una alternativa para la formación de docentes	Bernardo Restrepo G.	27
Universidad Pedagógica Nacional: Proceso y principios de una Reforma	Gustavo Téllez I.	31
Un ejemplo de autoformación permanente	Grupo Pedagógico de Ubaté	37
Licenciatura en Primaria (U. Distrital) Formación integral y pedagógica	Félix Rubiano Alfonso Forero	40
<b>CONTRAPUNTO</b>		
Cuál contrarréplica	Gonzalo Arcila	42
<b>HISTORIA Y EDUCACION</b>		
Formar al maestro es formar la Nación	Humberto Quiceno	44
Las ideas pedagógicas de José Martí	Elsa Vega Jiménez	49
<b>MOVIMIENTO PEDAGOGICO</b>		
El Congreso Pedagógico Nacional	Felipe Rojas	52
<b>EDUCACION Y SOCIEDAD</b>		
Candidatos y Programas: La educación en la trastienda	Comité Redacción	54
<b>REFLEXIONES PEDAGOGICAS</b>		
El Modelo Pedagógico Integrado		60
Una caracterización de los Modelos Pedagógicos	Mario Díaz	63
<b>ACTUALIDAD EDUCATIVA</b>		67
<b>DOCUMENTOS</b>		
El Congreso Pedagógico de 1917		71

## EL MOVIMIENTO PEDAGOGICO Y LA FORMACION DE EDUCADORES

*El Movimiento Pedagógico tiene como uno de sus propósitos generar una toma de conciencia del carácter cultural del trabajo educativo. El Movimiento Pedagógico es un "conócete a ti mismo" colectivo a través del cual podamos reconocernos conformados por "infinidad de huellas aceptadas sin beneficio de inventario".*

*Entre las múltiples huellas que han marcado nuestras formas de pensar y de hacer, las dejadas por instituciones de formación de educadores pueden considerarse como fundamentales para la comprensión de nuestra situación actual.*

*Cuando a finales del período colonial se presenta "el surgimiento de la instrucción en el terreno público", los maestros de escuela carecían de un proceso de formación para ejercer su oficio. Inicialmente se les exigía "probidad y prudencia y buena conducta" y posteriormente "habilidad y sólida instrucción", las cuales si eran comprobadas a través de un examen permitían al aspirante poseer el título de maestro.*

*Los primeros gobiernos republicanos al iniciar la creación y consolidación de un sistema de Instrucción Pública necesitaron fundar las primeras Escuelas Normales. En estas instituciones se lograría que los futuros maestros se apropiaran del método para enseñar. Comienza así la institucionalización de la Pedagogía como saber. Los diferentes proyectos educativos, que se debatieron y se intentaron materializar durante el siglo pasado, siempre asumieron la formación de maestros como un aspecto fundamental.*

*Las Escuelas Normales formaron muchas generaciones de maestros. Pero si bien "el maestro, a través del método, abría camino hacia futuros conocimientos,... él mismo permanecería en el umbral del saber". Se generó así una enseñanza marginada del devenir cultural y dedicada a imitarse a sí misma indefinidamente.*

*Las grandes transformaciones de comienzo de siglo crearon la necesidad de nuevos propósitos para la escuela y de allí derivan las durísimas críticas que los impulsores del movimiento de la Escuela Activa dirigen a la formación tradicional de los maestros. Comienza así a delimitarse una institución nueva: la Facultad de Educación. Sus propósitos fueron la vinculación de la formación pedagógica a las nuevas perspectivas que sobre el mundo social y natural planteaban los diferentes saberes científicos y donde el contacto directo con el entorno material dejara atrás las formas de conocer librecas.*

*La mejor expresión de este proyecto fue la Escuela Normal Superior, donde un grupo de educadores colombianos y europeos sentaron las bases para una sólida formación pedagógica y científica de los maestros y donde por primera vez se acababa con la segregación sexual en la escuela.*

editorial

Después de la década del 50, las Facultades de Educación centraron su proyecto de formación en los saberes especializados de la Sociología, la Economía y la Psicología, dejando de lado la reflexión y creación pedagógicas, produciendo así en los maestros un efecto de extrañamiento de su propio quehacer, visto como otro "factor" del desarrollo social, lo cual generó una actitud desencantada y pasiva.

La situación actual acumula así dos instituciones en crisis: unas Escuelas Normales y unas Facultades de Educación que no forman pedagógicamente porque se desentendieron del saber pedagógico para obnubilarse con los métodos y las Tecnologías Educativas. Es aquí donde surge, hace apenas 10 años, la nueva estrategia de la educación a distancia, mayoritariamente aprovechada por los maestros.

La crisis de las instituciones de formación es el resultado de haberlas vaciado de Pedagogía. Fue el abandono de la reflexión pedagógica, de su debate colectivo y de su difusión escrita lo que nos llevó a la situación actual donde cada día se escuchan voces de "cerrar y empezar de nuevo". Incluso las nuevas "modalidades" como la educación a distancia corren el riesgo de ser asumidas como panaceas, olvidando la dura experiencia que igual actitud generó con la Tecnología Educativa en los 60 y los 70.

El Movimiento Pedagógico se expresa frente a esta situación impulsando la conformación de colectivos de trabajo pedagógico en todas las Escuelas Normales, en todos los Bachilleratos Pedagógicos, en todas las Facultades de Educación, cuyo propósito fundamental será pensar, debatir y asumir proyectos de transformación institucional, cuyo eje sea el saber y la reflexión pedagógicos.

Este proceso gestado en las instituciones educativas debe hacerse permanente y para este propósito pensamos retomar la experiencia histórica del **Congreso Pedagógico Nacional** "como evento de reunión de la comunidad educativa nacional". El **Congreso Pedagógico Nacional** debatirá las diferentes perspectivas y propuestas sobre los grandes problemas educativos y pedagógicos y establecerá un consenso acerca de sus alternativas de solución. Para su preparación y realización estamos convocando educadores y estudiantes, investigadores y funcionarios educativos, académicos y asociaciones de padres de familia, y todos aquellos que estén vinculados al quehacer educativo e interesados en buscar nuevos rumbos en la orientación de la educación.

Más que un evento, el **Congreso Pedagógico** es un momento de reflexión; no es un punto de llegada ni un fin en sí mismo, sino un punto de partida y un medio para propósitos más amplios que dará nuevos rumbos y mayor cohesión al Movimiento Pedagógico el cual tiene el propósito permanente de desarrollar una corriente de ideas y ensayos pedagógicos como expresión de la presencia e iniciativa de nosotros, los educadores, en el campo educativo y cultural. ■

## UNA CRITICA OPORTUNA

Señores  
Revista EDUCACION Y CULTURA

Considero oportuno dirigir estas notas que surgieron después de leer el último número (6) de nuestra revista y digo nuestra, pues como educador consciente, la considero patrimonio pedagógico del magisterio colombiano. Ya la sola aparición de la revista me pareció un gran acierto. Más acierto todavía fue el desplegar pautas para el desarrollo del movimiento pedagógico.

Pero más acierto aún, el abrir el espacio polémico "Contrapunto", donde se expresó el debate frente a distintas opiniones que no son otra cosa que la reflexión del maestro frente a su propia realidad.

Indiscutiblemente que toda revista especializada, debe elevarse a la referencia de otras publicaciones que estén integradas, para tomar un vocablo de moda, a su especialidad. En nuestro caso el espacio "La Alegría de leer... y pensar" llena esa exigencia.

Todas las revistas del mundo generalmente tienen este espacio que por sus características no sólo debe reseñar el título del libro y la editorial que se hace responsable de su publicación, sino también que acompaña lo anterior una reseña corta de su contenido. Esto es así y debe estar permitido en nuestra revista, más cuando se trata de promover textos escritos por educadores hecho que se concibe en el marco del movimiento pedagógico.

En la revista No. 3, en el espacio antes anotado hay una reseña de un texto de historia: "Nuestra Historia 5, escrito por el profesor Rodolfo R. de Roux e ilustrado por Alfredo Garzón"... "editado por Editorial Estudio". Sigue luego una nota obligatoria que es su contenido y todo así debe estar permitido en una revista para educadores.

Lo que sí no se puede concebir es lo que acontece en la revista No. 6: dos medias páginas (46-47) de publicidad de la editorial que edita el texto antes mencionado como ilustración a un artículo de Mauricio Archila "Entre el miedo y la libertad" que se refiere al texto y antes que ese el del propio profesor De Roux, autor del texto en mención "La Historia que se enseña a los niños" en el espacio *historia y educación*.

Que el profesor escriba sobre lo que produjo, es algo más que natural, sobre todo cuando la aparición de su texto, fue motivo de ataques iniciados por Germán Arciniegas, presidente de la Academia Colombiana de Historia y secundados por los editorialistas de "El Tiempo".

Ahora, siendo que su artículo "constituye una buena oportunidad para que el magisterio haga suyo el problema de los contenidos y la enseñanza de la historia" no podemos sentir más que satisfacción.

Que otro profesor, escriba y se le publique reafirmando los contenidos del anterior texto, también es más que lógico cuando se conceptualiza en el mismo sentido del autor. Pero cuando se refuerza tal conceptualización favorable con dos medias páginas de publicidad de la Edito-

**BIENVENIDO  
YAYO...**

**GRACIAS  
KEKAR...**



*En un nuevo esfuerzo por garantizar una ágil y amena presentación gráfica nos acompaña a partir de esta edición el caricaturista Diego Herrera, YAYO. Los trazos y mensajes a que nos tenía acostumbrados KEKAR, a quien agradecemos su entusiasta y decidida colaboración, tienen por ahora un receso. En su remplazo presentamos el agudo e irreverente mensaje gráfico de YAYO, publicista de la U. Jorge Tadeo Lozano, con estudios de Bellas Artes en la U. Nacional, Premio Nacional de Periodismo Simón Bolívar en la categoría de caricatura en 1985 y exposiciones en Canadá, Italia, Cuba, Bulgaria; medalla de plata en el concurso de Humor Deportivo Internacional realizado en Ancona, Italia. Colaborador de "El Tiempo", la Revista Diners y actualmente ilustrador gráfico del diario "El Espectador".*

*El Humor Gráfico, como el buen humor en general, tiene la virtud de ser una mirada doble y profunda, un darle la vuelta a las cosas para encontrarle sus múltiples y ocultos mensajes, para desnudar la verdad escondida tras lo "serio" y ceremonioso. Sin duda, el trabajo de YAYO nos ayudará a reírnos un poco y pensar bastante sobre la escuela, los maestros, la educación y la vida. Bienvenido a EDUCACION Y CULTURA. El Editor.*

rial que edita, entonces da la impresión de que lo publicado fue por encargo de la misma editorial. Deja de tener sentido el espacio abierto y más parece que se le permitiría a la editorial Estudio usurpar el mejor y apetecible conducto para influir al maestro en la adopción del texto y ganar peldaños en el concierto mercantil pero desleal de la competencia.

Atentamente,

Lic. JOSE A. PERNETT C.

*Compartimos y aceptamos la oportuna crítica del profesor José Perneti, de Barranquilla. La inclusión de la propaganda de Editorial Estudio en las mismas páginas en las cuales se hacía la reseña crítica del libro de historia de Rodolfo Ramón de Roux se presta a malentendidos sobre nuestra independencia respecto de las empresas que utilizan el servicio de publicidad de la revista. Hemos asimilado la experiencia y tomado las medidas para que ello no vuelva a ocurrir, sin que ello signifique renunciar a la utilización de la publicidad en las páginas de la revista como medio de financiación. E. y C.*

## Presentación

*El empeño de desentrañar la problemática actual de la educación colombiana y formular un programa alternativo de reforma, pasa por analizar el estado actual de la formación de los maestros colombianos. Este es el propósito que nos anima al dedicar las páginas centrales de esta nueva edición de EDUCACION Y CULTURA, a tan importante tema.*

*En esta perspectiva se inscribe el artículo de los profesores Enrique Batista y Rafael Flórez, de la Universidad de Antioquia, los cuales examinan las características del pensamiento pedagógico de los maestros y los profesores de las facultades de Educación, mediante el examen de los distintos modelos pedagógicos que hacen presencia en la formación de docentes e indagando en las razones históricas por las cuales "los maestros no se han asumido como intelectuales y trabajadores de la cultura, y el porqué la pedagogía ha sido reducida a sus aspectos instrumentales", despojándola de su condición de saber esencial para la práctica educativa, proponiendo como conclusión, una reforma sustancial de la formación de docentes que supere el estéril terreno de "formar" maestros para "dar y dictar" clase.*

*La formación de docentes en nuestro país tiene una rica experiencia histórica aun por desentrañar, de allí que hayamos considerado oportuno rescatar la experiencia de la Escuela Normal Superior, a través de uno de sus protagonistas centrales, el doctor Francisco Socarrás, quien fuera su rector y fundador entre 1937 y 1944. En la entrevista que incluimos, el doctor Socarrás aporta datos y juicios que con seguridad contribuirán a evaluar la importancia de este centro docente en la vida educativa del país.*

*En artículo El círculo del tiempo y los maestros, la profesora Patricia Calonje de la U. del Valle, realiza un bien logrado e interesante paralelo entre los maestros y el sistema de vida de la tribu de los Baktiaritas, una tribu nómada antiquísima que vive aún en el Irak. Paralelo que apunta a examinar la condición cultural y social de los maestros y a sugerir los rumbos que ha de trasegar el magisterio, tanto en su formación como en su práctica pedagógica, a fin de reconstruir su imagen y su influjo en la vida cultural del país.*

*Al tratar el tema de la formación de docentes no podíamos dejar de lado la Educación a Distancia; miles de educadores se forman y capacitan hoy en día bajo esta modalidad de educación. En su artículo La educación a distancia y la formación de docentes, el profesor Bernardo Restrepo G., investigador de amplia trayectoria de la U. de Antioquia y profundo conocedor del tema, examina la educación a distancia como sistema de educación antes que política oficial y explica las razones por las cuales el magisterio se ha convertido en uno de los principales "usuarios" del sistema, apoyado en un análisis histórico y en la investigación de las condiciones y funcionamiento de los actuales programas de educación a distancia.*

*El Grupo Pedagógico de la Región de Ubaté nos presenta una síntesis de su experiencia de trabajo como un modelo autoformativo, el cual a partir de la reflexión colectiva sobre el quehacer cotidiano en la escuela busca hacer del maestro un sujeto cultural con posibilidades de participar consciente y creadoramente en la orientación y organización de su propia práctica educativa.*

*La Universidad Pedagógica Nacional, considerada por algunos como el primer centro de formación docente del país, es analizada en su evolución histórica y los proyectos educativos que la han orientado, por el profesor Gustavo Téllez en el artículo Universidad Pedagógica Nacional: Itinerario y Principios de una Reforma.*

*El autor dedica particular atención al actual proceso de reforma académica que se adelanta en este centro universitario, proceso en el cual, según el profesor Téllez, se encuentran factores progresivos que es necesario estimular y espacios por crear, a fin de lograr un mejoramiento sustancial en la formación de docentes y encontrar nuevos rumbos al porvenir de la U. Pedagógica.*

*El Informe Central de esta edición es complementado con nuestras habituales secciones, de las cuales destacamos el artículo de el profesor Humberto Quiceno, de la U. del Valle, dedicado a analizar, desde una perspectiva histórica, el pensamiento y la obra de Agustín Nieto Caballero en torno a la formación de docentes en el marco de conformación de su proyecto pedagógico de la Escuela Nueva, de gran influjo en la vida educativa del país en la década de 1930.*

*En nuestra sección Educación y Sociedad incluimos el artículo Candidaturas y programas: la educación en la trastienda, el cual presenta de manera sintética las propuestas de los candidatos presidenciales sobre el tema de la educación. Más que un análisis, el artículo es una presentación de tesis que busca suscitar la reflexión entre el magisterio sobre el porvenir de la educación a la luz de las actuales propuestas políticas en juego en la campaña electoral.*

*Aspiramos a que este nuevo esfuerzo editorial, posible gracias a la colaboración y confianza de nuestros lectores, responda a las inquietudes y necesidades del magisterio y el Movimiento Pedagógico, conscientes que es apenas un "entrar en materia" y que sobre el tema habrá necesidad de volver con mayores y nuevos elementos de análisis que aporten al desarrollo y consolidación de los propósitos culturales y educativos que nos animan.*



## Modelos pedagógicos y formación de maestros

RAFAEL FLOREZ OCHOA\* ENRIQUE E. BATISTA J.\*\*

### Introducción

En la formación de maestros partimos del supuesto de que éstos son intelectuales, trabajadores de la cultura, y que la especificidad de su función social los coloca en la posición del manejo simultáneo e interdependiente de dos saberes: el saber científicotécnico (que enseña) y el saber pedagógico (para enseñanza de aquel). Reconocemos en este supuesto dos limitaciones actuales importantes en la formación de maestros. La primera es que por diversos factores históricamente dados los maestros no se han asumido como intelectuales, trabajadores de la cultura nacional, y la otra es que la pedagogía ha sido tomada más en sus aspectos instrumentales, prácticos y cositeros de lo cotidiano. No ha sido la historia de nuestra pedagogía una práctica sistemáticamente fundamentada sobre las condiciones particulares que determinan la relación pedagógica.

No resulta exagerado, ni difícil de señalar, que si bien hemos tenido una acción pedagógica caracterizada como una práctica sin teoría o, como ha ocurrido otras veces, una teoría de la práctica, también es cierto que en la generalidad de los casos las instituciones formadoras de maestros no han hecho mucho para alterar en dirección positiva esta irregular situación, sino que, por el contrario, han reforzado esas prácticas vacías de contenido teórico y de proyección social transformadora, vacías también del saber específico que caracteriza al educador: la pedagogía científica. Algunas, posiblemente muchas, de las normales y facultades de educación del país se configuran como ejemplos vivientes, en su propia prácti-

ca atrasada, de lo que no debe ser una relación pedagógica. Evidentemente esto se refleja en los maestros que forman, en la calidad de la educación del aparato escolar y en la capacidad de compromiso social de cambio, de transformación social.

Somos de la idea de que la práctica social denominada "enseñanza y aprendizaje" y la relación particular que de ella se deriva (maestro-alumno, enmarcados y sobredeterminados por un medio social específico) configuran un campo científico de teorización y experimentación que tiene como meta central la asimilación de la cultura universal y la nuestra en particular con miras a impactar positivamente el desarrollo de los educandos y a transformar dinámicamente el medio social y natural. La pedagogía es así sobre la vida, la vida en la escuela. Las especificidades en ella, que varían con el tiempo y con las circunstancias, han permitido el surgimiento de diversas "pedagogías", que nosotros hemos preferido estudiarlas bajo el rótulo de modelos pedagógicos, los cuales tienen clara determinación histórica.

En un esfuerzo investigativo importante, Olga Lucía Zuluaga<sup>1</sup> ha realizado un análisis de la pedagogía como saber institucionalizado en Colombia y del maestro como soporte social de

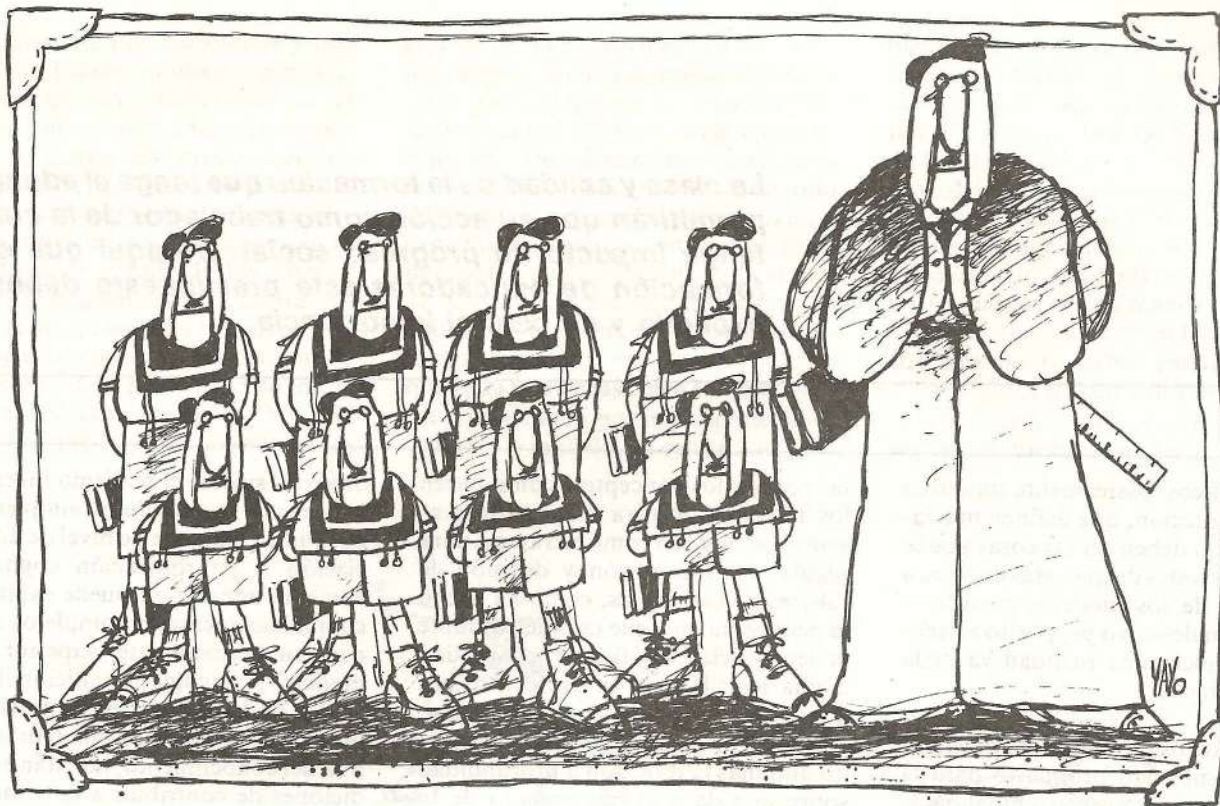
\* Jefe de didácticas, tecnología y práctica docente, facultad de educación, Universidad de Antioquia.

\*\* Jefe centro de investigaciones educativas, Universidad de Antioquia.

1. Zuluaga, O. L. *El maestro y el saber pedagógico en Colombia. 1821-1848*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1984.

la educación  
de los educadores





ese saber. Destaca claramente esta autora, cómo a pesar de que el maestro ha sido designado en la historia como soporte del saber pedagógico, éste ha sido despojado de su palabra y las instituciones del saber pedagógico han reducido la pedagogía a un saber instrumental. La consecuencia de esto ha sido que el maestro es formado en normales y facultades de educación como un peregrino de su propio saber. Alberto Echeverry<sup>2</sup>, de otra parte, contribuye a este análisis precisando las características del proceso mediante el cual se configuró la instrucción pública inmediatamente después de la independencia, destacando las estrategias políticas involucradas en los planes de estudio.

De nuestra parte en el centro de investigaciones educativas de la Universidad de Antioquia, hemos abordado una línea de investigación sobre el pensamiento pedagógico de los maestros y profesores de facultades de educación. El énfasis ha sido en los modelos pedagógicos que los identifican como tales, de lo cual derivamos generalizaciones para la formación de maestros en Colombia. Expondremos aquí nuestra

conceptualización sobre tales modelos pedagógicos, los hallazgos centrales de los estudios, a la vez que sugerimos ideas sobre la necesaria relación entre la formación como educador y el modelo pedagógico que se maneje.

#### A. Modelos científicos y la pedagogía

Aunque los modelos de la ciencias difieran cualitativamente en cuanto a su valor explicativo, todos ellos comparten la característica de ser imágenes o representaciones construidas acerca de lo que podría ser la multiplicidad de fenómenos o cosas observables reducidas a alguna raíz común que permita captarlas como similares en su estructura, o al menos en su funcionamiento. El modelo es, pues, un instrumento analítico para describir, organizar e intuir la multiplicidad presente y futura, la mutabilidad, la diversidad, la accidentalidad y contingencia fácticas que tanto han preocupado al hombre desde siempre, desde su empresa de control del caos, del azar y de la indeterminación irracional.

Contemporáneamente, los modelos propios del saber científico natural difieren sobre todo de los modelos mucho más complejos y abiertos que se han desarrollado en el saber sociológico, dado que la mayoría de las cualidades de la sociedad son producto de su propia autocreación a nivel político, económico, cultural, psicosocial, ético, etc.; niveles que se entrecruzan y combinan multiformemente. Pero también en las ciencias sociales (al igual que en las naturales) los modelos micros o macros intentan describir y entender los fenómenos sociales dados, en su estructura, funcionamiento y desarrollo.

Muy diferentes son los modelos de la alta ingeniería contemporánea que, aunque son derivación científico-técnica, ya no están interesados en comprender lo existente sino en crear cosas nuevas, en producir seres artificiales a partir de su diseño, proyección, pronóstico y construcción. Se trata de mo-

2. Echeverry, J.A. *Proceso de constitución de la instrucción pública. 1819-1835*. Medellín: Universidad de Antioquia (Copiypes), 1984.

**La clase y calidad de la formación que tenga el educador permitirán que su acción como trabajador de la cultura tenga impacto de progreso social. De aquí que en la formación de educadores este presupuesto deber ser explícito y de central importancia.**

8

delos prácticos, básicamente sintéticos y de construcción, que definen previamente cómo deben ser las cosas que se van a crear antes de que éstas existan, a diferencia de los modelos científicos convencionales cuyo propósito es analizar y conocer una realidad ya dada específicamente.

Los modelos que los pedagogos tradicionalmente han propuesto para la educación no pertenecen a ninguna de estas dos categorías, pues su propósito expreso no ha sido describir ni penetrar en la esencia misma de la enseñanza sino más bien reglamentar y normalizar el proceso educativo, definiendo ante todo qué se debería enseñar, a quiénes, con qué procedimientos, a qué horas, bajo qué reglamento disciplinario, para moldear ciertas cualidades y virtudes en los alumnos.

Mucho menos se trata de modelos heurísticos para construir hombres nuevos pues, a la inversa, su preocupación ha sido más bien la de adaptar y cultivar en los jóvenes las cualidades y virtudes vigentes en la sociedad dominante o extraídas del pasado clásico-humanista. Entonces, ¿acaso se tratará más bien de modelos filosóficos?

Efectivamente la estrategia fundamental del pensamiento filosófico ha sido siempre la de crear modelos globales acerca de la realidad y su conocimiento, principios generales y categorías universales acerca de las cosas, de la lógica, del método. De aquí la amplitud y universalidad de los modelos que la filosofía crea para reflexionar sobre la totalidad del método dialéctico, el método histórico, el método estructural... Pero hay una diferencia importante: una cosa es generar y asumir un método como estrategia general de reflexión y producción de saber sobre

las cosas y los conceptos, como hacen los filósofos. Y otra bien distinta es asumir el método como estrategia para regular la transmisión y difusión de saberes y costumbres, como ha hecho la pedagogía (aunque también durante la decadencia filosófica de la baja edad media los filósofos se dedicaron más a la *disputa* formalística y tautológica, al método de exposición, abandonando aún más la reflexión a profundidad sobre la vida y el movimiento de lo real).

Claro, los modelos pedagógicos no son responsables de funcionar así, como modelos de control de las facultades del alma, de ascesis hacia la virtud y el saber, como obstáculos epistemológicos, similarmente a como funcionaron los sistemas de moralidad. Pero es indiscutible que su carácter principalmente normativo los diferencia esencialmente de los modelos de conocimiento propios del saber filosófico o del saber científico. Y esta diferencia es la que nos interesaba señalar aquí, independientemente de que dichos modelos pedagógicos sean a la vez síntoma de la concepción del mundo y de las ideologías que enmarcaban la vida intelectual y la circulación de saberes filosóficos y científicos en cada época y en cada sociedad históricamente determinada.

Se desprenden de la distinción anterior dos consecuencias complementarias. La primera es que un discurso normativo no puede dar cuenta de discursos cognoscitivos sino en cuanto restringe a éstos últimos en su calidad de obstáculo. Un discurso pragmático que ciñe y encauza la práctica educativa no puede por esa misma razón ser medio adecuado de difusión sino del sentido común, absolutizando la experiencia inmediata, la identidad entre

objeto y sujeto, el realismo ingenuo... No puede ir más lejos simplemente porque un lenguaje de nivel de diferenciación y jerarquización cognoscitivamente inferior no puede explicar ni comunicar mensajes complejos de orden cualitativamente superior. Los modelos pedagógicos tradicionales anclados en la concepción metafísica de un sujeto pasivo y en una teoría ingenua del conocimiento, no están en condiciones de contribuir a la comunicación de los conocimientos científicos, y mucho menos de sus procesos de creación.

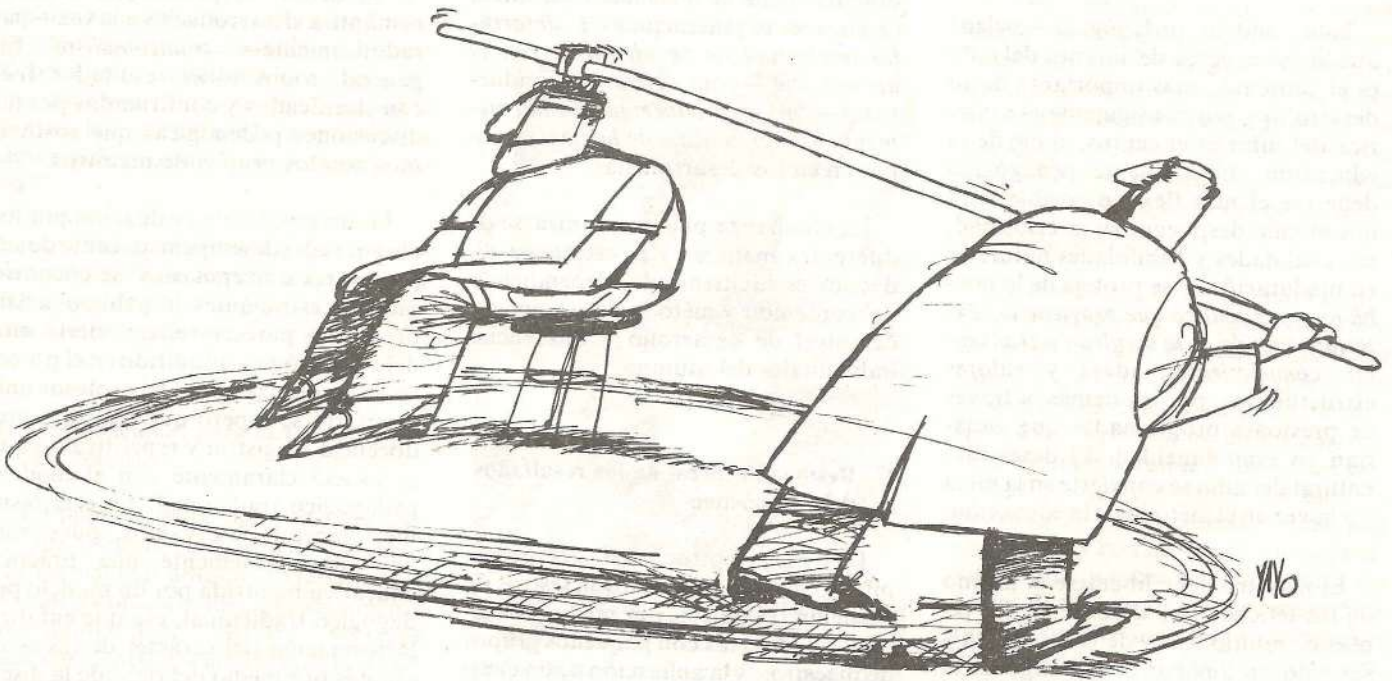
Y la segunda consecuencia es que tales modelos pedagógicos, a la inversa de su intencionalidad, más bien constituyen ellos mismos un objeto interesante de estudio para los científicos sociales, por un lado para las historias de las ideologías en alguna época y formación social particular y por otro lado para la antropología estructural, que quizás hallaría detrás del modelo empírico de las relaciones pedagógicas alguna organización lógica subyacente e invariante. Es decir que tales modelos pedagógicos pueden y merecen ser objeto de análisis científico mediante métodos sistemáticos rigurosos de conocimiento.

Las concepciones pedagógicas han recibido múltiples clasificaciones. En la antigua Normal Superior de Bogotá eran estudiadas bajo la denominación de "Escuelas Pedagógicas", divididas éstas por una nítida línea de demarcación entre la escuela vieja —pasiva— y la escuela nueva —activa—. Pero los criterios han sido múltiples y dependen en parte del eje de formación predominante en los investigadores. Así, los filósofos educativos diferencian los modelos pedagógicos principalmente por las metas axiológicas a lograr en

los estudiantes. Los sociólogos y psicoanalistas los discriminan según el tipo de relación autoritaria o no entre el profesor y el alumno, o también según el tipo de institución preconizado en cada modelo. Los maestros tienden a enfatizar en los procedimientos didácticos-expositivos, los psicólogos en el concepto de desarrollo de los niños, y tanto el pedagogo tradicionalista como el "tecnificado" con la ayuda de la psicología asociacionista se preocupan por el contenido, por el tipo de información, destrezas, hábitos y "bits" de conductas que hay que grabar en los

especie de reducción idéntica que arrojó como esencial la interrelación entre estos parámetros: metas, relación profesor-alumno, contenidos de aprendizaje, métodos y procedimientos docentes y cierto concepto del desarrollo cognoscitivo, tomados éstos analógicamente de acuerdo con la posición e intensidad que asumen en cada modelo. Como a la escuela tradicional le aplicamos también el mismo procedimiento analítico, nos resulta entonces que cada una de las cinco escuelas queda representada por una especie de estructura o modelo, en calidad de guías

bién para confirmarlos como construcciones hipotéticas. Por supuesto la validación de estas categorías conceptuales constituye la garantía inmediata de la calidad del diagnóstico que hacemos del pensamiento pedagógico de los mismos maestros. Como lo explicaremos más adelante, no son estos modelos sino los *factores* resultantes de las respuestas de los maestros los que efectivamente van a caracterizar la estructura de su saber pedagógico, y ellos también los que van a suministrar una tipología arraigada aproximativamente en nuestra realidad.



estudiantes de carácter clásico-humanista para el primero o de carácter tecnicista para el segundo. En fin, se podrían identificar grupos de pedagogos que comparten con énfasis similar varios de los parámetros que acabamos de señalar.

El estudio directo de los textos de los autores estricta o laxamente aproximables a las escuelas pedagógicas contemporáneas (la romántica, la progresista, la conductista y la socialista) nos permitió<sup>3</sup> identificar y definir el modelo pedagógico característico subyacente a cada una de ellas, a partir de una

conceptuales que sintetizan teóricamente los rasgos característicos de los discursos pedagógicos contemporáneos, como fondo interpretativo para las variables y matices que asumen dichos discursos en boca de maestros reales y concretos.

Pero semejante tipología constituye también una especie de conjetura acerca de la existencia invisible de esas mismas entidades típicas implícitas en el saber pedagógico de nuestros maestros, y por ello se hace necesario volver a la experiencia, no sólo para enriquecer los modelos encontrados, sino tam-

## B. Definición de los modelos pedagógicos

### 1. El transmisionismo conductista

Este modelo se desarrolló paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos humanos en la fase superior del capitalismo, bajo la mira del moldeamiento meticuloso de la conducta "productiva" de los individuos. El método es básicamente el de la fijación y

3. Flórez, R. y Batista, E. E. *El pensamiento pedagógico de los maestros*. Medellín: Universidad de Antioquia (Copiypes), 1982.

control del logro de los objetivos "instruccionales" precisamente formulados y reforzados minuciosamente. Adquirir conocimientos, códigos impersonales, destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables, es equivalente al desarrollo intelectual de los niños. Se trata de una *transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental* que utiliza la "tecnología educativa".

## 2. Romanticismo pedagógico

Este modelo pedagógico sostiene que lo que procede del interior del niño es el contenido más importante de su desarrollo y por consiguiente ese interior del niño es el centro, el eje de la educación. El ambiente pedagógico debe ser el más flexible posible para que el niño despliegue su interioridad, sus cualidades y habilidades naturales en maduración, y se proteja de lo *inhibidor e inauténtico que proviene del exterior, cuando se le inculcan o transmiten conocimientos, ideas y valores estructurados*, por los demás, a través de presiones programadas que violarían su espontaneidad. El desarrollo natural del niño se convierte en la meta y a la vez en el método de la educación.

El maestro debe liberarse él mismo de los fetiches, del alfabeto, de las tablas de multiplicar y de la disciplina y ser sólo un auxiliar o un amigo de la expresión libre, original y espontánea de los niños.

## 3. El desarrollismo pedagógico

La meta educativa es que cada individuo acceda progresiva y secuencialmente a la etapa superior de desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno. El maestro debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior. En consecuencia *el contenido de dichas experiencias es secundario, no importa que el niño no aprenda a leer y a escribir, siempre y cuando contribuya al afianzamiento y desarrollo de las estructuras mentales*

del niño. Dewey y Piaget son los máximos exponentes de este modelo.

## 4. Pedagogía socialista

Propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo. Tal desarrollo está determinado por la sociedad, por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar no sólo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. *El desarrollo intelectual no se identifica con el aprendizaje —como creen los conductistas— ni se produce independientemente del aprendizaje de la ciencia, como creen los desarrollistas.*

La enseñanza puede organizarse de diferentes maneras y la estrategia didáctica es multivariada, dependiendo del contenido y método de la ciencia y del nivel de desarrollo y diferencias individuales del alumno.

## C. Resumen general de los resultados del diagnóstico

Los rasgos principales del pensamiento pedagógico de los maestros de Medellín, se detectaron mediante discusiones directas con pequeños grupos de maestros, y la aplicación de un cuestionario tipo Likert a poblaciones diferentes de maestros muestreados al azar. El cuestionario de 61 ítems constó de 5 subescalas que representan a cada uno de los modelos pedagógicos definidos en el literal B del presente artículo. Las respuestas obtenidas de la escala se sometieron en cada grupo poblacional al análisis factorial con el fin de obtener el mínimo de dimensiones independientes (o "factores") posibles para explicar el máximo de varianza en las respuestas de los maestros a los ítems.

El análisis factorial evidenció una coincidencia notable entre los "factores" resultantes y los modelos pedagógicos propuestos hipotéticamente para nosotros, a pesar de que las respuestas se originaban en grupos poblacionales diferentes. Pero, sobre todo, se logró

identificar los rasgos más esenciales del pensamiento pedagógico de los maestros en cada uno de los grupos poblacionales encuestados, así: el magisterio oficial de primaria<sup>4</sup> resultó eminentemente *tradicionalista* con matices secundarios de carácter conductista, y romántico-desarrollista. Los maestros de la primaria privada<sup>5</sup> (colegios de clase alta y media alta) evidenciaron una concepción pedagógica que integra el modelo *desarrollista* con el modelo *tradicional*. La estructura del pensamiento pedagógico de los profesores de las Facultades de Educación de Medellín<sup>6</sup> es predominantemente romántica-desarrollista y a la vez —paradójicamente— *tradicionalista*. En general, todos estos resultados fueron clarificados y confirmados por las discusiones pedagógicas que sostuvimos con los grupos de maestros.

En un estudio de evaluación por los alumnos del desempeño docente de sus profesores universitarios<sup>7</sup> se encontró que los estudiantes al evaluar a sus profesores parecen reflejar cierto modelo pedagógico adquirido en el proceso de escolarización. Del profesor universitario se esperó que realizara una docencia magistral y repetitiva, lo que se asoció claramente con el modelo pedagógico tradicional. En este resumen general observamos, pues, que hay inocultablemente una práctica educativa recorrida por un modelo pedagógico tradicional, ese que enfatiza la formación del carácter de los estudiantes por medio del rigor de la disciplina, con un ideal propuesto en la imitación del maestro como modelo y con un método básico que es la clase magistral frente a estudiantes que son receptores pasivos del supuesto saber del maestro. Tomemos a los maestros de escuela primaria oficial de una ciudad grande como Medellín, que tiene ocho facultades de educación, y obser-

4. *Ibid.*

5. Flórez, R. y otros. *Características fundamentales del pensamiento pedagógico de los maestros de educación privada*. Medellín: Universidad de Antioquia (en imprenta), 1986.

6. Flórez, R., Franco, F.A. y Galvis, R. *El saber pedagógico del profesor en Medellín*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1985.

7. Batista, E.E., Benjumea, C.E., Bolaños, A. y Londoño, C.E. *Estructura factorial del cuestionario de evaluación de docentes*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1985.

vemos algunas de sus creencias o principios pedagógicos que delimitan su acción.

La mayor parte de esos educadores (seleccionados aleatoriamente para representar los diversos núcleos educativos de la ciudad) sostiene que: "Para poder ser buen educador, éste debe ante todo hacer respetar su autoridad frente al alumno". "Cuando se califica un poco más fuerte los estudiantes estudian y aprenden mejor". "El secreto para mejor aprender algo es ver, oír y escribir lo percibido". "Los aprendizajes más sólidos los adquiere el niño al imitar al maestro como su modelo". "Como mejor se aprende es por imitación de los buenos ejemplos". "La disciplina y el orden del niño garantizan su responsabilidad, seriedad y honestidad como ciudadano", y "En última instancia lo que se debe proponer la escuela es preparar a la juventud para desempeñar un oficio y ganarse la vida"<sup>8</sup>.

Los hallazgos de esta serie de estudios tienen claras implicaciones para la labor que debe desempeñarse en la formación de maestros.

#### D. Implicaciones para la formación de maestros

La relación pedagógica es un proceso que se enmarca dentro de otro proceso social más amplio, el trabajo intelectual y cultural, que adecuadamente abordado, puede permitir segregar una conciencia social liberadora de un orden social nuevo, en el cual los maestros asumirían naturalmente el papel de diseminar dicha conciencia social para la integración del mayor número posible de personas al nuevo orden<sup>9</sup>. La clase y calidad de la formación que tenga el educador permitirán que su acción como trabajador de la cultura tenga impacto de progreso social. De aquí que en la formación de educadores este presupuesto debe ser explícito y de central importancia. Compartimos así con García<sup>10</sup> su afirmación de que precisamente el estudio de las condiciones que delimitan particularmente la formación de maestros entre nosotros, significa aproximarse a la clarificación de los factores influyentes

en el crecimiento o estancamiento humanos implicados en la práctica educativa concreta que se lleva a cabo en el país.

Las instituciones formadoras de maestros deben ellas mismas empezar a superar su sincretismo pedagógico y su ignorancia voluntaria de los modelos y métodos pedagógicos. A éstos no se les puede prestar una atención a la ligera porque tal menosprecio incorporado en los docentes que forma se reflejará inevitablemente en la calidad de la educación, y por tanto en la vida de nuestros estudiantes y de la comunidad en general.

En la formación de maestros no ha existido preocupación por los modelos



pedagógicos en el sentido expuesto en este trabajo, ellos han sido tratados más en un sentido historiográfico que comparativa y analíticamente como medio para la comprensión de la realidad educativa y como guía de nuestra praxis pedagógica. A pesar de tal despreocupación, el modelo pedagógico tradicional, con toda su secuela castradora del pensamiento clarificante y de la innovación, está presente, influyendo de modo permanente en lo que hacemos y decimos. Así se están formando los maestros actualmente, esta formación y la que se recibe en los denominados cursos de capacitación resultan ser una actualización sobre el atraso. Las denominadas "escuela activa" y "escuela nueva" siguen siendo

para nosotros la vieja escuela, la escuela y el maestro tradicionales. En los planes de formación de maestros no puede haber avances si éstos (empezando por quienes los forman) no llegan a concebir de modo diferente, más avanzado, más socialmente orientados, las metas educativas, la concepción del desarrollo humano, el papel y naturaleza de los métodos, el papel del maestro y de los alumnos en la relación pedagógica, y la naturaleza social y científica de los contenidos.

Podría parecer una propuesta pretenciosa, de mucha envergadura, pero si como educadores queremos tener un decir en la suerte y transformación de este país, entonces aunque las metas sean altas y el camino arduo, es tiempo de empezar. En normales y facultades de educación, más que en cualquier otra parte, toca empezar a superar la pedagogía tradicional y otras formas atrasadas o inconvenientes para nuestro desarrollo cultural del pensamiento pedagógico.

Es por eso que propugnamos por una formación de maestros no sobre las bases de una didáctica estéril del "dar" y "dictar clases" (lenguaje que ya delata lo arcaico y atrasado del modelo usado) sino sobre una pedagogía científicamente fundada que relacione y explique los elementos del modelo pedagógico en interacción dinámica entre ellos y con las condiciones particulares de nuestra cultura y contexto social. Esta formación que requerimos implica que el maestro en su formación y en su ejercicio profesional cotidiano enfatice el desarrollo y aplicación de cuerpos teóricos que permitan iluminar la relación pedagógica y potenciarla, a la vez, para que esa labor sea más efectiva, en términos de consecuencias sociales.

No se avanzará mediante cambios parciales, nominalistas, ocasionales, tales como incluir un mayor número de cursos o nuevos contenidos. No, no hay lugar a progreso dentro de la peda-

8. Flórez y Batista, *op. cit.*

9. *Ibid.*

10. García, N. *La capacitación docente en Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1980.

gogía tradicional. La formación del maestro no puede ser para dictar clases magistrales, ni para enfatizar, como dijimos, los aspectos externos, formales de la docencia o la exposición repetida y reiterada de unos mismos contenidos. La condición esencial del maestro, se ha dicho muchas veces, no es la promoción del aprendizaje por medio de la clase expositiva, de la relación repetitiva y autoritaria. El buen aprendizaje no resulta tanto de la buena acción formal del maestro sino más de su compromiso social con la enseñanza y el aprendizaje, acción mediaticada por un modelo pedagógico científico que dé cuenta del enseñar y el aprender para una sociedad con necesidad de cambio. La pedagogía es innovación, no un discurso quieto, es una praxis específica comprometida con el cambio<sup>11</sup> a través del poder que se obtiene por la ciencia al permitirnos ésta conocer los aspectos esenciales de nuestro mundo social.

Para finalizar destacaremos que lo que diferencia a un educador formado como tal de otro profesional no es tanto su formación en saberes científicos (que debe ser altísima también en el educador) sino que éste debe saber de pedagogía y de los modos en que los saberes científico-técnicos se conectan con la pedagogía al establecerse una relación de enseñanza y aprendizaje. El maestro, dentro del contexto delimitado en este estudio, debe tener en nuestro concepto tres campos de formación: el pedagógico (especialmente en la construcción y manejo de modelos), el específico de los saberes (ciencia, técnica, arte) y el que relaciona la pedagogía con tales saberes. Alrededor de éstos se encuentran las denominadas ciencias de la educación (sociología, psicología y filosofía educativas, especialmente). Dados todos estos elementos, con miras a una práctica pedagógica comprometida con la cultura nacional, contribuiremos a la creación de un sistema educativo flexible y abierto, más eficiente e internamente más gratificante para quienes nos dedicamos a la tarea de educar. ■

## El círculo del tiempo y los maestros

PATRICIA CALONJE\*

### 1. Los Baktiaritas y el maestro contemporáneo

Leyendo el relato de Jacob Bronowsky sobre los Baktiaritas en su obra, *El Ascenso del Hombre*<sup>1</sup>, he pensado en los maestros. La historia de este pueblo, que hoy en día es uno de los pocos grupos que todavía sobreviven como nómadas, es la historia de luchas, resistencias, pero también de aislamiento, soledad, un constante peregrinaje y un gran apego a la tradición. Es posible establecer una analogía entre este pueblo y los maestros. ¿Cuáles son las similitudes existentes entre la forma de vida de los Baktiaritas y el ejercicio del oficio de maestro tal como emerge y se expresa en las últimas tres décadas?<sup>2</sup>

Los Baktiaritas viven en Irán, en el país de las mil y una noches, los maestros en Colombia. Los primeros configuran una etnia, un grupo social minoritario mientras que los segundos han sido definidos socialmente a partir de su oficio, la enseñanza y constituyen una fuerza social importante.

Establecer esta analogía permitirá delimitar con precisión la figura del maestro actual, comparándola con la del Baktiarita y a la vez esbozar los lineamientos generales para un programa de formación de maestros que posibilite profundas transformaciones en la enseñanza y la reflexión sobre su papel como fuerza intelectual y cultural.

Los Baktiaritas viven en Irán<sup>3</sup> en un territorio ubicado en los Montes Zagros, cadena montañosa cercana al Golfo Pérsico y situado al oeste de la ciudad de Ispahan. Su nomadismo es estacionario y se remonta a diez mil años atrás. Este pueblo, venido al parecer de Siria, lleva años, yendo y viniendo de un sitio a otro, conduciendo sus hatos a pastar. Cada año, al agotarse los pastos de las colinas bajas, los Baktiaritas ascienden por las laderas hasta praderas más altas con sus rebaños de ovejas, cabras y reses. Su translocación está íntimamente ligada a las estaciones: los rebaños necesitan de los pastizales para poder subsistir y los Baktiaritas dependen de estos hatos para sobrevivir.

La morada de este pueblo ha sido por años la cadena montañosa Zagros. Su vida ha sido y continúa siendo un deambular permanente a través de un espacio único y definido. Su territorio no es tan vasto ni tan inmenso como pudiera parecer y sus posibilidades de deambular libremente estuvieron du-

\* Socióloga, profesora de la U. del Valle.

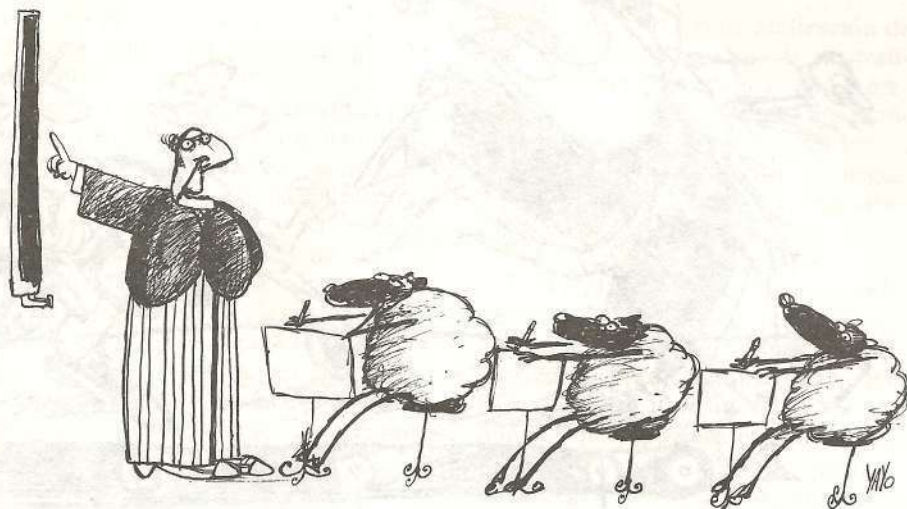
1. CF. Bronowsky, Jacob, *El Ascenso del Hombre*. Fondo Educativo Interamericano, 1979, Bogotá, Caracas, páginas 60-64.
2. El maestro al que se hace referencia es el maestro actual, definido desde la Tecnología Educativa, cuya introducción y difusión se realiza en Colombia a partir de los años sesentas.
3. Todas las referencias sobre la historia de este pueblo han sido extractadas de la obra de Bronowsky ya mencionada y de la *Enciclopedia Universalis*, Presses de Maury, París, 1980. Tomo 19, página 174 y Tomo 9, página 96.

rante mucho tiempo limitadas a causa de las restricciones impuestas por la dinastía de los Pavlavi. Pese a estas restricciones, los Baktiaritas se desplazan periódicamente, dos veces al año, en busca de pastizales para sus hatos, porque es la única forma de asegurar su supervivencia. Recorren grandes distancias: de 250 a 300 kilómetros en cada viaje. Son prisioneros de sus hatos porque sus desplazamientos siguen siempre un ritmo estacional fijado por la desaparición de pastizales en unos lugares y su irrupción en otros. Cambian las estaciones y con ellas se originan estos largos recorridos: los Baktiaritas emigran llevando consigo sus pertenencias. De no hacerlo no sobrevivirían porque dependen de sus hatos, se alimentan de su carne y de su leche, se visten con sus pieles y su lana. Este vagar incesante, a través de seis cordilleras, ascendiendo a veces hasta los cuatro mil metros de altura, por parajes y cimas escarpadas, es el reto que deben enfrentar cada año si quieren sobrevivir.

## 2. El Baktiarita, el maestro y el espacio

El hábitat del Baktiarita lo constituye este espacio. Su morada son los valles, las altas praderas, donde los esperan pasos escarpados por donde deben conducir sus hatos, crecidos ríos como el Bazuft, que habrán de cruzar si quieren llegar a su destino.

Bronowsky nos cuenta que toda la vida del Baktiarita, tanto la de los hombres como la de las mujeres, está centrada en los rebaños. Este pueblo se mueve en el espacio, pero su movimiento no es ilimitado. Siempre se produce un retorno al mismo punto: así estén en una parte o en otra siempre están en el mismo sitio pues su traslado no implica un rompimiento del ciclo o cambios que transformen su existencia. Sus desplazamientos son fundamentalmente repetitivos. Atraviesan las seis cordilleras de ida y de venida cada año, dos veces al año. No se sabe en qué medida cambiaron sus condiciones de vida desde la irrupción al poder en Irán del Ayatollah Komeiny, pero durante la monarquía de los Pavlavi sus migraciones debían regirse siguiendo itinerarios fijados por las



autoridades. Pero con rutas preestablecidas o sin ellas, la situación es prácticamente la misma pues los Baktiaritas escogen un camino y año tras año recorren el mismo sendero.

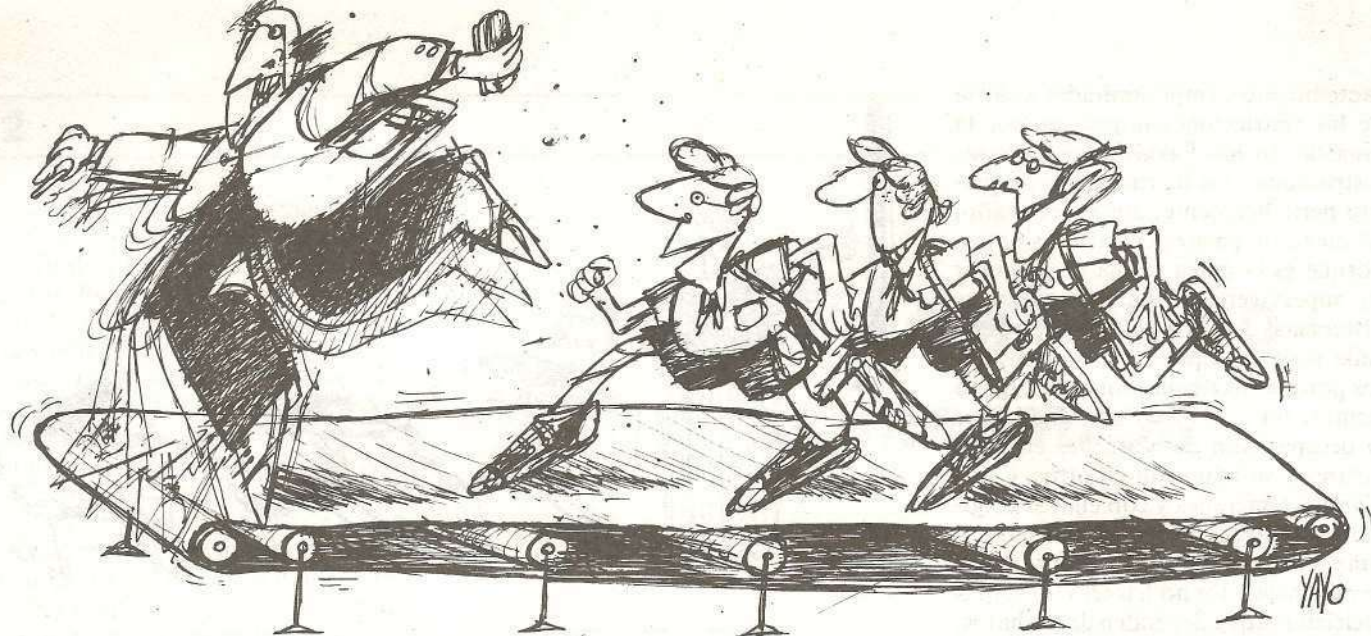
Así como el Baktiarita tiene un espacio definido, un espacio límite, una rutina constante, la de la repetición, así también el maestro contemporáneo está constreñido a un espacio<sup>4</sup>. La práctica pedagógica se realiza dentro de unas condiciones locativas precisas, existiendo una clasificación del espacio establecida en términos bastante rígidos. Hay una limitación de los espacios en tanto los desplazamientos son controlados. Aun dentro de un mismo espacio físico que puede ser el salón de clase o el patio de recreo hay "sitios prohibidos". Se definen las posiciones de los sujetos dentro de los lugares, enseñándoles a ocupar el espacio de una manera acorde con el concepto de orden que se pretende legitimar. Las relaciones jerárquicas entre alumnos y maestros se refuerzan porque la regulación del espacio enfatiza estas relaciones al "guardarse las debidas distancias entre unos y otros" o al posibilitar que sea el maestro quien controle<sup>5</sup>.

El maestro, al igual que el Baktiarita, ocupa el espacio siguiendo el mismo itinerario. El Reglamento Escolar, las Guías, la preparación recibida en las Escuelas Normales, le indican cómo

hacerlo. Año tras año, el maestro trabaja en la escuela, sale a vacaciones y su retorno no implica una transformación de su trabajo. Su movimiento no es productivo, es igualmente repetitivo. El maestro envejece repitiendo, transmitiendo los mismos conocimientos aprendidos en la Escuela Normal, trabajando con el cuaderno viejo y arrugado de la tía, de la abuela o de la mamá que fueron maestras. En el ejercicio de su oficio, tal como se realiza actualmente, el maestro está "metido" dentro de una vida cíclica, es prisionero del método que no le permite pensar, de los textos, que le indican minuciosamente cómo hacer su trabajo. Hace énfasis en el uso del tablero, de la cartelera, del dictado, de la copia, del cuaderno de notas pero no propicia la discusión de lo que enseña, se limita a informar pero no genera discusiones que permitan a los alumnos plantearse interrogantes. El maestro aprendió a transmitir conocimientos pero no a argumentar, a plantear o a sugerir problemas, a establecer relaciones entre diferentes temáticas. Aprendió a re-

4. CF. Calonje, Patricia, Correa, Miralba, Ortiz, Cecilia. "Análisis del discurso de un grupo de maestros de primaria en relación con sus prácticas disciplinarias". Facultad de Educación. Universidad del Valle. Informe final en preparación. Cali, Valle.

5. CF. Esta caracterización se hace tomando como base un documento oficial: El Reglamento para las escuelas primarias oficiales del departamento del Valle del Cauca. 1978.



producir un programa, pero no a comprender cómo se construye en una disciplina particular un concepto. Por esta razón sólo puede transmitir resultados; de ahí su imposibilidad para explicar los procesos de producción del conocimiento.

La preparación del maestro en las Escuelas Normales favorece la aplicación de lo aprendido, pues se trata de seguir unas guías. No hay la posibilidad de plantear alternativas distintas porque la misma forma como se relaciona al maestro con el saber se lo impide. Inclusive se hace énfasis en el estudio de la didáctica y de las técnicas educativas porque se espera que el maestro dirija de "manera eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el manejo de técnicas y métodos"<sup>6</sup>.

### 3. El apego a la tradición

Tanto los Baktiaritas como los maestros están apegados a la tradición. Cada uno, de forma distinta, está condenado a la repetición.

Bronowsky cuenta que los Baktiaritas se consideran, junto con otros nómadas, como una familia, los hijos de un solo padre fundador. Su nombre lo adoptaron de un pastor legendario de la era mongólica llamado Baktiar. Sin embargo, añade "todo en la vida nómada es inmemorial"<sup>7</sup>, o tan antiguo

que no hay memoria de cuándo empezó... Este pueblo se aferra a la tradición en la medida en que cada hijo desea ser como su padre, repetir sus realizaciones. No hay interrogantes en relación con el pasado, con su historia, con lo que fueron. Sólo interesa el presente y la circunstancia. "Es una vida sin cambios. Cada noche es el final de un día como el de ayer y cada mañana será el inicio de una jornada como la del día anterior. Al amanecer, hay una pregunta en la mente de cada uno de ellos: ¿Podrá el ganado atravesar el próximo paso escarpado?"<sup>8</sup>.

Los Baktiaritas no han aceptado cambios fundamentales en sus formas de vida. Si han podido preservar sus tradiciones, sus costumbres se debe en cierta manera a que han viajado siempre solos. Las comunicaciones con otros pueblos o tribus se han dado en la medida en que han necesitado realizar trueques. El andar es más importante que el relacionarse porque de su translación depende su supervivencia. Como poseen una tecnología simple, necesitan de otros pueblos en la medida en que requieren los productos por ellos fabricados. Los Baktiaritas viven el momento y este ir y venir, aferrados a las circunstancias, con un apego exagerado a las costumbres antiguas, sin admitir innovaciones, los ha hecho mentalmente cíclicos.

En este vagar incesante no hay posibilidad de experimentar nada nuevo.

El hijo quiere ser como su padre, vivir y trabajar como él: cada joven, al igual que su padre, laborará durante cierto tiempo para reunir un hato importante y efectuar las mismas migraciones arriesgando con ello la pérdida de algunos animales. Las probabilidades de éxito o de fracaso están contempladas pero sea como sea "al final de la jornada, no habrá más que una resignación inmensa y tradicional"<sup>9</sup>. Las probabilidades de la vida nómada son siempre las mismas, año tras año se repiten.

Así como Baktiarita, el maestro ha estado sumido en la pasividad, sin contacto con otros intelectuales, sin el reconocimiento de su condición como tal y sin la posibilidad de relacionarse con los desarrollos más importantes del pensamiento contemporáneo, ya sea en el ámbito de la ciencia, de la cultura, de los valores éticos y morales, de la filosofía y de la historia. Su formación no lo ha puesto en contacto con los problemas propios de su cultura y de su entorno impidiendo el rescate de los valores culturales autóctonos y la búsqueda de sus raíces<sup>10</sup>.

6. M.E.N. Programa para planteles de la modalidad de bachillerato pedagógico. Bogotá. 1973. Material policopiado, Escuela Departamental de Varones. Cali. página 21.

7. Bronowsky, op cit., página 60.

8. Ibid, página 62.

9. Bronowsky, op cit., página 64.

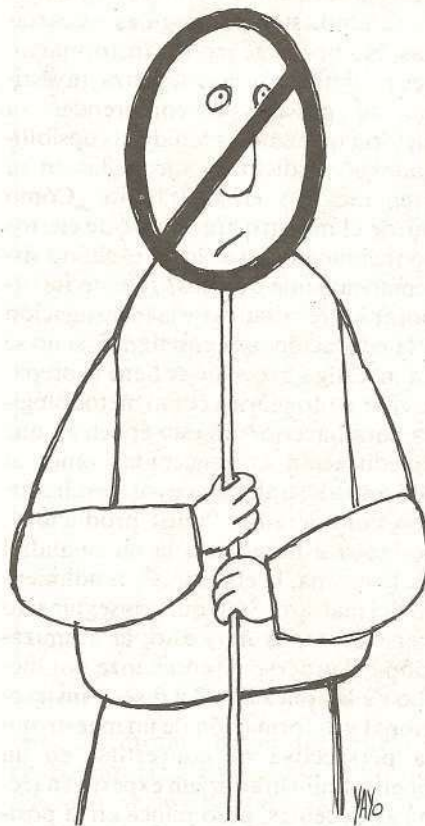


El maestro de las tres últimas décadas en Colombia, para no referirnos sino a este período histórico en particular, es un profesional marginado, cuya relación con la ciencia, la técnica, y las diferentes disciplinas se ha dado por vías esquemáticas. Convertido en un repetidor y no en un pensador, es un experto en técnicas docentes gracias a la instrumentalización que se ha hecho de la Pedagogía. El individuo, formado en las Escuelas Normales, es un maestro sin posibilidades de cuestionar su práctica cotidiana, que opta por conformarse a la rutina, adoptando una posición facilista y aceptando lo establecido, lo que día a día le impone la institución. La formación recibida no ha generado ni la comprensión ni el estudio de su quehacer, de su vida, de su origen y de las distintas prácticas que realiza, ni tampoco ha permitido la recuperación de su experiencia y del sentido de sus realizaciones.

Sobre el maestro pesa una tradición de conformidad. Otros han hablado y decidido por él. La historia del maestro en Colombia, es en términos generales, la historia de imposiciones desde el Estado, de diversos sometimientos sociales y culturales<sup>11</sup>. Desde su formación en las Escuelas Normales, no están dadas las condiciones para la resolución de interrogantes que el maestro pueda tener frente a su pasado. Las preguntas quedan sin respuestas... Su preparación no ha generado el conocimiento y la comprensión de la historia de su oficio, de lo que es, y de lo que ha sido su formación como sujeto de una práctica. Al maestro de la Tecnología Educativa no le ha sido dada la posibilidad de conocer y estudiar los orígenes de su oficio, la constitución de las instituciones formadoras de maestros, o la significación social de la escuela en distintos períodos históricos.

Las Escuelas Normales y las Facultades de Educación han propiciado una formación que por sus características somete al maestro, porque no le permite la apropiación del saber científico ni posibilita su adecuación a unas condiciones históricas concretas. El énfasis de lo técnico en la formación del maestro, pues se propone hacer de él un "administrador", "un ejecu-

tor", ha permitido considerar a la Pedagogía como un saber puramente operativo, como una técnica, a la cual no se le reconoce su especificidad histórica y social. Tampoco se han dado condiciones para esclarecer la historia del saber pedagógico ni para desentrañar las especificidades de la práctica pedagógica, es decir cuál ha sido el estatuto de la pedagogía, cómo ha sido su ejercicio, cuáles son las características sociales de ella, cuáles los modelos pedagógicos utilizados por el maestro en la enseñanza y cuáles los modelos de maestro que se han ido configuran-



do en los diferentes períodos históricos.

Diversidad de instituciones han contribuido a definir lo que es un maestro. Determinado en su oficio por lo que otros le han definido, el maestro también contribuye a definirse en cuanto tiende a repetir y no a innovar. El problema de la formación recibida en las Normales no radica exclusivamente en que al maestro lo hayan relacionado con ciertos saberes y no con otros, sino, además, en la forma en que le "han enseñado a enseñarlos". Se ha

privilegiado la instrumentalización de los saberes, recalándose la neutralidad del discurso pedagógico. La preparación recibida no le permite plantearse preguntas frente a las formas, procedimientos y métodos privilegiados en la enseñanza de diferentes saberes<sup>12</sup>.

La Tecnología Educativa ha condenado al maestro a ser "un técnico", "un aplicador" "un organizador del currículo" y esto supone una reducción de sus posibilidades, la imposibilidad de que sea pensado como un intelectual, como un individuo capaz de relacionarse con la ciencia, con el arte, con la literatura, con todo tipo de disciplinas, capaz de producir y de llevar a cabo transformaciones importantes en su práctica. Las innovaciones no pueden tener cabida allí donde hay pasividad, resignación, o donde no ha sido cuestionada la existencia, el trabajo cotidianamente realizado<sup>13</sup>.

Las normas han regulado y prescrito el oficio del maestro. La presencia de la normatividad en la vida y trabajo del maestro, sobre todo a partir de la introducción de la Tecnología Educativa, ha producido ciertas actitudes que llevan la marca de la sumisión. Se ha legalizado e institucionalizado una cierta forma de ejercer el oficio, rechazándose todo aquello que se aparta de la tradición.

El maestro al igual que el Baktiarita ha estado solo. Esta forma de soledad no ha aceptado las innovaciones, no

10. CF. *Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria*. Facultad de Educación. Universidad del Valle. Abril de 1985. Documento producido por Calonje, Patricia, Atencio, Jaime, Arce, Jorge, Correa, Miralba, Ortiz, Cecilia y Venegas, Noramérica.
11. Pueden consultarse los estudios producidos dentro del marco de la Investigación de la Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia. Proyecto Interuniversitario.
12. *Plan de Licenciatura en Educación Primaria*. Op. cit., página 10.
13. Hay varios estudios en relación con las transformaciones operadas en la enseñanza a partir de la transferencia de Tecnología Educativa en Colombia. Los estudios realizados por Carlo Federici y su equipo sobre el Programa de Renovación Curricular son un aporte en este sentido.

**El apego a la tradición en el caso del maestro significa la aceptación de una rutina, de un tiempo normalizado. El maestro, es también a su manera, un nómada. Trabaja veinticinco, treinta, treinta y cinco años y se jubila sin haber roto el círculo, la cadena de la repetición.**

ha sido como plantea Octavio Paz, “la búsqueda del otro”. Tampoco es ese sentimiento que “posee un doble significado: por una parte tener conciencia de sí, por la otra es un deseo de salir de sí”<sup>14</sup>. Este aislamiento no ha permitido crear una necesidad de saber, de pensar, que llevara al maestro a destruir sus opiniones, a construir una mentalidad científica, a relacionarse con diferentes saberes y a generar sus propias respuestas y alternativas.

Bronowsky plantea que el Baktiarita posee y utiliza una tecnología simple. No podría ser de otra manera en razón de las largas jornadas que realiza y de los problemas que tendría que enfrentar si tuviera muchos objetos que transportar. “La simplicidad no es romántica, es cuestión de supervivencia. Todo debe ser lo suficientemente ligero como para poder ser trasladado, armado cada noche y vuelto a empacar de nuevo cada mañana”<sup>15</sup>.

El maestro es poseedor de unos métodos y técnicas bastante elementales, que son en su origen y en su constitución complejas pero con relación a las cuales se ha operado una reducción en el proceso de apropiación. La diferencia con el Baktiarita es que éste ha construido su tecnología en su soledad, en su aislamiento, a lo largo del tiempo. No necesitó de otros para hacerlo. La tecnología del maestro le es dada desde afuera. Otros piensan por él, otros diseñan y programan su trabajo, realizan lo que a él, de manera prioritaria, debiera competirle. El maestro ha pasado a ser un mediador, un aplicador. Sus técnicas y métodos son instrumentos que se agotan en el mismo proceso de aplicación. No se producen modificaciones que pudieran transformarlos, ni el trabajo está precedido de una búsqueda de alternativas de solución a los múltiples problemas que afectan su quehacer.

El maestro de la Tecnología Educativa realiza su trabajo en una situación de conformismo porque sus opciones de cambio están restringidas y coartadas. No puede generar transformaciones paulatinas en la enseñanza, investigar su práctica o comprender su historia quien no ha tenido las posibilidades y condiciones adecuadas en su preparación y en su trabajo. ¿Cómo puede el maestro apropiarse de ciertos conocimientos, si se lo ha excluido sistemáticamente de ellos? ¿Cómo incorporar los resultados de la investigación a la educación, a la enseñanza, si no se ha investigado o si no se tiene la preparación tanto teórica como metodológica para hacerlo? En esta época en que la educación es concebida como un proceso de trabajo, cuyos resultados son considerados “unos productos”, se busca a toda costa la racionalidad de la misma, la eficiencia y rendimiento del maestro. Sólo que conseguir esto tiene un costo muy alto: la atomización del proceso de enseñanza por medio de la aplicación del diseño instruccional y la formación de un maestro en la perspectiva de convertirse en un buen administrador, un experto en técnicas docentes, pero nunca en la posibilidad de llegar a ser ese intelectual que soñaba Foucault: “un destructor de evidencias y universalismos, el que señala e indica en las inercias y las sujeciones del presente los puntos débiles, las aperturas, las líneas de fuerza, el que se desplaza incesantemente y no sabe a ciencia cierta dónde estará ni qué pensará mañana, pues tiene toda su atención centrada en el presente...”<sup>16</sup>.

#### 4. El Baktiarita, el maestro y el tiempo

Los maestros viven el tiempo como los Baktiaritas el espacio. Son igualmente cíclicos. Parece que no sintieran la necesidad de cambiar, transformar

su práctica. Sin embargo, hay entre estos últimos, algunos que han renunciado a su condición de nómadas, escogiendo otra forma de vida. Entre los maestros, hay quienes también se han planteado esta opción, generando prácticas que en sus formas de expresión son diferentes a las formas de enseñanza tradicionales<sup>17</sup>. Infortunadamente, este grupo es todavía hoy una minoría.

El apego a la tradición en el caso del maestro significa la aceptación de una rutina, de un tiempo normalizado. El maestro, es también a su manera, un nómada. Su nomadismo está en el Cronos. Trabaja veinticinco, treinta, treinta y cinco años y se jubila sin haber roto el círculo, la cadena de la repetición. El ciclo del maestro es temporal ya que depende de una cronología, de secuencias, de ritmos, de horarios, de un calendario. Para el maestro, el espacio no es tan importante como el tiempo. Lo que cuenta es la circularidad en la que se encuentra inscrito. Su tiempo cronológico es secuencialmente lineal. Cada año escolar es igual al anterior y al siguiente. En este período hará lo mismo que en el precedente y así sucesivamente. Si al maestro lo trasladan, hará lo mismo aquí que allá. Su tiempo es el tiempo de las instituciones, de las guerras, de los movimientos sociales, de los hombres.

El modo de ejercer su oficio tiene como referente el tiempo y es lineal. Todo el trabajo del maestro en la escuela está regulado: las materias que conforman el programa escolar o cu-

14. Paz, Octavio, *El laberinto de la soledad*. Fondo de Cultura Económica. 1979. México, página 175.

15. Bronowsky, Jacob, op cit., página 62.

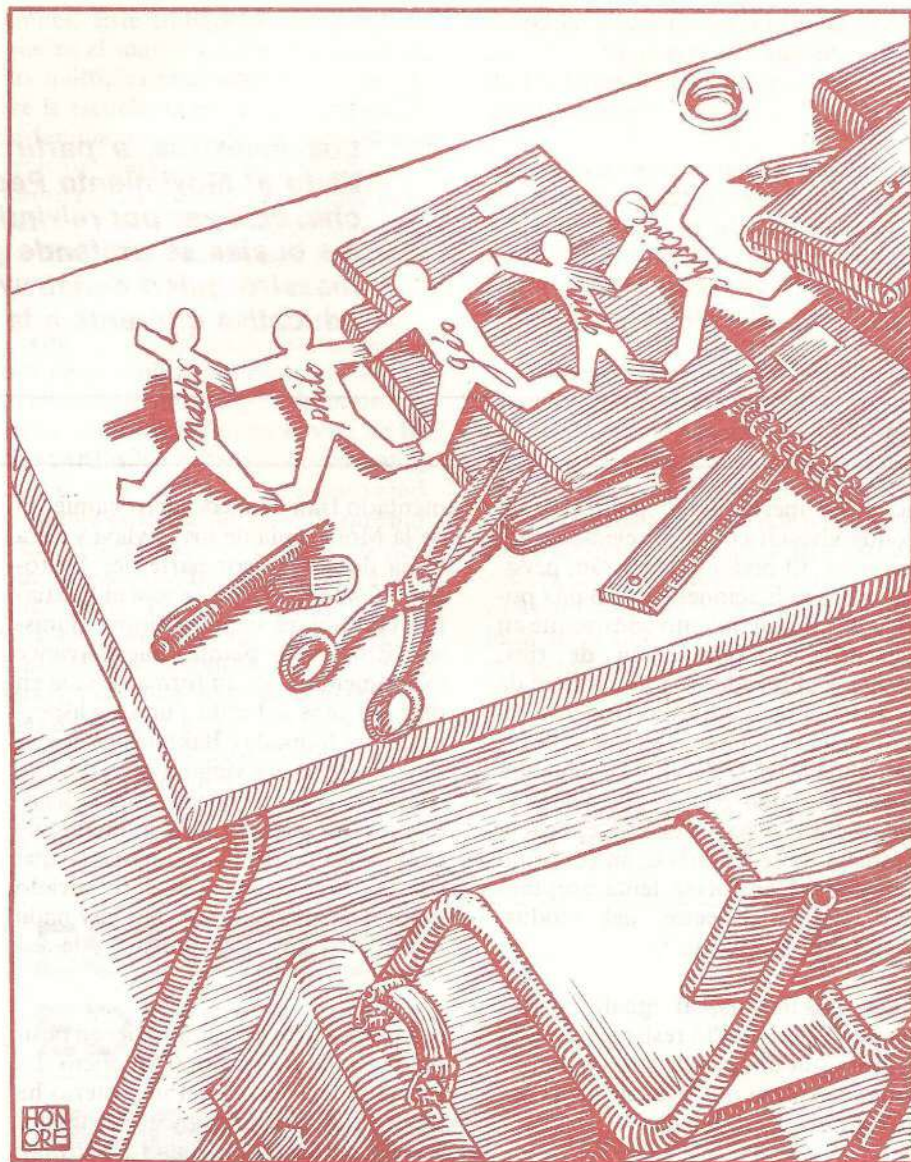
16. Foucault, Michel, *Un diálogo sobre el Poder y otras conversaciones*. Libro de Bolsillo. Alianza Editorial. Madrid. 1981. Página 163.

rrículo, la forma como se ha dispuesto su desarrollo, los pasos a seguir, las cadencias, los ritmos. El tiempo regula las relaciones entre maestros y alumnos, define de muchas formas la relación del maestro con el conocimiento, del alumno con los saberes y genera restricciones en la enseñanza, en el aprendizaje, en las formas de relación establecidas entre unos y otros.

Desde que el discurso de la eficiencia y el rendimiento fue introducido en la práctica pedagógica se habla de un tiempo útil. Hay un tiempo para aprender y otro para jugar pero ambos son irreconciliables. El aprendizaje lo define el tiempo. "Se debe aprender a leer y a escribir en seis meses, o en primero de primaria". "El programa ha de desarrollarse en tantas horas...". "El tema tal se trabajará en tanto tiempo". El contenido de una materia se dosifica y se realiza en un tiempo definido. Las actividades también están reguladas: la campana, el timbre, le recuerdan al maestro el cambio de clases, la suspensión de una actividad y el paso a otra.

El maestro, al igual que el Baktiarita, es prisionero no solamente del espacio sino también del tiempo. El maestro no existe para ser algo diferente, para transformarse. No hay tiempo para innovar porque hay que cumplir un programa. El maestro "está lleno de conocimientos" y su tarea es transmitirlos. Como hay un tiempo para la formación del alumno, hay igualmente un momento en que "uno es apto para aprender". La escolaridad se inicia a tal edad, cada programa dentro de la formación se realiza en un tiempo determinado; los años escolares son de tantos meses, la primera dura cinco años y las materias se organizan de acuerdo con una progresión en el tiempo.

Para el Baktiarita es también importante el tiempo, aunque menos que el espacio que, podría afirmarse, es determinante en su vida. Su tiempo está ligado a la circunstancia. Hoy hay que atravesar el paso de Zadeku, mañana habrá que buscar nuevos pastizales porque durante la travesía los hatos consumen estos en un solo día<sup>19</sup>, la



semana entrante habrá que cruzar el río Bazuft, etc... Bronowsky relata que "la vida de los Baktiaritas está muy circunscrita para poseer el tiempo o la habilidad de especializarse"<sup>20</sup>. No hay posibilidad de innovar porque falta tiempo...

##### 5. Un nuevo tiempo para el maestro

En la historia del maestro contemporáneo no todo ha sido pasividad, conformismo. Con formas de expresión propias, con organizaciones sindicales, los maestros han luchado y se han debatido por la transformación de sus condiciones materiales de vida y de trabajo.

Igualmente entre los Baktiaritas también se han producido luchas y resistencias, sólo que han estado encaminadas a la preservación de su condición de nómadas. Durante veinticinco años, entre 1920 y 1945, la dinastía de los Pavlavi, encarnada en la figura del Reza-Sha buscó la sedentarización del pueblo Baktiarita, al considerarlo un

17. CF. Calonje, Patricia, Quiceno, Humberto. *El Maestro Marginal, una historia por escribirse*, en *EDUCACION Y CULTURA*, No. 2, CEID. FECODE. Página 64.

18. Calonje, Patricia, Correa, Miralba, op cit., página 35.

19. Bronowsky, op cit., página 62.

20. *Ibidem*, página 62.

**Los maestros, a partir del surgimiento y del impulso dado al Movimiento Pedagógico han continuado la lucha, esta vez por reivindicaciones culturales, a partir de las cuales se pretende ganar el derecho de que sea el maestro quien construya una alternativa pedagógica y educativa diferente a la oficial.**

factor de inestabilidad política y su modus vivendi como un elemento de desorden. El poder de Teherán, persiguió estas poblaciones e inició una política de aniquilamiento consistente en secuestros, contaminación de ríos, fuentes y abrevaderos y la masacre de los hatos. Los Baktiaritas supieron resistir hasta el momento en que el Reza-Sha abdicó, después de la Segunda Guerra Mundial, en favor de su hijo, el Sha de Irán. A partir de esta época, la campaña de sedentarización continuó realizándose en forma lenta aceptándose ciertos aspectos del modus vivendi del Baktiarita<sup>21</sup>.

Los Baktiaritas, al igual que los maestros, han sabido resistir. Las condiciones son diferentes pero en ambos casos se expresa un deseo de lucha para reivindicar un derecho.

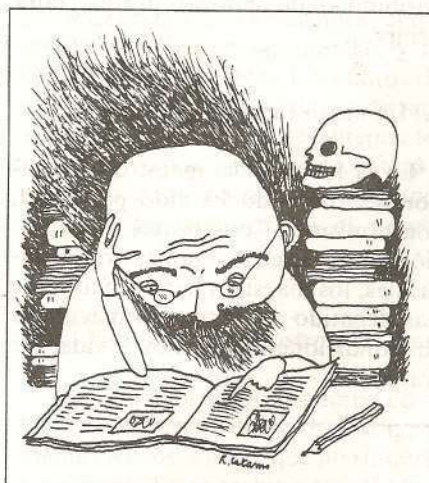
Los maestros, a partir del surgimiento y del impulso dado al Movimiento Pedagógico han continuado la lucha, esta vez por reivindicaciones culturales, a partir de las cuales se pretende ganar el derecho de que sea el maestro quien construya una alternativa pedagógica y educativa diferente a la oficial.

Los Baktiaritas, en su resistencia contra el Reza-Sha mostraron su combatividad, su deseo de preservar sus tradiciones, particularmente la oral porque se sabe que tienen una abundante producción de cuentos populares, himnos, poesías y cantos de amor.

Un sector del magisterio ha comenzado a movilizarse, a plantearse preguntas. No se sabe si los Baktiaritas han cambiado... sobre todo debido a las transformaciones que ha experi-

mentado Irán a raíz del derrocamiento de la Monarquía de los Pavlavi y de la toma del poder por parte del Ayatollah Komeiny. No se sabe si el Baktiarita continuará siendo siempre el mismo. Bronowsky plantea que el avance experimentado en su forma de vida en diez mil años se limita a un solo aspecto: "Los nómadas Baktiaritas de entonces tenían que viajar a pie y llevar a cuestas sus pertenencias. Sus descendientes ya cuentan con animales de carga —caballos, asnos, mulas— que son los únicos que han domesticado desde aquellos tiempos. No hay nada nuevo en sus vidas además de esto..."<sup>22</sup>.

Los maestros en cambio tienen posibilidades de transformar su oficio. La forma de existencia del magisterio ha estado históricamente, y por lo menos en apariencia, ligada a un fin cultural: educar, formar un individuo, civilizar. La transformación del oficio del maestro es posible si se liga a un movimiento en el que participe, junto con otros intelectuales, de manera activa y reflexiva en la discusión de los problemas



educativos y pedagógicos, con posibilidades de incidir en los procesos de cambio cultural, en trabajos que, desde las escuelas, generen el estudio de nuestras tradiciones pedagógicas y contribuyan al reconocimiento social y cultural de su trabajo, todo esto enmarcado en la perspectiva de construir una propuesta pedagógica alternativa que asegure su autonomía y establezca condiciones para su formación permanente:

Una formación diferente ha de considerar una perspectiva de relación con el conocimiento completamente nueva, para que el maestro pueda adquirir una valoración de su trabajo basada en el estudio de lo que es, del papel que puede jugar, y de la importancia social y cultural de su oficio. Plantear una formación en esta línea no es establecer una continuidad, es dar un salto, cambiar de terreno, escogiendo como opción una vía de investigación permanente que genere preguntas diversas. La transformación del oficio del maestro será posible si se garantiza una formación centrada alrededor del estudio de las condiciones sociales, políticas, económicas del país, de la región, de la comarca, de lo que ha sido y es la enseñanza en Colombia, de cómo ha sido modificada y replanteada a raíz de la introducción de reformas o decretos institucionales, de cómo ha sido y es pensado el niño.

Esta formación ha de contribuir a crear un nuevo maestro, autónomo, con el control sobre su trabajo, capaz de

21. *Enciclopedia Universalis*. Presses de Maury. París. Francia. 1980. Tomo 19, página 174, y Tomo 9, página 96.

22. Bronowsky, op cit., página 62.

implementar iniciativas tendientes a favorecer tanto su desarrollo intelectual y cultural como el de sus alumnos, como una clara comprensión de sus responsabilidades como intelectual y trabajador de la cultura. "Afrontar esta tarea significa que este nuevo tipo de intelectual, el maestro, no debe cerrarse en la investigación abstracta, en la solución de problemas en sí, separado de sus términos reales que son aquellos en los que el pueblo siente y vive el problema. Debe afrontar el problema en sus términos efectivos y reales... para llegar a una formulación orgánica superior, en la que el "sentir" del pueblo se transforme en "entender" y por lo tanto en "comprender", al mismo tiempo que el intelectual no sólo sabe sino que también siente y se apasiona por el objeto del saber. Entonces, se convierte en su propulsor, mejor en su dirigente"<sup>23</sup>. Tal como lo propone Gramsci, la verdadera función del maestro, asumido como un intelectual, es la dirección y la organización, constituirse en un guía, pues la tarea educadora plantea la adquisición, en los individuos, "de una concepción superior de vida". Esta tarea es posible asumirla si al educador se lo relaciona con otros intelectuales, si llega a comprender y a valorizar las experiencias sociales de sus alumnos, sus manifestaciones culturales, sus saberes, a aceptar la pluralidad en las formas y modos de vida, si está en contacto permanente con los debates y discusiones que en torno a los principales problemas sociales, educativos y culturales se han dado en el país, convirtiéndose en un conocedor de la problemática social y educativa. Un maestro así formado tendrá posibilidades de investigar una temática determinada, de contextualizarla y entenderla como un proceso dinámico, complejo, en el cual se expresan multiplicidad de relaciones.

Un programa de formación para docentes ha de propender por la comprensión y el estudio de los problemas educativos y pedagógicos, promoviendo su investigación. Igualmente ha de relacionar al maestro con las diferentes teorías contemporáneas, que aborden el estudio del proceso escolar, considerándolo como un proceso social e histórico, expresión de múltiples rela-

ciones. Este trabajador de la cultura que es el maestro, será conocedor de las múltiples relaciones existentes entre la escuela, la enseñanza, el Estado, la familia, el aprendizaje. Tendrá una relación diferente con los saberes y abordará su estudio desde una perspectiva histórica, de forma que sean revelados sus procesos de formación como disciplinas.

Una formación, así planteada, habrá de posibilitar el desarrollo de "un pensamiento nómada". Aunque parezca contradictorio, en la vida de los Baktiaritas ha habido conformismo y lucha, resignación y combatividad. Bronowsky habla de su conformismo: "Los Baktiaritas son resignados porque su aventura no los conduce a ninguna parte. Los pastizales de verano son, en sí mismos, un lugar de paso, nada más: a diferencia de los hijos de Israel, para ellos no existe la tierra prometida"<sup>24</sup>. Sin embargo, cada cierto tiempo, cuando las estaciones se lo indican, los Baktiaritas emprenden una aventura, que necesariamente conlleva riesgos, plantea peligros y los en-

frenta en cierta forma a lo desconocido, arriesgando con esto sus vidas y las de los hatos de los cuales depende su sobrevivencia.

Al pensar en los Baktiaritas he recordado las palabras de André Gide "este instinto nómada... siempre en busca de aventura". No, no toda la historia de este pueblo ha tenido como referente el conformismo.

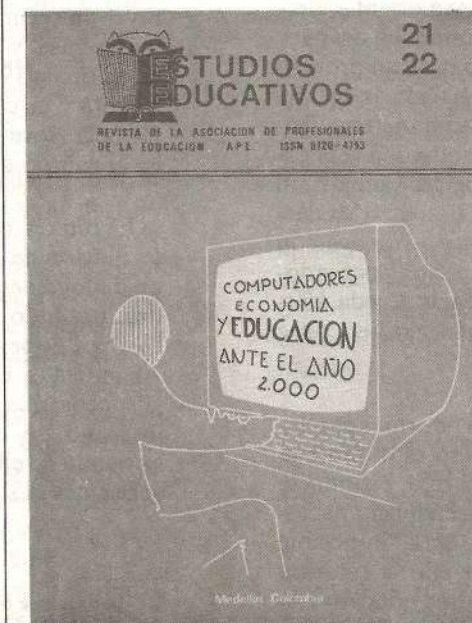
El maestro, al igual que los Baktiaritas, ha de emprender una aventura en la cual habrá de vencer muchos escollos, en la cual ha de recorrer un largo camino si desea transformar su quehacer y crear nuevas formas de trabajo en lo pedagógico. Como los Baktiaritas deberá atravesar ríos tormentosos, escalar cimas elevadas, y resistir y combatir todo tipo de imposiciones y sometimientos.

23. Lombardi, Franco. *Gramsci. Ideas Pedagógicas*. Editores Pilas. Página 40.

24. Bronowsky, op cit, página 64.

# ESTUDIOS EDUCATIVOS

21  
22



## SUSCRIPCIONES Y CORRESPONDENCIA

APARTADO AEREO 050518  
Medellín, Colombia, Suramérica

COLOMBIA  
Por un año (2 números) \$400.00  
Por dos años (4 números) \$700.00

EXTERIOR  
Por un año US\$ 6.00  
Por dos años US\$10.00

## VALOR DE ESTE EJEMPLAR

\$250.00 US\$3.00

**EL PROXIMO NUMERO SERA  
DEDICADO A  
EDUCACION ESPECIAL**

## La Escuela Normal Superior

# “Formar docentes con buen criterio”

Entrevista a José Francisco Socarrás

MARTHA HERRERA\* CARLOS LOW\*\* HERNAN SUAREZ\*\*\*

En las primeras décadas del siglo XX, se presentaron en la formación social colombiana transformaciones económicas, políticas y sociales que condujeron a una lenta modernización del país, trayendo consigo nuevos cuestionamientos sobre la orientación y organización de la sociedad. Fenómenos como la urbanización, la expansión demográfica, las migraciones rurales-urbanas llevaron a que nuevos grupos sociales generaran expectativas en materias de participación social, salud, educación y servicios públicos.

Los interrogantes sobre diversas órbitas de lo social se extendieron también al campo de la educación, tratando de definirse desde diversas ópticas su nueva orientación y su correspondencia con el desarrollo económico del país. Es así, como en la década del 20 se abrió paso un proceso de “ensayos pedagógicos”, de manera aislada en los departamentos de Antioquia, Boyacá, Cundinamarca y Tolima, estos ensayos cobraron mayor impulso con la llegada al país de la segunda Misión Pedagógica Alemana en 1924, y la visita de Decroly en 1925 al Gimnasio Moderno. En este proceso de cuestionamiento y renovación educativa se involucraron grupos de maestros y pensadores como Agustín Nieto Caballero, Tomás Rueda Vargas, Tomás Cadavid, Rafael Bernal Jiménez, Luis López de Mesa y Germán Arciniegas.

Entre 1927 y 1933 el Estado introdujo reformas parciales en la Educación a nivel nacional, pero es durante la primera administración de López Pumarejo, cuando se intentó dar al problema educativo trascendencia nacional, aduciendo que sin su solución, sería imposible situar al país de cara al siglo XX; por ello la reforma constitucional de 1936 incluyó una reforma educativa la cual retomará profundizando y reformulando, las experiencias renovadoras de la década anterior; sus realizaciones fueron bastante desiguales en los distintos niveles del sistema educativo, pero no obstante, fue sin duda el

factor ideológico de “cambio”, de formulaciones de los fines de la educación, el que dejó mayores huellas en las generaciones que vivieron este proceso.

Dentro de los diversos tópicos planteados por la reforma, se ubicó al maestro como uno de los pilares básicos para garantizar la transformación de las estructuras educativas, por ello se buscó enaltecer su profesión, reglamentarla, y mejorar su formación pedagógica.

Como una de las respuestas a esta necesidad, se crearon por primera vez en el país tres facultades de educación entre 1932 y 1934, de formación de docentes para el nivel de secundaria y superior en Bogotá y Tunja, dos masculinas y una femenina, las cuales darán pie a la creación en 1936 de un instituto único mixto, con sede en Bogotá y de carácter estatal, conocido con el nombre de Escuela Normal Superior, cuyos aportes fueron notables en el campo de la ciencia y la cultura en el país.

El interés central de esa institución lo constituyó la formación de maestros con un alto nivel académico, y en un diálogo permanente entre las ciencias y las humanidades, tratando de retomar las experiencias de la Escuela Normal Superior de París y la Facultad de Ciencias en Alemania; a ello contribuyeron un grupo de profesores europeos, que abandonando sus países por el ascenso del fascismo, se vincularon a la enseñanza en la Normal, haciendo de ella un epicentro de difusión de las modernas corrientes del pensamiento científico.

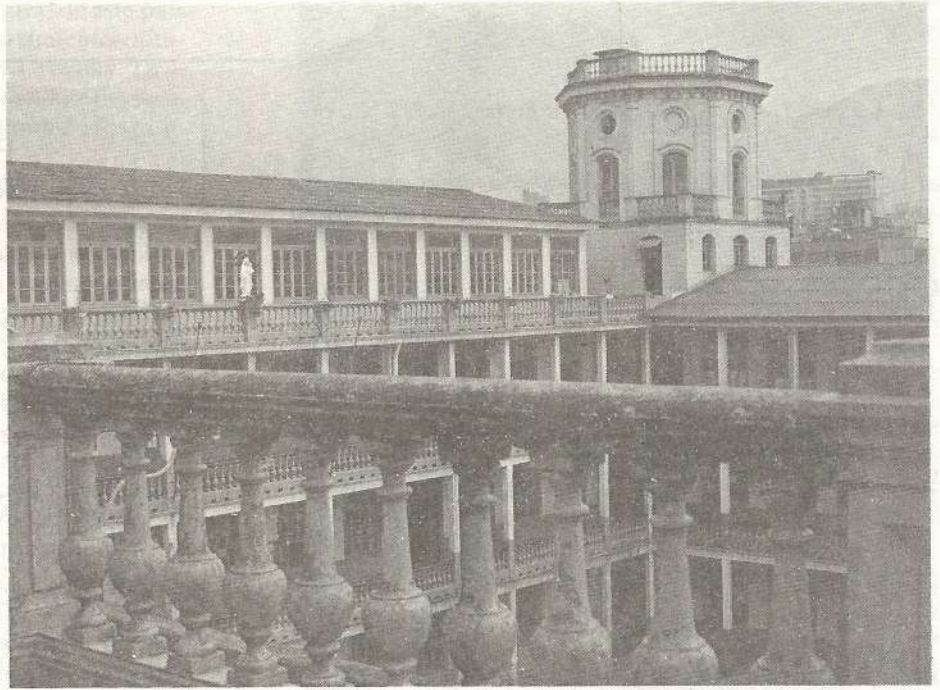
\* Socióloga e historiadora, profesora de la Universidad Pedagógica Nacional en el Área de Formación Pedagógica y Didáctica.

\*\* Sociólogo de la U.N., profesor de la Universidad Pedagógica Nacional en el Campo Educación y Sociedad.

\*\*\* Licenciado en Historia. Colegio Mayor del Rosario. Periodista. Editor de EDUCACION y CULTURA.



José Francisco Socarrás  
Rector de la Normal Superior de 1937 a 1944.



La Escuela Normal Superior funcionó hasta su liquidación en los actuales locales del Instituto Técnico Central en la ciudad de Bogotá.

En este establecimiento pionero de la formación de normalistas a nivel superior, la investigación y la docencia eran inseparables. Por lo cual se crearon para su implementación institutos de investigación, al interior de la ENS los que sentaron las bases para la institucionalización de las ciencias sociales en el país, he aquí algunos de los institutos ligados de manera directa o indirecta al proceso intelectual que se vivió en este establecimiento: el Instituto de Psicología Experimental, el Instituto Etnológico Nacional, el Instituto Indigenista Colombiano, la Escuela de Altos Estudios Sociales, el Instituto Caro y Cuervo, allí se formó una generación de maestros e investigadores dentro de un espíritu moderno, con una visión integral, más allá del conocimiento pragmático de un saber específico.

Sin embargo, la Normal no alcanzó más de 15 años de existencia. Una vez retomado el poder por el partido conservador en 1946, se inició un proceso de desmonte de la Normal, el cual va desde el recorte gradual del presupuesto, hasta las hostilidades personales hacia sus profesores y alumnos, a los contenidos que allí se enseñaban y a la orientación pedagógica que la inspiraba; finalmente, en septiembre de 1951, Laureano Gómez, a través del Decreto 1955, separa la Normal en dos instituciones, una masculina y otra femenina, que quedaron funcionando en Tunja y en Bogotá, respectivamente, y que darán pie posteriormente al surgimiento de dos Facultades de Educación (Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja); la verdad es que además de las razones de índole moral (que la educación mixta era peligrosa para la juventud), que se

argumentaron para el desmonte de este importante experimento pedagógico, intervinieron discrepancias políticas e ideológicas, que llevaron a sus miembros a dispersarse por todo el país y el exterior, guardando para sí las vivencias apasionadas por la apropiación del saber moderno, y la sed por la recuperación e identificación de los valores culturales tanto universales como nacionales.

Es sólo hacia la década del 80 que la Normal vuelve a ser recordada en voz alta, por algunos de sus egresados, en sus reflexiones sobre las disciplinas sociales que hoy nos ocupan, evocando sus lazos con los personajes y momentos transcurridos en la ENS, y poco a poco los interrogantes sobre lo que fue la Normal empiezan a crecer, así como los intentos por rescatar las experiencias pedagógicas, los pensadores y las instituciones educativas que sembraron el crisol de una reforma educativa en la primera parte del siglo XX, a resolver estos interrogantes, apuntan diversos trabajos sobre el Gimnasio Moderno, Agustín Nieto Caballero, la Escuela Normal Superior, los cuales abren caminos para la historia de la educación y la cultura en Colombia, caminos cuyos recorridos apenas se inician.

A continuación reconstruiremos algunos momentos sobre el transcurrir de la Normal y su contexto socioeducativo, a través de las experiencias narradas por uno de los mayores gestores de dicha institución: José Francisco Socarrás que fue su rector durante los años 1937 a 1944 quien muy amablemente nos concedió la siguiente entrevista.

### La Escuela Normal Superior: hija de la Escuela Nueva

*EDUCACION Y CULTURA. Doctor Socarrás, en la época en que usted estudió, ¿cuál era la situación del sistema educativo colombiano?*

JOSE FRANCISCO SOCARRAS.— En la época mía de estudiante no había laboratorios. El Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario sí tenía laboratorios. Yo recuerdo que en la clase de psicología de Monseñor Carrasquilla, piensen ustedes lo que nos enseñaba: “el hombre recuerda porque tiene memoria. La memoria es una de las facultades del alma”. Pero era un cura amplio, había que presentarle trabajos, yo hice uno sobre el darwinismo, me lo refutó punto por punto, con una serie de tonterías, pero me puso cinco.

*EDUCACION Y CULTURA. ¿Cómo tuvo usted acceso a las teorías de Darwin?*

JOSE FRANCISCO SOCARRAS.— Vean la cosa más curiosa que ustedes se imaginen. Yo tuve un condiscípulo, que había sido seminarista: Pablo Patiño Bernal, era conservador y fue político aquí en Cundinamarca, de una inteligencia asombrosa. El se salió del seminario y se pasó a estudiar al Rosario, como yo me quedaba en Bogotá en vacaciones, él me daba a guardar un baulito con libros, que no podía llevar a su casa porque lo “fusilaban”. Allí Patiño guardaba una serie de autores que incluían a los enciclopedistas, Lamarck, Freud y Darwin, allí aproveché para leerlos, aquí en las librerías no se conseguían textos de esos. Cuando yo empecé a enseñar psicología en el Externado, sólo se conseguía en las librerías, entre estas la Mogollón, unos cuantos libritos de Ribot, nada más.

*EDUCACION Y CULTURA. Y usted teniendo esa formación del Colegio del Rosario, ¿cómo logró simpatizar con esas ideas?*

JOSE FRANCISCO SOCARRAS.— Nuestra generación, era una generación de protesta, lógicamente nuestros gritos en las manifestaciones eran: ¡Abajo Dios!, ¡Abajo el Papa!, por eso el gobierno conservador nos echaba a los obreros del acueducto, para que armados de los tubos nos dieran garrote. Era la protesta... y seguíamos estudiando. La nuestra fue una generación muy inquieta, yo creo que buena parte de la obra de la República Liberal fue producto de esta generación y de las anteriores, casi todas rosaristas, porque veamos lo que pasaba en los colegios: en esa época el título de bachiller sólo lo podían dar los colegios reconocidos oficialmente, los cuales eran por lo general confesionales; los colegios liberales no podían dar título de bachiller, por eso sus estudiantes para obtener el grado teníamos que pasarnos a colegios como el del Rosario. Y aunque la Iglesia tenía

## BIOGRAFIA DE JOSE FRANCISCO SOCARRAS

Nació en Valledupar en 1906. Hizo sus estudios primarios en escuela pública y los secundarios en el Colegio Biffi y en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Se graduó en medicina en la Universidad Nacional con una tesis sobre “Los principios fundamentales del psicoanálisis” en 1930. De 1930 a 1932 fue médico en la zona bananera y Santa Marta. En 1935 fue nombrado Director de Educación del Magdalena y posteriormente Director de Educación Secundaria entre 1936 y 1937. Fue uno de los ideólogos y gestor de la creación de la Escuela Normal Superior y su segundo rector de 1937 a 1944.

Su libelo de 1942 “Laureano Gómez; psicoanálisis de un resentido”, lo hizo víctima de amenazas y de la persecución conservadora, teniendo que asilarse voluntariamente, entre 1946 y 1950 en París, donde estudia Psicología con una beca que le ayudó a conseguir Paul Rivet, a su regreso al país se dedica fundamentalmente a la psicología y la medicina. Ha sido profesor de psiquiatría en la Universidad Nacional. Ha militado en el Partido Socialista Democrático y en el liberalismo donde fue miembro de su Dirección Nacional. Es autor de libros y artículos sobre pedagogía, medicina y psicología. Ha publicado: Necesidades alimenticias del pueblo colombiano; Informe del Director Nacional de Enseñanza Secundaria; Escuela Normal Superior informe de labores; La alimentación los precios y los salarios, y últimamente: Sobre la formación de docentes en Colombia: de la colonia a la Escuela Normal Superior. Actualmente publica en El Tiempo la columna: “Por la Salud Mental” que aparece los miércoles.

su propio aparato educativo, este era retrasado, los docentes religiosos que accedían a teorías actualizadas, se contaban con los dedos de una mano.

*EDUCACION Y CULTURA. ¿Los conservadores nunca trataron de reformar la educación?*

JOSE FRANCISCO SOCARRAS.— El general Pedro Nel Ospina quiso cambiar la educación y trajo una misión pedagógica alemana, como resultado de sus propuestas, el gobierno presentó un proyecto de reformas que le fue negado en las Cámaras, aunque la misión estaba conformada por tres pedagogos católicos. ¡Miren lo que yo vi! En una sesión solemne del Colegio de San Bartolomé, el Nuncio de Su Santidad Monseñor Vicentini, no le quiso dar la mano al ministro de Educación el caucano Arroyo Díez, por haber traído a la misión pedagógica alemana.

El general Ospina quería reformar la educación pero la Iglesia y sus copartidarios conservadores se oponían,



y era imposible seguir así, el retardo cultural de este país era de un siglo. Compáren ustedes, el movimiento cultural de México, Argentina, Chile, Brasil y Uruguay. Uruguay fue de lo mejor en pedagogía. Brasil y Chile llevaron misiones alemanas, y aquí en Colombia también los radicales lo hicieron en el siglo XIX.

*EDUCACION Y CULTURA. ¿Cuál fue su participación en las reformas impulsadas por la República Liberal?*

JOSE FRANCISCO SOCARRAS.— Para llevar a cabo las reformas de la República Liberal, el doctor López llamó a colaborar a todos los muchachos de izquierda de esa época: Gerardo Molina, Diego Luis Córdoba, Jorge Zalamea, Carlos Alberto Bravo, Abel Botero y yo. Fuimos del primer foco socialista en Colombia, y a todos nos llamó y nos metió en el gobierno, él nos decía: “Vamos a ver de qué son capaces”. Para López era prioritario poner las ideas en estrecho contacto con la realidad, para primero suplir las necesidades nacionales y no soñar tanto; estaba muy bien traer la Escuela Nueva pero hasta donde las circunstancias lo permitieron, porque era importante solucionar problemas tan urgentes como el analfabetismo.

*EDUCACION Y CULTURA. Antes de la Escuela Normal Superior ¿existieron Facultades de Educación?*

JOSE FRANCISCO SOCARRAS.— La primera Facultad de Educación se creó en Tunja en unos cursos que el pedagogo alemán Julius Sieber —traído por Rafael Bernal Jiménez— dictaba a maestros graduados en la misma Normal de Tunja, para especializarlos, salieron muy pocos, allí hubo una especialidad en pedagogía, en física y en química, no hubo más, que yo recuerde.

Después se fundó la Facultad de Educación en Bogotá, ésta quedó incorporada a la Universidad Nacional, como quedaban esas cosas, de nombre pero no orgánicamente, eran tres o cuatro facultades aisladas. La Facultad de Educación tenía dos especialidades, una en Pedagogía y otra en Historia y Geografía, eso era todo. Cuando yo llegué a la Rectoría de la Escuela Normal Superior (ENS) en 1937 dije ¡No! ¡Esto hay que ampliarlo!, lo que faltaba en esa época en Colombia eran profesores y los más difíciles de formar eran los de Ciencias. Otro de los antecedentes de la Normal lo constituyeron los cursos de Información que montó Agustín Nieto Caballero en el Gimnasio Moderno, allí se trajeron profesores extranjeros de primera magnitud, psicólogos como Pieron, que era de lo mejor que había en Suiza y Francia.

*EDUCACION Y CULTURA. ¿Quiénes fueron los ideólogos y gestores de la Escuela Normal Superior?*

JOSE FRANCISCO SOCARRAS.— En cuanto a ideólogos y gestores, nosotros estuvimos trabajando en el



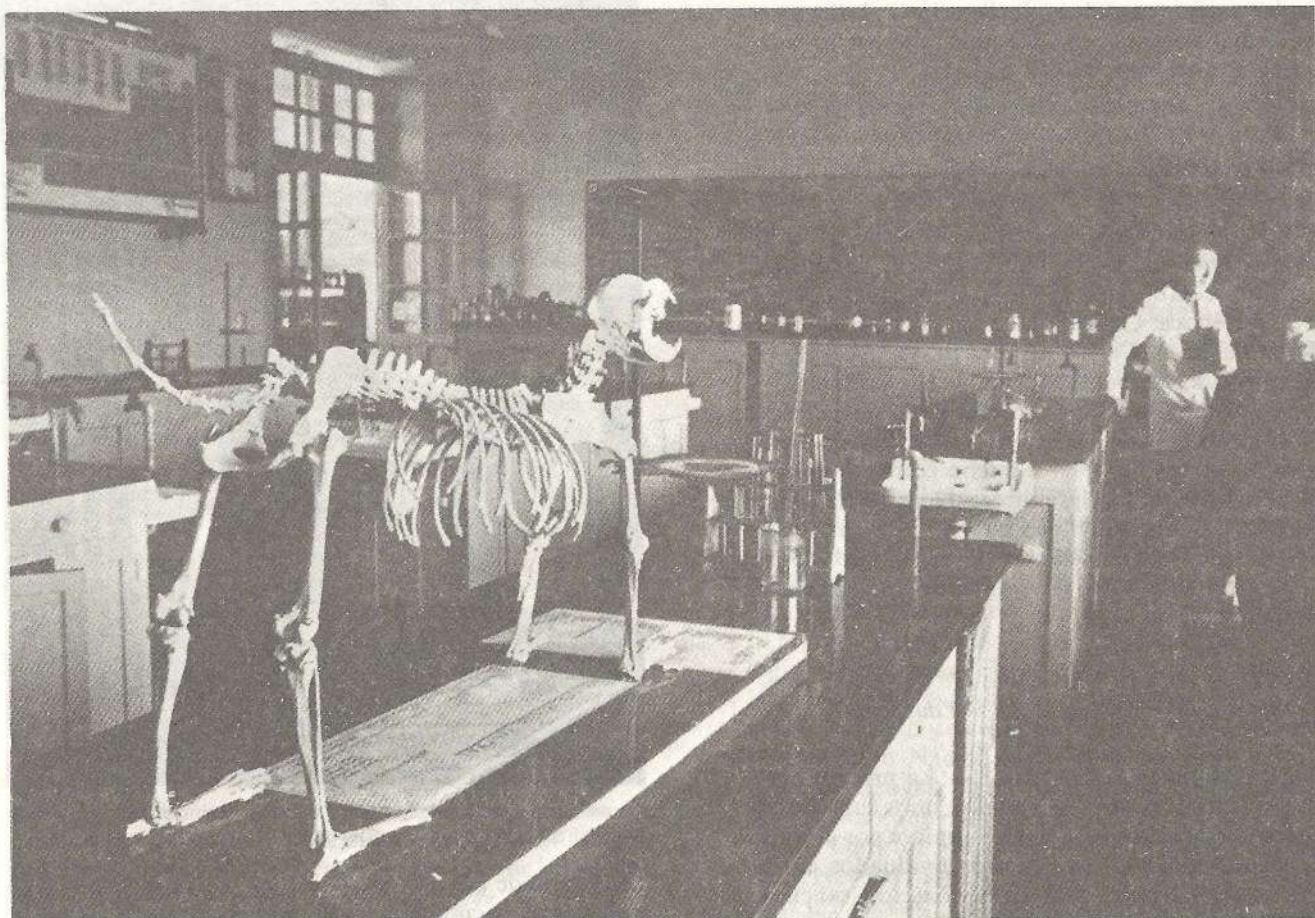
Como centro de formación de maestros de maestros la Escuela Normal Superior significó nuevos aires y nuevas luces.

Ministerio de Educación, donde fui Director Nacional de Enseñanza Secundaria. Allí también estaban: Agustín Nieto Caballero que era el Director Nacional de Normales y de Primaria, su secretario el doctor Uribe, Gustavo Santos en Extensión Cultural, bajo la dirección de Darío Echandía como ministro de Educación y Jorge Zalamea como su secretario, además nos colaboró el pedagogo alemán Fritz Karsen que era un hombre progresista que venía del Instituto Pedagógico de Berlín.

El nombre de Escuela Normal Superior lo propuso el ministro Darío Echandía, allí se trató de combinar la experiencia de la Escuela Normal Superior de Francia con la experiencia de la Facultad de Ciencias alemana. Era muy sencillo. Tomamos de los franceses el criterio de formar científicos, filósofos y humanistas y de la Facultad de Ciencias de Berlín la orientación científica. Así, la fundamentación en ciencias era alemana y la humanística francesa.

**El Magisterio: una profesión para pobres**

*EDUCACION Y CULTURA. Cuando se fusionan las tres instituciones (Normal de Varones, Instituto Pedagógico Femenino y la Facultad de Ciencias de la Educación de*



El contacto con la ciencia y la experimentación fueron principios centrales de la Escuela Normal Superior.

*Bogotá) que dan pie a la Normal Superior quedan adscritas en un primer momento a la Universidad Nacional, pero posteriormente la ENS pasa a depender directamente del Ministerio de Educación Nacional. ¿Cuál es el motivo de esta decisión?*

JOSE FRANCISCO SOCARRAS.— Al quedar incorporada la Facultad de Educación a la Universidad Nacional venía un trastorno muy grave; en ese momento para hacerse educador tocaba becar, buscar gente pobre pero muy inteligente y becarla, porque los pudientes estudiaban medicina, derecho e ingeniería, y no se metían a la educación. ¡Vean los orígenes de esta profesión en Colombia! Como la U.N. no podía dar 300 becas para mantener una Facultad de Educación, decidimos sacarla de allí, porque además pensamos que este proceso no duraría, y teníamos razón, ustedes ven, la Nacional cerró hace poco la Facultad de Educación. Había otra razón que anotaba el ministro Echandía, el Gobierno no se debía separar del control de la educación superior normalista, ya que debería asumir y tener influencia en la formación de los maestros que iban a ser sus servidores.

*EDUCACION Y CULTURA. ¿Qué textos de estudio utilizaban en la Normal?*

JOSE FRANCISCO SOCARRAS.— En un principio no había textos, existía una biblioteca de obras especializadas y de Colombia, a la cual le dediqué los mayores esfuerzos de mi gestión, aumentándola de 2.500 volúmenes a 21.000, las colecciones sobre Colombia podían competir en algunos casos con las de la Biblioteca Nacional, los estudiantes profundizaban las temáticas presentadas por los profesores consultando las diversas obras que la biblioteca ponía a su disposición. Posteriormente surgieron algunos textos fruto de los estudios de doctorado y del esfuerzo común de profesores y estudiantes.

*EDUCACION Y CULTURA. ¿Cómo seleccionaban a los profesores?*

JOSE FRANCISCO SOCARRAS.— Los seleccionábamos por hojas de vida. Les cuento que acudí a Tunja para los profesores de física, matemáticas y química, porque los únicos que sabían sobre este tópico eran los profesores formados por Sieber; en Botánica culturalmente estábamos en tal situación que sólo había en Colombia un botánico en el cual se podía confiar: Enrique Pérez Arbeláez, y un zoólogo el profesor Murillo y pare de contar. En otros campos del saber se fueron vinculado poco a poco personas como: Ricaurte Montoya, Gabriel Giraldo Jaramillo, Antonio García, Luis Eduardo Nieto

Arteta, Rafael Maya, Rafael Bernal Jiménez, Otero D'Costa, el padre Félix Restrepo, Abel Naranjo Villegas, Gregorio Hernández de Alba y Aristóbulo Pardo.

*EDUCACION Y CULTURA. ¿Cuáles eran los fundamentos y las concepciones pedagógicas de la Escuela Normal Superior?*

JOSE FRANCISCO SOCARRAS.— En materia de fundamentación nos regíamos por los principios de la pedagogía moderna de la época. Nosotros comenzamos con John Dewey y aplicamos el “método de proyectos”, que lo ensayamos dos años; pero era muy difícil pues no había profesores con experiencia en estas metodologías, pero piensen, que había que buscar profesores de lenguas, historia, geografía, matemáticas etc., muchos de los cuales carecían de formación pedagógica. Tuvimos que suspender el método de proyectos y continuar con los seminarios, talleres, los laboratorios y la enseñanza práctica. Para las prácticas docentes tuvimos una escuela primaria y después continuamos con el Colegio Nicolás Esguerra para la práctica en secundaria. Toda la metodología de la enseñanza se inspiró en la Escuela Nueva o Activa, donde planteamos la ruptura con la cátedra magistral. Los profesores que enseñaron pedagogía en la ENS fueron: Karsen, el español Luis de Zulueta y Medrano que venía de Tunja.

*EDUCACION Y CULTURA. ¿Cuál era la metodología de trabajo en los seminarios?*

JOSE FRANCISCO SOCARRAS.— Se buscaba el tema, se discutía con los estudiantes, se hacía un plan de trabajo, se escogía y se localizaba la bibliografía y los instrumentos que fueran necesarios, fotografías, mapas etc. y se discutía por varios meses hasta sacar conclusiones. Por ejemplo: en mi clase hicimos un seminario sobre psicología del escolar en Colombia con la aplicación de “test” de inteligencia. Profesores especializados en temáticas, autores, ofrecían también seminarios sobre problemas concretos. Los seminarios siempre estaban vinculados a la investigación. La “Geografía de Colombia” que publicó Pablo Vila fue el producto de seminarios y trabajo de campo con sus estudiantes; Paul Rivet realizó también un seminario sobre la cultura agustiniana.

*EDUCACION Y CULTURA. Volviendo un poco a su concepción sobre la pedagogía, sabemos por lo que hemos investigado, que inicialmente en la ENS existían cinco secciones incluyendo la pedagogía, cuando usted llega en 1937, esta sección es suprimida. ¿Cuáles son las razones?*

JOSE FRANCISCO SOCARRAS.— Nosotros suspendimos la pedagogía como una especialidad, porque la pedagogía no es una ciencia, es una disciplina que se nutre y se basa en otras ciencias (psicología, sociología, antropología, economía, historia, etc.); la pedagogía sola no forma científicamente al individuo. El matemático debe saber tanta pedagogía como los demás especialistas,

si más adelante quiere profundizar en ciertos renglones (administración educativa, metodología de las matemáticas) que lo haga, la pedagogía suelta no sirve.

Yo me enfrenté a las concepciones que impuso Rafael Bernal Jiménez en las Facultades de Educación en Tunja y Bogotá, que consideraba que la pedagogía se justificaba como una especialización por sí sola, fundamentada en una base psicológica, yo considero que la psicología es una ciencia nueva que apenas está tanteando terreno, por lo tanto es mejor tomar una ciencia básica: la matemática, la química, la historia, la geografía, los idiomas estudiados científicamente. Además consideramos que a la pedagogía se le debía dar una base sociológica y por eso en la ENS enseñábamos una materia denominada “Sociología Pedagógica” que ubicaba la pedagogía en el contexto social.

*EDUCACION Y CULTURA. ¿Cuál fue el aporte de los profesores europeos a la Normal?*

JOSE FRANCISCO SOCARRAS.— Fue magnífico. En ese período se vincularon a la ENS profesores oriundos de España, Alemania y Francia, difundiendo las modernas teorías de las ciencias naturales y sociales. Por su conducto se conoció el materialismo dialéctico, el relativismo, el funcionalismo, el neoevolucionismo y la teoría psicoanalítica y las teorías modernas sobre antropología y geografía. Autores como Freud, Marx, Hegel y Weber se trabajaron en la Normal.

Dentro de los profesores de nacionalidad española podemos mencionar a José María Ots Capdequí, Urbano González de la Calle, Francisco Cirre, José de Recansens, Pablo Vila, Mercedes Rodrigo, Manuel Ussano, Luis de Zulueta, y Francisco Vera; de Alemania: Fritz Karsen, Kurt Freudental, Rudolf Hommes, Gerhard Massur, Justus Wolfgang Schottelius y Ernest Guhl; de Francia Paul Rivet y de Inglaterra Howard Rochester.

### El cierre traumático

*EDUCACION Y CULTURA. Dr. Socarrás ¿se podría hablar, que después de la República Liberal y más concretamente durante la hegemonía conservadora, hay una contrarreforma educativa?*

JOSE FRANCISCO SOCARRAS.— Sí hubo una contrarreforma, acabaron con las humanidades, es un absurdo, se da una persecución contra los profesores y los egresados de la ENS, el docente Aristóbulo Pardo tuvo que irse del país, lo mismo Correa, unos tuvieron que irse a Venezuela. Una buena parte del profesorado salió para universidades norteamericanas; eran tan buenos profesores que Urbano González de la Calle se fue al Colegio de México y allí murió; Cirre se fue a la Universidad de Detroit y Karsen se fue a la Universidad de Washington

etc., en aquella época bastaba que fueran normalistas para que los acusaran de comunistas.

**EDUCACION Y CULTURA.** *En esa persecución a la Escuela Nacional Superior, ¿qué tuvo que ver el libro "Laureano Gómez; psicoanálisis de un resentido" que usted escribió en 1942?*

JOSE FRANCISCO SOCARRAS.— Precisamente me causó grandes problemas, yo viajé a París en el año de 1946, después de haber dejado la Rectoría de la Normal. Allí estuve estudiando psicoanálisis y psiquiatría, y esto se lo debo al profesor Paul Rivet. Veamos la anécdota: al triunfar el conservatismo el profesor Rivet me escribe una carta diciéndome, vea, sabemos que a usted lo van a perseguir mucho, por consiguiente yo le puedo ofrecer una modesta beca para que se venga a escampar aquí a Francia, inmediatamente acepté. Allí estuve cuatro años. Cuando iba a regresar a Colombia el Dr. Eduardo Santos me decía cuando nos veíamos en casa de Rivet: ¡Socarrás no vaya usted a meterse a la boca del lobo, no vaya a hacer esa tontería! Por lo tanto decidí irme a Venezuela donde me ofrecieron la dirección del Hospital Psiquiátrico de Maracaibo y la cátedra de Psiquiatría en la Universidad del Estado del Zulia.

Al venir a Colombia a buscar mis certificados de estudio con la primera persona que me encontré fue con Jaime Jaramillo Arango, quien había sido ministro de Educación y embajador, y era en ese momento el presidente del Directorio Nacional Conservador, y era mi amigo y me llamaba: ¡Socarrás, vamos a ver museos hoy! Mire, era simplemente para cogerme del brazo y pasearme por la Calle Real, para que lo vieran conmigo. También otros amigos conservadores como Alejandro Jiménez Arango, Hernando y Alfonso Martínez Rueda eran enemigos de todo lo que hacía Laureano Gómez, ellos me insistieron en que me quedara. Entonces me quedé, pero encerrado en mi casa. ¡Miren!, uno salía por la Calle Real y de pronto se le acercaba un tipo por detrás y le decía: ¡joiga, h.p., usted qué hace aquí!, ¿por qué no se larga de Colombia? Era un peligro, no se podía salir a un sitio público.

Buena parte de la intelectualidad liberal tuvo que emigrar, hubo una generación sacrificada políticamente. Yo creo que en parte el descenso intelectual de la clase política se debe a eso, hubo muchos abogados, muchos profesionales que habían empezado a hacer política en los últimos tiempos del gobierno liberal y tuvieron que desaparecer, un ejemplo típico fue Adán Arriaga Andrade.

**EDUCACION Y CULTURA.** *Entonces esas circunstancias infortunadas del cierre de la Normal y la dispersión de todos ustedes, explicarían el olvido de la institución. Nosotros hasta ahora la hemos descubierto. ¿No hubo un intento por rescatar ese proyecto pedagógico?*

JOSE FRANCISCO SOCARRAS.— No hubo un intento por rescatar el proyecto. El cierre de la Normal causó tal trauma, por las amenazas y persecuciones a sus egresados y profesores (habría que investigarlo) que no volvimos a hablar de ella. Es curioso. En este momento como ustedes me lo indican, se encuentra en el ambiente el intento de recuperar su memoria, por ejemplo con la investigación que ustedes realizan para la Universidad Pedagógica; en Tunja también hay un movimiento para tratar de reivindicar la Normal Superior y van a tener en este mayo de 1986, una reunión de normalistas y van a publicar mi libro sobre "La formación de docentes en Colombia; de la colonia a la Escuela Normal Superior". Ellos se han dado cuenta de que hay que volver a formar docentes con un buen criterio. ■

## BIBLIOGRAFIA SOBRE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR

BERNAL JIMENEZ, Rafael. *La educación he ahí el problema*. Bogotá, MEN, 1949. 317 p.

BOHORQUEZ CASALLAS, Luis Antonio. *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá, Cultural Colombiana, 1956. 555 p.

HELG, Aline. *Civiliser le peuple et former les elites*. L'éducation en Colombia; 1918-1957. Paris. L'Harmattan, 1984. 349 p.

NANNETTI, Guillermo. *La Escuela Normal Superior de Colombia; informe a la UNESCO*. Bogotá, Minerva, 1947. 65 p.

OCAMPO LOPEZ, Javier. *La Escuela Normal Superior de Colombia; alta investigación científica y docencia*. En... Educación, humanismo y ciencia; historia de las ideas fundamentales en el desarrollo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, La Rana y El Aguila, 1978. pp. 182-200.

OSPINA, Juan Manuel. *La Escuela Normal Superior; círculo que se cierra*. Boletín Cultural y Bibliográfico (Bogotá), 21(2): 3-16, 1984.

SOCARRAS, José Francisco. *Escuela Normal Superior; informe de labores*. Bogotá, 1944. 35 p.

\_\_\_\_\_. *La Escuela Normal Superior*. El Tiempo (Bogotá), Dic., 1973. p. 4A. c. 5-6. (Por la Salud Mental).

VELASQUEZ JARAMILLO, Blanca Nubia. *La Escuela Normal Superior de Colombia; semillero de ciencia y cultura*. Tesis. Mg. Inv. soc. ed. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1985. 126 p.

VILLAMIZAR DAZA, Ernesto. *Síntesis histórica de la Escuela Normal Superior*. Aulas (Bogotá), 1(1). Oct., 1951.

# Una alternativa para la formación de docentes

BERNARDO RESTREPO G.\*

## 1. Alcance del planteamiento

El análisis sobre la posibilidad de formación efectiva y eficiente de recursos humanos a nivel postsecundario, puede abordarse desde un punto de vista teórico, hipotético, o a partir de resultados concretos observados, sistematizados e interpretados. Puede también emprenderse tal análisis abarcando en forma general las distintas áreas del conocimiento que la educación postsecundaria maneja, o aislando un área particular para señalar condiciones específicas de la misma relativas a las modalidades curriculares o a su desarrollo profesional y laboral que hacen peculiares sus posibilidades frente a la educación a distancia. En el caso que nos ocupa, la formación de docentes a distancia, abordaremos el tema centrándonos en el área de ciencias de la educación y tomando como principales fuentes documentales, evaluaciones concretas del programa de educación a distancia de la Universidad de Antioquia<sup>1</sup>, programa que hasta 1986 se ha limitado a la formación de educadores que en su inmensa mayoría han estado vinculados laboralmente a la educación, alternando en su práctica cotidiana estudio y trabajo.

Esta delimitación de objeto y método no es caprichosa o intrascendente. Al contrario, quiere señalar cómo las conclusiones e hipótesis que se manejan en el cuerpo de este artículo no deben generalizarse a las posibilidades de la educación a distancia en general, pues otras áreas del conocimiento y de las profesiones ostentan características y condiciones diferentes que pueden determinar otro tipo de relación con la estrategia a distancia.



La Educación a Distancia a sido defendida como una modalidad complementaria a la educación presencial.

## 2. Necesidades y carencias

No es necesario emprender un diagnóstico detallado de la situación de la educación en la provincia colombiana para concluir que el mejoramiento de los docentes es necesidad de urgente satisfacción si se quiere elevar la calidad de la educación. Baste citar la realidad de Antioquia, uno de los departamentos que marchan a la vanguardia del sector en el país, para ratificar la urgencia de formar, capacitar y actualizar a los docentes. De 11.111 maestros oficiales de básica primaria, sólo 499, o sea el 4.49%, poseían en abril de 1985 título de educación superior, y de 6.841 docentes oficiales de enseñanza básica secundaria y media vocacional, sólo 2.303, o sea un 33.64%, eran licenciados o profesionales de otras áreas, ubicados la mayoría de estos últimos en las ciudades y sus alrededores<sup>2</sup>. El gran número de docentes por mejorar, cuyas cifras son particularmente alarmantes en el área de ciencias, espera en la provincia su oportunidad de acceso a los saberes científicos que deben enseñar, a la didáctica de estos saberes y a una pedagogía global que consulte las

necesidades de la población colombiana, sus características, valores y proyecto de hombre que habrá de enfrentar la transformación para un futuro mejor.

Ahora bien, la naturaleza del asentamiento humano en la provincia y las condiciones de desarrollo físico, económico y cultural de ésta, dificultan seriamente la solución del problema cualitativo de la educación por las vías convencionales de formación, capacitación y actualización escolarizadas. La educación a distancia se erige, entonces, como alternativa complementaria de la estrategia tradicional.

Pero, frente a la necesidad contundente, emergen carencias de diversa índole que actúan como óbices a la calidad y eficiencia de programas concretos de la estrategia a distancia.

\* Profesor de la Facultad de Educación Universidad de Antioquia, Master en Sociología de la Educación (U. de Wisconsin) Ph. D. en Investigación Educativa (U. Estatal de la Florida).

**La ventaja más clara de los docentes para enfrentar las limitaciones propias de la educación a distancia en nuestro medio proviene del objeto mismo de su trabajo: lo académico.**

Esta supone condiciones de aprendizaje intensificadas y por ende una asociación de medios deliberadamente planeada, organizada y practicada para potenciar el aprendizaje autodirigido. Supone capacidades y habilidades para el estudio independiente y un desarrollo adecuado de hábitos de estudio independiente. Unida a estas condiciones, presupone una motivación acendrada y cierta dosis de tolerancia a la frustración que se deriva de la administración de procesos a distancia. Supone también la existencia de condiciones mínimas de medios complementarios del aprendizaje como son las bibliotecas y un personal calificado con el cual pueda dialogarse, debatirse y sintetizarse el conocimiento que llega mediatizado en módulos impresos y medios complementarios.

Y ¿cuál es la realidad de los estudiantes de la estrategia a distancia con respecto a estas circunstancias? La respuesta a esta pregunta no puede generalizarse para toda la población usuaria de programas de educación a distancia. Por vocación, por vinculación laboral, por su misma praxis y aun por la edad, la situación de los docentes que estudian a distancia es bien diferente de la que enfrentan quienes se matriculan en programas tecnológicos y de formación universitaria de otras áreas del conocimiento. Los niveles de demanda y deserción así lo confirman. Los docentes ostentan condiciones que les permiten resolver positivamente y con ventaja sobre estudiantes de otras profesiones estas circunstancias, lo cual no significa que tengan resueltas todas las dificultades y que no deban enfrentar óbices y asimilar frustraciones en este tipo de programas.

### 3. Ventajas de los docentes

El magisterio de los diferentes niveles de enseñanza constituye indudable-

mente población propicia para la formación a distancia. En efecto, ostenta vocación de capacitación, bien sea por la dinámica del escalafón o por una creciente conciencia de aunar la reivindicación económica con la calidad científico-pedagógica y con el sentido profesional, factores todos que confieren al educador un impulso sostenido por afianzar su identidad. En su gran mayoría, además, los docentes-estudiantes de los programas a distancia son educadores en servicio que tienen resuelta su situación laboral, circunstancia que evita tanto las expectativas de ascenso y de facilitación de empleo asociadas con los estudios superiores, como el incremento mismo del desempleo calificado en la provincia.

Pero la ventaja más clara de los docentes para enfrentar las limitaciones propias de la educación a distancia en nuestro medio proviene del objeto mismo de su trabajo: lo académico. El centro de la praxis del educador es la enseñanza con sus procesos de preparación de clase, consulta, evaluación y capacitación permanente para ponerse a tono con los no pocos cambios y reformas emprendidos por las sucesivas administraciones de la educación. Estas prácticas concretas hacen que tanto los hábitos de estudio independiente y de trabajo académico más o menos individualizado, como la motivación continuada por el estudio, no sean extraños al educador, facilitándosele la autoinstrucción mediatizada a distancia.

Otra ventaja del magisterio sobre otros sectores laborales es la posibilidad de combinar el estudio a distancia con el estudio presencial aprovechando los períodos de vacaciones escolares para adelantar cursos teórico-prácticos en la sede principal de la universidad, incorporando así en su formación toda la riqueza del ecosistema de la vida universitaria. Esta com-

binación la vienen practicando la mayoría de los programas del país que sirven educación a distancia a los docentes, y el rendimiento de éstos en dichos cursos no ofrece diferencias significativas con respecto al rendimiento de los estudiantes presenciales.

### 4. Evidencias iniciales: esfuerzos y resultados a la fecha

#### a. Esfuerzos

Los primeros programas de educación superior a distancia en Colombia tuvieron lugar en el campo de formación de docentes. Desde comienzos de la década del 70 se emprendieron esfuerzos de organización de la estrategia y de producción de medios adecuados para desarrollarla. Como suele ocurrir con toda innovación, muchas son las reservas, mucha la prudencia y hasta la renuencia por parte del sistema establecido. Se desenvuelve por lo tanto la experiencia dentro de marcos excesivamente modestos, de una infraestructura administrativa incompleta que debe ser suplida con la mística y voluntad de los innovadores, pero que a la larga incide en resultados que se distancian de lo esperado. Sólo el desarrollo mismo de los programas, la acogida de los usuarios, la naturaleza de los productos, no obstante las limitaciones y fallas operativas, conquistan mejores respuestas por parte de las instancias administrativas que se deciden a mejorar la estructura organizativa de la nueva estrategia, creando los cargos y aportando el presupuesto necesario para optimizar su funcionamiento. Allí donde el servicio no reelabora la experiencia para mejorar, generando una demanda pobre y decreciente, un rendimiento bajo y una deserción alta, los programas tienden a cerrarse. Por el contrario, allí donde la experiencia se avalúa continuamente



En el aspecto cualitativo los estudiantes del sistema a distancia presentan un rendimiento inferior a los del sistema presencial.

con el ánimo de controlar desviaciones y mejorar la eficacia de los programas, éstos tienden a fortalecerse y a adquirir la estructura administrativo-operativa adecuada a sus objetivos y funciones.

Las cifras mencionadas sobre la cualificación relativa del magisterio antioqueño, que seguramente son más dramáticas en la mayoría de los departamentos del país, aseguran una demanda fuerte en un futuro previsible que permite augurar el fortalecimiento de la estrategia de educación a distancia en esta área del conocimiento. De acuerdo con estos parámetros, se observan en las universidades y centros de educación postsecundaria acciones de reorganización de los programas, que les otorgan mayor personería y atención.

Por lo que a los medios de instrucción se refiere, grandes y variados han sido los esfuerzos en el país para producir material impreso y audiovisual que se ajuste a los requerimientos de la metodología a distancia. Este material multimedial abarca programas de tecnologías, licenciaturas en múltiples disciplinas y aun programas de postgrado para completar alrededor de 45 programas de educación<sup>3</sup>.

Tan variados como el número de instituciones y programas que ofrecen la estrategia de formación a distancia, son los métodos seguidos para mejorar los procesos y producir los medios. En

tre ellos se encuentran módulos impresos elaborados a partir de pautas pormenorizadas o modelos tomados de la tecnología educativa; guías didácticas para orientar el estudio de textos convencionales; libros completos editados para programas a distancia; recopilaciones de documentos acompañados de guías de estudio; audiocasetes, sonovisos y guiones radiales; todo dentro de una pluralidad de enfoques ideológicos, epistemológicos, pedagógicos y técnicos que indudablemente enriquecen las posibilidades de capacitación, formación y actualización del magisterio colombiano. Sin lugar a dudas se ha hecho una ingente labor en la preparación de recurso humano especializado en el manejo de los diversos procesos administrativos, académicos y técnicos de la educación a distancia; se está aprendiendo a montar y manejar sistemas multimediales, cosa que las mismas facultades de educación habían dejado un poco de lado; y hasta se ha reconocido internacionalmente que Colombia ha generado un modelo de educación a distancia que es innovador por su naturaleza organizativa.

La calidad es asimismo de variado orden, pero existe conciencia sobre las limitaciones y se han emprendido acciones para corregir y validar el material producido, con miras a elevar la calidad de los resultados.

#### *b. Resultados*

Se han hecho ya evaluaciones formales de algunos programas de forma-

ción de docentes a distancia. A través de ellos podemos vislumbrar las posibilidades que los mismos encarnan. Pueden analizarse en términos de rendimiento académico, deserción, costos e impacto social del programa, apuntalando el análisis en las evaluaciones que de su experiencia ha realizado la Universidad de Antioquia, institución que ofrece ocho licenciaturas a distancia.

#### *1) El rendimiento*

Los contrastes efectuados entre el rendimiento de estudiantes presenciales y estudiantes a distancia en las mismas materias y en semestres paralelos, han arrojado diferencias significativas en favor de la presencialidad en un 50% de las comparaciones y ausencia de diferencia en el otro 50% de los casos. Ahora bien, habida cuenta de las privaciones de infraestructura académica de la provincia, mencionadas atrás, y de los intervalos variables del tiempo transcurrido entre el último estudio presencial escolarizado y el momento de iniciar estudios a distancia, era de esperarse una situación más aguda en cuanto a las diferencias de rendimiento formal, esto es, en pruebas académicas. El hecho de que en un 50% de las materias —incluyendo en estas asignaturas de ciencia y de matemática avanzada, no sólo materias de las áreas humanística y pedagógica— no se encuentren diferencias significativas, valida la hipótesis de las ventajas del docente en hábitos de estudio independiente y de motivación profesional y económica, a la vez que presagia progreso académico sostenido en un futuro inmediato cuando el mismo capital humano de la provincia haya sido mejorado, los medios de autoinstrucción hayan sido debidamente validados y los centros regionales o Creads pasen de ser sitios ocasionales de asesoría y evaluación a centros reales de dinamización cultural, académica y social.

En cuanto a la sustancia cualitativa del rendimiento académico, esto es, a los productos mismos del aprendizaje, el profesorado de la universidad que ha atendido paralelamente cursos y estudiantes presenciales y a distancia manifestaron así su percepción en torno a cuatro criterios de rendimiento:

Criterios de rendimiento	Desempeño		
	Mejor EDI*	Mejor EDP*	Iguales
— Desarrollo del análisis, la síntesis y la conceptualización en general.	25%	50%	25%
— Desarrollo de la interpretación y el pensamiento divergente.	31.2%	56.2%	25%
— Motivación por la investigación y búsqueda de alternativas frente a problemas del aprendizaje.	50%	37.5%	12.5%
— Interés por el proceso de formación personal.	62.5%	25%	12.5%

\* EDI: Educación a Distancia; EDP: Educación Presencial.

Como puede verse, si bien es cierto que en el ámbito cualitativo los estudiantes a distancia ostentan un rendimiento inferior en el dominio cognoscitivo, lo es también que en el plano de objetivos afectivos, importantes para progresar en los cognoscitivos, los estudiantes a distancia, según percepción de los mismos profesores y asesores, se desempeñan mejor que los presenciales. Según los profesores de didáctica, los primeros aventajan a éstos, además, en el desarrollo de hábitos de estudio independiente, en agilidad para el resumen y en el trabajo en grupo, factores estos últimos que auguran potencialidad en el logro de objetivos cognoscitivos.

### 2) La deserción

El fenómeno desertivo en el programa de la Universidad de Antioquia fue alto en un comienzo, pero ha ido descendiendo a media que la estrategia se estabiliza, se mejora la producción y entrega de los medios y aumentan los usuarios y egresados del programa. El promedio entre 1980 y 1985 fue del 50%, muy similar al porcentaje de deserción de programas más antiguos como el de la Open University de Inglaterra y el de la Uned de España. Esta cifra, por otra parte, es no sólo equiparable a la de la educación presencial en Colombia, sino incluso inferior según estadísticas del Icfes en 1980<sup>4</sup>.

### 3) Los costos

Los costos del programa de educación a distancia entre 1980 y 1985, te-

niendo en cuenta costos directos e indirectos por todo concepto, fueron para la Universidad equivalentes a un 30% del costo presencial. En otras palabras, la formación de un estudiante a distancia durante todo su ciclo académico costó una tercera parte de lo que costó un estudiante presencial en el mismo período. Los costos sociales, pues, rebajan significativamente, no así los costos individuales que el estudiante debe invertir para mantenerse en el programa y que se causan por efectos de matrícula, pago de materiales, transporte a los centros regionales para asistir a asesorías y evaluaciones y gastos de alimentación en estos centros. Estos costos individuales han sido sensiblemente superiores para los estudiantes a distancia y contribuyeron a elevar el fenómeno desertivo entre los casados quienes, en un 90%, sostienen familias entre 3 y más de 5 personas, devengando la mayoría de ellos salarios bajos correspondientes a las categorías inferiores del escalafón.

Los costos individuales o costos para el estudiante aparecen como otro óbice en la formación de docentes a distancia y ameritan consideración sería de parte del Estado, primer responsable de la cualificación del sector, y de parte del gremio que ve limitadas las posibilidades de acceso de sus miembros a esta estrategia expuesta como instrumento democratizador de la educación superior. Si el ámbito académico es promisorio y los costos sociales significativamente bajos, es menester buscar salidas al problema de la financiación individual.

### 4) Impacto social

Al satisfacer necesidades contundentes de formación y capacitación de docentes de provincia, incluidos los maestros indígenas, el programa está potenciando al magisterio para participar más activamente y con capacidades desarrolladas en acciones mejoradoras de la comunidad, a la vez que lo pone en contacto con nuevos enfoques, métodos y técnicas de enseñanza, generando así el impacto que más directamente se espera de un programa de formación de docentes, el cambio de pensamiento pedagógico en éstos y la incidencia de este cambio sobre la calidad de la educación en general.

La nueva calidad de los docentes que pasan por el programa es reconocida por colegas y administradores de centros educativos, quienes expresaron que esta calidad se evidencia en la formación de hábitos de estudio independiente, hecho que es indicio de un impacto decisivo para la supervivencia de la misma educación a distancia y para el afianzamiento de la educación permanente en la provincia, con las consecuencias que este proceso de autoeducación a través de la vida puede tener en su transformación. Mejorados los docentes en sus estrategias cognoscitivas, se agudizará en relación proporcional su comprensión de la realidad circundante, de sus elementos, relaciones y determinación histórica, comprensión que es básica para la consiguiente acción transformadora.

El enfoque que el programa ha dado a la práctica profesional docente y que se inscribe dentro del esquema de la investigación-acción, en pro de transformaciones reales de la práctica educativa y de extensiones a la transformación de la comunidad, demuestra por otra parte que la evaluación del aprendizaje en la formación de docentes, enfoque que puede extenderse a otras áreas del conocimiento, puede muy bien orientarse hacia la aplicación de la teoría al cambio y que la educación puede superar el estatus de reproductora de las condiciones existentes, para generar, aplicar y evaluar proyectos innovadores en la comunidad. El educador se potencia, entonces, como docente e investigador en el tipo de investigación que él puede alternar con



su práctica cotidiana, la investigación-acción.

## 5. Conclusión

La formación de docentes a distancia a nivel superior lleva en Colombia cerca de doce años. En este tiempo tal estrategia ha avanzado recogiendo experiencias e incorporándolas a la proyección y afianzamiento administrativo y técnico de los cuarenta y cinco programas existentes en la actualidad. La calidad no alcanza todavía los niveles de excelencia de los programas presenciales debido principalmente a carencias de infraestructura en las regiones, pero hay que resaltar también que en los programas a distancia existen objetivos que desbordan los parámetros convencionales con los cuales se juzga usualmente la calidad educativa. Frente al dominio teórico de los saberes, se enfatiza el compromiso de éstos con la transformación de la provincia y frente al aprendizaje escolarizado, la potencialización de la educación permanente, objetivos que las experiencias actuales demuestran estar logrando en forma promisorias. La deserción es equiparable a la de la estrategia presencial y los costos para las instituciones universitarias se sitúan en un 30% de los de ésta.

Las posibilidades de esta alternativa dependen ante todo de una doble acción: la voluntad de dotar los programas de la estructura administrativa y de los medios necesarios de autoinstrucción, decisión que compete a las universidades, y del compromiso de los educadores con su promoción científico-pedagógica y con la transformación de la provincia. Frente a condiciones técnicas requeridas por el sistema de estudio independiente, los docentes gozan de ventajas asociadas con su quehacer profesional. ■

## REFERENCIAS

1. Restrepo G., Bernardo y otros, *La educación a distancia en Antioquia: de la teoría a la realidad*. Bogotá, Editorial Guadalupe, 1986.
2. Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia, 1985.
3. Galvis, Alvaro, et al., *Diagnóstico sobre el sistema de educación superior abierta y a distancia* —primer semestre de 1985, Bogotá, Proyecto Pnud— Unesco-Icfes, 1985.
4. Icfes, *Estado actual y prospectiva de la educación a distancia* —recinto de Quirama, Rionegro, julio de 1982.

## Proceso y principios de una Reforma

GUSTAVO TELLEZ I.\*

*“Enseñar no es una actividad como las otras: pocos oficios pueden ser causas de riesgos más graves que aquellos en que los malos maestros hacen incurrir a los alumnos que le son confiados; pocos oficios suponen tantas virtudes de generosidad, de consagración y, sobre todo, quizá de entusiasmo y de desinterés. Sólo una política inspirada por el deseo de atraer y promover a los mejores, esos hombres y esas mujeres de calidad que todos los sistemas de educación siempre han celebrado, podrá hacer del oficio del educador de la juventud lo que debería ser —el primero de los oficios”.*

(PIERRE BOURDIEU en mensaje enviado al presidente de Francia François Mitterrand el 27 de marzo de 1985).

## Antecedentes

Las tres décadas que preceden a la constitución de la Universidad Pedagógica Nacional (1930-1960), estuvieron marcadas por el proyecto socio-pedagógico de la Escuela Nueva, especialmente, por las reformas que se introducen en el período de la República Liberal, bajo la inspiración, entre otros, de don Agustín Nieto Caballero. La institución que simbolizó y concretó el proyecto intelectual y pedagógico de esta etapa ¿fue la Escuela Normal Superior. Tanto la U.P.N. como la Tecnológica y Pedagógica de Tunja, surgieron de la desmembración de esta última. Hoy nos hacemos una pregunta obvia: fue heredera la U.P.N. de lo que para muchos constituye uno de los proyectos cultural, intelectual y pedagógico más importantes de nuestro siglo en Colombia? La respuesta es que ello no es totalmente cierto por varias razones. En primer término, porque los gestores (docentes) de la Normal, en su mayoría, se trasladaron a otras instituciones que como la Uni-

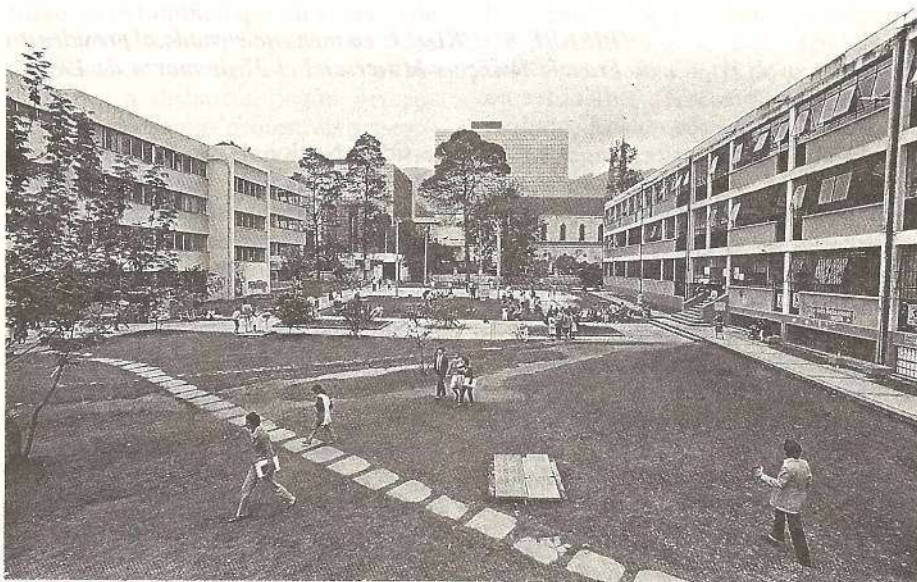
versidad Nacional, y la Libre ofrecían mejores condiciones para la continuación del proyecto transformador. No obstante, la presencia de algunos docentes y egresados de la Normal Superior que se vincularon a la U.P.N. lograron mantener la disciplina de estudio y la vocación y rigor pedagógicos, aunque no la sabiduría ideológica de la institución madre. En cierta forma la Pedagógica surge como un contraproyecto para hacer frente a los avances del proyecto pedagógico de la “Revolución en Marcha”. A la postre se tratará de un proyecto tardío y fallido por reintroducir los esquemas auto-cráticos del doctrinalismo pedagógico cristiano y conservador.

Las realidades económicas, sociales y políticas que vivió el país recién fundada la universidad y especialmente los acuerdos del Frente Nacional, hi-

\* Sociólogo, representante de los profesores al Consejo Superior de la Universidad Pedagógica Nal., miembro del Comité de Redacción de la Revista EDUCACION Y CULTURA del CEID.



Instituto Central Pedagógico para señoritas: germen y origen de la actual U. Pedagógica Nacional.



La expansión de la U. Pedagógica Nacional en la década de los años 60 entró en crisis al comenzar los años 80.

cieron que el intento por la reimplantación del proyecto pedagógico conservador fuera parcial, aunque dejaría huellas en su desarrollo posterior. El clima de neutralidad y compromiso generado por el Frente Nacional borrará con las disputas ideológicas del mundo pedagógico, dando paso en las décadas del 60 y el 70 al avance del proyecto modernizante y racionalizador de la Tecnología Educativa.

En efecto, a partir de 1962 en que la universidad recobra su carácter mixto

y, con especial énfasis en la década del 70, los programas implementados por la universidad responden a las políticas de desarrollo educativo oficiales. A diferencia de la Normal Superior, la U.P.N. contará con la competencia, casi desde su fundación en 1955, de otros centros de formación de docentes de prestancia nacional (Facultad de Educación de la U. de Antioquia y Facultad de Educación de la U. del Valle). Posteriormente la marcada proliferación de estos reducirá el radio de acción geográfica de la Pedagógica

y disminuirá considerablemente su participación en el concierto cuantitativo de la formación de educadores. En última instancia, de lo que se trataba en este período era de atender la creciente demanda de personal docente ante el vertiginoso crecimiento de la matrícula en la educación secundaria (en la década del 70 la matrícula en la U.P.N. pasará de 1.000 a 5.000 estudiantes).

La creación de los INEM-ITAS, y en general la política de diversificación del bachillerato, generó la apertura de nuevos programas académicos (Industrial, Bellas Artes, etc.).

La estrategia de modernización y racionalización del sector educativo inducida por las agencias internacionales, impuso a la universidad la formación de profesionales, no sólo para la docencia, sino, también para la administración y la planeación de los establecimientos educativos. Lugar prioritario tendría la U. Pedagógica en la tarea de formación y divulgación de los nuevos enfoques curriculares, de los expertos en el manejo de las nuevas tecnologías del proceso enseñanza-aprendizaje (selección, orientación y evaluación escolares). Bajo los auspicios de la UNESCO y dentro de los programas de las Naciones Unidas para el desarrollo, la U.P.N., junto con la Universidad del Valle y la de Antioquia abrirá en 1972 los primeros post-gradados en educación<sup>1</sup>. En 1969, y atendiendo a la política de generación de centros y sistemas de documentación e investigación educativa, la U.P.N. albergará hasta su desaparición en 1976 al ICOLPE (Instituto Colombiano de Investigaciones Pedagógicas).

A finales de la década del 70 y comienzos de la del 80 las facultades de educación conocerán la fase más crítica de su desarrollo; para esta época ya existían en el país más de 50 departamentos y facultades de educación y muchas de las universidades regiona-

1. Con estos programas se abrieron los siguientes Postgrados: Administración Educativa, Supervisión Escolar, Orientación Escolar y el de Psicopedagogía.

les creadas en este período funcionaban en lo esencial con programas de formación de docentes. Esta crisis quedó expresada en múltiples diagnósticos, evaluaciones y memorias de encuentros que sobre las facultades de educación se realizaron en esos años<sup>2</sup>. La crisis se caracterizaba en los siguientes términos:

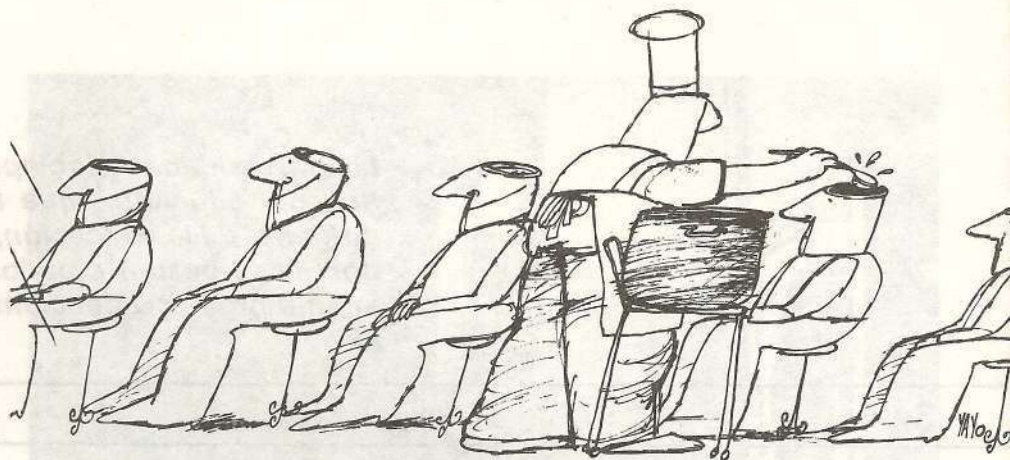
—Bajo rendimiento académico que obedecía, entre otras causas, al bajo nivel de los aspirantes, que en general optaban por la profesión docente en segunda o tercera opción. La Universidad Nacional argumentó estos hechos para justificar el cierre de la facultad de educación en 1981.

—Otra causa se encuentra en la peculiar estructura curricular de los programas de dichas facultades, que al dividir el área de especialización o futura docencia de la de formación pedagógica, en la práctica no forma ni buenos “científicos” ni buenos “pedagogos”.

—En algunos estudios se habló de saturación del mercado en ciertas áreas (administración, psicopedagogía, idiomas, etc.) lo que ha venido provocando cierres o suspensión de programas. Hoy hace carrera un principio, que es parte de la política oficial del ICFES para responder a esta situación: es el de carácter transitorio y la movilidad que deben presentar los programas (programas para una o dos promociones por ejemplo)<sup>3</sup>.

En el caso de la U.P.N. las altas tasas de deserción, por encima del 50%, llevaron a pensar que la institución era utilizada como lugar de tránsito o aprestamiento para el posterior ingreso a otros centros universitarios. Este hecho puso además al descubierto la carencia de identidad de la formación impartida por la universidad y la necesidad de modificar los criterios de reclutamiento, si se querían evitar las altas tasas de deserción e inducir el ingreso de aspirantes con una mejor “vocación” pedagógica y con estándares intelectuales y académicos más altos.

La inexistencia de programas de investigación ha sido un argumento per-



sistente en la evaluación del rendimiento cualitativo de las facultades de educación. La U.P.N., debido en gran parte a las investigaciones realizadas por el CIUP, presenta un balance más favorable, no obstante que la investigación no se inscribe en una política de desarrollo académico interno que vincule a los docentes, sino que obedece más a los factores de demanda externa.

Varios estudios mostraron que el área de formación pedagógica carecía de integración conceptual y objetivos claros y se reducía a un mosaico de cursos de psicología, sociología, metodologías y didácticas. Estas últimas generalmente se reducían a una reproducción caricaturesca del diseño instruccional. Más grave aún, es que esta área no presentaba ninguna convergencia y complementariedad con el área disciplinaria de futura docencia.

El criterio que subyace a este esquema curricular es el de la formación de instructores en algunas áreas del saber, el arte o la técnica, carentes de identidad con un proyecto pedagógico o con una imagen creadora del docente. Era claro que estas carencias revestían mayor dramatismo en una institución como la U. Pedagógica con vocación uniprofesional. En las universidades multiprofesionales la diversidad de programas permite en ocasiones “disfrazar” la carencia de un verdadero proyecto universitario.

La inexistencia en esa etapa de criterios y de normas claras para el reclutamiento de docentes, hizo víctima a la U.P.N., tal vez en menor proporción que otras instituciones, del clientelismo.

## El marco de la reforma

Ante este estado de cosas y enmarcada por las orientaciones políticas y administrativas de la Reforma Universitaria del 80, la U.P.N. inicia hacia 1983 el proceso de las actuales reformas académicas. Por limitaciones que nos impone el espacio dejamos de lado el análisis de la reforma administrativa, que antecedió a la académica y que surgió como mandato del Decreto Ley 080 de 1980. La U.P.N. adelantó con celo y relativa prontitud las respectivas reformas estatutarias, la redefinición de la estructura de poder y la consiguiente reorganización administrativa, hasta el punto de convertirse como se planteó entonces, en el “laboratorio experimental de las reformas educativas”.

En la primera fase de la reforma primó la incidencia de los criterios administrativos y la política financiera sobre la académica; con los costos que eran de esperarse. En todas formas, la universidad fue presentada en los más diversos escenarios de la administración nacional como un buen ejemplo

2. Entre estas evaluaciones vale la pena citar:
  - Eder de Zambrano, Doris. *Estudios sobre las Facultades de Educación*. MEN. Oficina Sectorial Educativa. 1982.
  - ICFES. *Marco de referencia para la Formulación de Políticas para las Facultades de Educación*. Bogotá, 1980.
  - Universidad del Valle. *Memorias del III Encuentro Nacional de Facultades de Educación*. “Antecedentes y Situación Actual de las Facultades de Educación”. Cali 1982.
3. ICFES. Serna Humberto y Botero, Myriam. *Aproximaciones a un Diagnóstico sobre las Facultades de Educación en el país y Políticas para su futuro desarrollo*. Rev. Educación superior y Desarrollo. Vol. 2 No. 4 diciembre. 1983.

**La universidad está comprometida con una imagen integral del educador, que no puede ser otra que la del dirigente de la educación, forjador del intelecto e incitador de la pasión creadora, trabajador de la cultura y agente orgánico del cambio socio-histórico.**

de los logros de la política de austeridad, eficiencia y orden administrativo. En efecto la U.P.N., a pesar de presentar el índice más bajo de personal docente de tiempo completo en el conjunto de las universidades públicas, muestra superávit en el balance financiero de los últimos cinco años. El espíritu de la reforma político-administrativa era claro e implacable: modernización, centralización, control y racionalidad financiera.

La verticalidad y el autoritarismo en el ejercicio del poder se facilitaron por la composición de los órganos de dirección de la universidad (con presencia mayoritaria de representantes del gobierno nacional); la centralización de poderes en la rectoría; la implantación del régimen del funcionario público —que consagra inhabilidades políticas e inestabilidad— a los docentes y directivos académicos —decanos, directores de departamentos—, quienes a su vez se convierten en funcionarios de libre nombramiento y remoción con tareas administrativas y sin identidad académica. Además, se pusieron en marcha numerosos mecanismos de autofinanciación (incremento en los servicios académicos) y desde 1980 se paraliza el crecimiento de la matrícula.

El carácter centralista y vertical de la gestión se hace sentir inicialmente en el proceso de las reformas académicas, en la medida en que éstas son inducidas, en su primera fase, desde la dirección de la universidad a través de equipos inicialmente transitorios, luego permanentes de reformadores con participación mayoritaria de personal vinculado a la universidad que no logra, entonces, concitar una amplia participación de los docentes. Es cierto que a más de las naturales resistencias al cambio, las difíciles condiciones la-

borales, la carencia de incentivos para el desarrollo académico, la investigación y la producción intelectual, provocaron el desánimo y en algunos sectores hasta la franca y a veces inconsciente oposición a la reforma<sup>4</sup>. La presencia en las propuestas iniciales de alternativas curriculares con una pretendida metodología abierta y semidescolarizada fue sentida por un sector particular de docentes como una amenaza a su estabilidad laboral.

No obstante, a medida que se consolidan estas primeras propuestas de la reforma, se perfilan y definen algunas orientaciones, objetivos y estrategias, que además de constituir un intento de respuesta al marasmo pedagógico y a las urgencias educativas del país, recogen planteamientos hechos por algunos sectores del profesorado desde la década del 70 que reclamaban una redefinición amplia y democrática de la concepción y formación del educador y de su papel en los procesos educativos, sociales, culturales y políticos de nuestra sociedad<sup>5</sup>.

#### Primera fase: objetivos y estrategias

Resumimos algunos de los objetivos y estrategias que aparecen en las primeras propuestas<sup>6</sup>. En ellas se evitó una alusión a principios o concepciones pedagógicas concretas y en muchos aspectos tomaron el espíritu y la letra de algunas de las políticas y las normas estatutarias consagradas por el Consejo Superior y el Académico. Los principales objetivos son:

—Se busca rescatar el espíritu y la necesidad del cambio educativo y la innovación pedagógica inscritos en el marco de una política de mejoramiento cualitativo.

—Se busca superar el énfasis tradicional en la función de formación de docentes, promoviendo las tareas de extensión comunitaria, desarrollo educativo y el conocimiento de la realidad educativa.

—Inducir el ambiente y la práctica de los procesos investigativos y como consecuencia de ello, generar una necesaria simbiosis entre la docencia y la investigación.

—Crear conciencia de una nueva identidad para la universidad, convir-

4. Debemos aclarar que algunos sectores del personal docente fueron renuentes a participar en cualquier tipo de avance académico. Se trata en general de dos sectores más o menos caracterizados. El primero, comprometido con la divulgación del modelo vigente de la tecnología educativa, el segundo, que hemos tratado de identificar con aquellos sectores tradicionales, directa o indirectamente vinculados con lo que en el lenguaje familiar denominamos "*La pedagogía germano-boyacense*", proyecto pedagógico que desde los años 20 anidó en Boyacá y que se sustentaba en la ortodoxia cristiana, el autoritarismo prusiano y "la moral de las faldas tobilleras". Dicha concepción en parte heredada por la U.P.N. y la Pedagógica de Tunja en los años 50, tuvo entre otros, a sus inspiradores ideológicos en el alemán Julíus Sieber y el boyacense Rafael Bernal Jiménez, y a su mejor intérprete político, en el exministro conservador Rafael Azula Barrera.
5. Ver: *Teoría y práctica*, selección de documentos de la Asociación de Profesores de la U.P.N. en el Centro de Documentación Educativa de la misma.
6. Pantoja Alvaro, de Vélez María Cristina, Muñoz Guillermo. "*La formación de docentes en la Universidad Pedagógica Nacional*". U.P.N. Facultad de Educación. Bogotá, febrero, 1984 (Documento policopiado). Castañón Inés Elvira, Muñoz José A., Landazabal Julia, Almanza Tulia y otros "*Educación para la infancia: un compromiso histórico*" U.P.N. Facultad de Educación. Bogotá, julio, 1984 (documento policopiado).  
Consejo Académico U.P.N. "*Reforma del Área de Formación Pedagógica y Didáctica y Estructuración del Área de Integración*". Bogotá, julio 1983 (documento multicopiado).

tiéndola en un centro de excelencia en aquellas tareas que son de su competencia y en las cuales dispone de ventajas comparativas. La universidad no puede reproducir, simplemente, las tareas de otros centros de formación de docentes; debe liderarlos y más aún, convertirse en el "sistema nervioso" del aparato escolar.

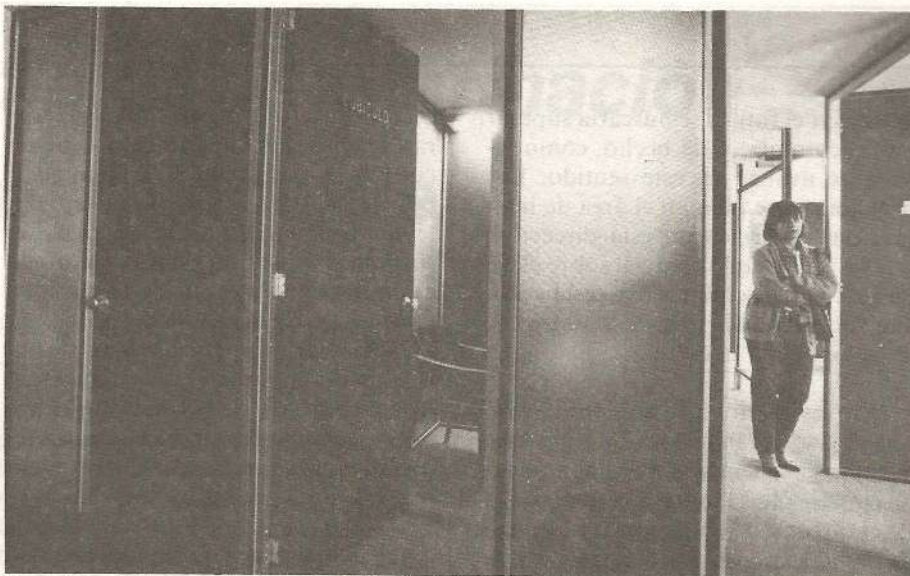
—Incidir en la transformación de las "organizaciones sociales educativas".

—Superar y buscar alternativas a las concepciones y prácticas pedagógicas de corte empirista y psicologista (conductismo).

—Superar el burocratismo académico y el racionalismo administrativo, recuperando la vocación crítica, humanística, intelectual, pedagógica y cultural de la institución fundadora.

En la mira a conseguir algunos de estos objetivos se plantearon estrategias tales como:

—Concebir las reformas curriculares como un proceso permanente que se apropie de la dinámica metodológica de la investigación-acción, permitiendo la participación de todos los interesados y la introducción de cambios y ajustes permanentes. Ello permitirá superar la rigidez y el burocratismo de los currículos formales previstos en los manuales de diseño instruccional. En el caso de los nuevos programas de preescolar y biología es evidente la ruptura con la estructura curricular tradicional; se suprimió la parcelación por asignaturas y la jerarquización y segmentación del saber propias del código escolar vigente (aprendizaje por objetivos terminales, por ej.). Ello ha implicado a su vez, imaginación creadora para concebir en estos programas nuevos principios, criterios e indicadores del rendimiento académico (evaluación), así como una nueva concepción para la organización del trabajo docente. Implica además, un reto para desplazar la idea de la cátedra "feudo", única, permanente y autónoma concibiendo formas colectivas e interdisciplinarias de trabajo académico.



Crear formas colectivas e interdisciplinarias de trabajo permitirá superar los feudos y los cubículos.

—En esta óptica se busca, en lo posible, romper con la formación del futuro docente a partir de la "estructura o sistemática de las disciplinas tradicionales" (sociología educativa, filosofía educativa, economía de la educación, etc.) abriendo espacio al estudio interdisciplinario de temáticas y problemas educativos. De allí se deriva hacia la noción de "campos" de saber que superan la idea de asignatura o curso teórico-magistral.

### Nuevos programas

A partir de estos supuestos y estrategias pedagógicas, no siempre explicitados, se adoptaron reformas en la mayor parte de los programas conducentes a título durante el año de 1984.

La implementación y los alcances de estas reformas han tenido un desarrollo desigual. En algunos sectores se pecó de "espontaneísmo"; en otros la evaluación de los viejos programas fue insuficiente; en otros no se consultó la formación y la experiencia de los recursos humanos encargados de adelantarlos o los múltiples obstáculos administrativos.

Lo cierto es que en algunos programas las modificaciones introducen cambios profundos en la concepción

(nuevo proyecto pedagógico) y no sólo en las estrategias y en la didáctica. Tal podría ser el caso de los programas de preescolar, biología, el área de pedagogía y didáctica, el área de integración y Bellas Artes. En otras unidades académicas, a nuestro parecer, tan sólo se realizaron algunos retoques metodológicos o se reubicaron el lugar y la denominación de las asignaturas de los programas anteriores. Este desnivel puede explicarse en parte por el hecho de que la reforma del área de especialización o futura docencia fue competencia de cada unidad académica y en algunas de éstas no existió el equipo promotor con la competencia y la lucidez suficientes y si existió, fueron neutralizados por la inercia de la mayoría. Se espera que el efecto de demostración de las otras áreas y especialmente de la de pedagogía y didáctica, como está ya sucediendo en algunos casos, rompa con los esquemas desuetos de la práctica docente generando una dinámica favorable al cambio. Para el lector que desconoce la organización académica de la universidad, recordemos que como sucede en la mayor parte de los programas de formación de docentes, en la Pedagógica se mantiene la división entre el área de conocimiento, arte o técnica de futura docencia y la formación y los fundamentos de la pedagogía y la didáctica que debe vertebrar la función y definir la identidad de la profesión do-

cente. En el futuro se buscaría superar esta dicotomía, y de hecho, como vimos, se avanza en este sentido. Los principios que animan el área de integración se dirigen en esta dirección; esta se funda en lo esencial sobre el eje temático y disciplinario: epistemología, filosofía e historia de las ciencias, la pedagogía y la cultura.

Pero es cierto que una formación integral y orgánica del docente que permita la superación de estas contradicciones sólo se logrará el día que los "científicos" dejen de sentirse de mejor familia que los "pedagogos" y que tanto unos como otros tengan la identidad con un proyecto educativo, cultural y profesional común, guiado por un afán también común: la revalorización y la promoción de la función del educador.

### Segunda etapa: hacia la construcción de un proyecto pedagógico

Para avanzar en los propósitos enunciados, en el área de pedagogía y didáctica se trabaja en la consolidación de propuestas más sistemáticas y consistentes para la constitución de un verdadero proyecto pedagógico. Dicho proyecto podría inscribirse, desde nuestro punto de vista, al interior de los siguientes parámetros:

—Debe tratarse de un proyecto pedagógico que sea la interpretación del proyecto cultural, político y social que reclama Colombia para superar la crítica etapa de atraso, dependencia y estancamiento económico; las restricciones democráticas de todo orden pero, especialmente las que provienen del autoritarismo político militar; la explotación marginalidad y privación social que padecen las mayorías nacionales; y, en fin, la pérdida de identidad cultural y nuestra carencia de proyecto histórico.

—Un proyecto que permita rescatar el papel protagónico del educador y la educación frente al reto cultural más crítico de nuestra época: el avance del *no pensamiento* y la pérdida del espíritu crítico. Recogiendo las pala-

bras del escritor checo Milan Kundera digamos que la educación debe recuperar para el hombre "la facultad de pensar, dudar, interrogar, examinar lentamente el sentido de las cosas, ser sorprendido, ser original"<sup>7</sup>. Para ello es imperativo el rescate de la dignidad y el sentido de la misión del educador. Debe borrarse la pálida imagen de burócrata del engranaje curricular oficial o de mendicante de los desechos culturales y económicos de nuestra periferia social, con la que se identifica a algunas categorías de educadores.

La universidad está comprometida con una imagen integral del educador, que no puede ser otra que la del dirigente de la educación, forjador del intelecto e incitador de la pasión creadora, trabajador de la cultura y agente orgánico del cambio socio-histórico.

Un proyecto pedagógico que debe ir más allá de la generación de nuevos métodos y técnicas educativas, de tal manera que pueda aportar a la transformación de los fines, estructura y organización de nuestro sistema escolar y al enjuiciamiento y definición de las políticas educativas. En concordancia con su misión académica la universidad debe contribuir a la producción y reconceptualización de teorías pedagógicas, superando la práctica consuetudinaria de la simple reproducción de manuales, teorías y esquemas foráneos.

En fin, un proyecto pedagógico que abra las puertas a un amplio debate y al ingreso de nuevas opciones doctrinales y teóricas. Pensamos que ni la dogmática pedagógica cristiana implantada desde la Colonia, ni la versión del positivismo liberal (racionalismo pedagógico del período de ascenso de la burguesía en Colombia); y menos aún, la conciliación pedagógica supuestamente aséptica y adoctrinal implícita en el proyecto "Frente Nacionalista" de la tecnología educativa, ninguno de estos modelos doctrinales, repitamos, responde hoy al reto socio-educativo del país.

Por lo tanto, nuevas fuentes de inspiración teórica, científica e ideológica deben animar nuestra producción y

nuestros debates. Mencionemos entre estas fuentes:

—La prolongación del pensamiento marxista en movimientos teóricos de gran vitalidad como la etnología y la sociolingüística "estructurales" (Teorías de la Cultura).

—Los desarrollos de la Escuela de Frankfurt (Teoría Crítica).

—La Pedagogía de la Liberación, que sin renunciar a sus orígenes en sectores progresistas del clero europeo, se reclama como una de las tendencias con mayor raigambre latinoamericano y con expresiones múltiples en proyectos de educación popular que nacieron con el mundo de la marginalidad.

—O, por qué no, el ideal pedagógico libertario que hunde sus raíces en el individualismo liberal y romántico del siglo pasado, y se hace intérprete en éste, de un nuevo civismo antiautoritario y del ideario de todos los movimientos marginales de nuestras dos últimas décadas: Feminismo, Ecologistas, etc.

Timidamente irrumpen en nuestro escenario estos paradigmas de la reflexión pedagógica y no son pocos los intentos por contrastarlos con los saberes rescatados de nuestra propia historia educativa y cultural. Debemos ahondar en estos y otros horizontes conceptuales y doctrinales sin caer en la confrontación estéril o el teorismo infecundo. Un antídoto para ello puede encontrarse en el compromiso con la práctica investigativa y en el afán por la producción intelectual. El conocimiento de nuestra compleja realidad educativa no puede ser una mera consigna; si queremos transformar la escuela hay que conocerla; y más allá de la escuela debemos indagar todas nuestras organizaciones socioeducativas (familia, medios de comunicación, etc.) ubicándolas siempre en sus relaciones dinámicas con nuestra totalidad histórico-cultural.

7. Kundera Milan. "El secuestro de Occidente" Lecturas Dominicales. El Tiempo. Bogotá, 2 de marzo de 1986.

# Un ejemplo de autoformación permanente

GRUPO PEDAGOGICO DE UBATE

La educación como práctica social sujeta a procesos de reflexión, está asignada para contribuir en la socialización de las prácticas y saberes construidos históricamente. En esta praxis, que entre otras se concretiza específicamente en la escuela, la acción intersubjetiva está mediada por las prácticas y saberes elaborados en la cotidianidad, que son interiorizados por los sujetos participantes del proceso: los maestros y los alumnos.

Históricamente se ha conformado un sujeto encargado de mediar en este proceso, en donde los saberes particulares se deben llevar a confrontación con los saberes construidos socialmente, en un proceso crítico reflexivo: este sujeto es el maestro.

Sin embargo, el maestro actualmente se ha apropiado de una concepción de su función y de su profesión que lo ha llevado a considerarse como un asalariado de la educación, cuyo compromiso se reduce a un contrato de trabajo institucional.

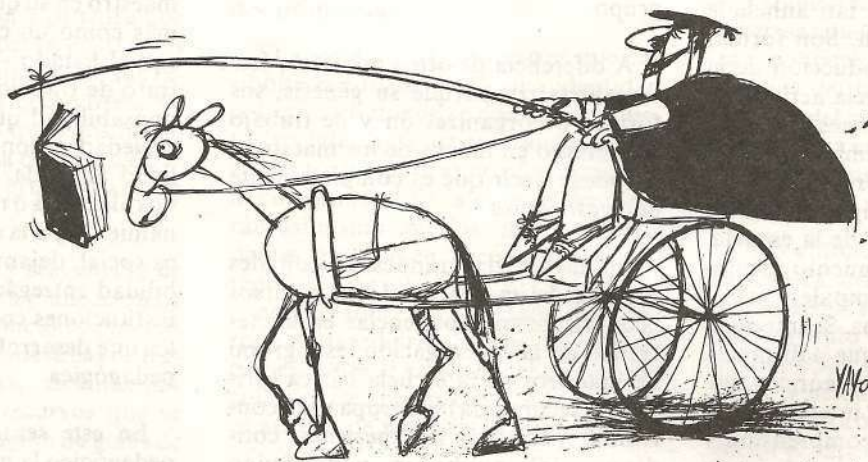
De esta manera el maestro ha perdido la responsabilidad social que lo hace partícipe de la praxis educativa; su responsabilidad la ha entendido como una responsabilidad con los planifica-

dores de su trabajo, los programas, los textos de las editoriales, los supervisores, rectores o jefes de grupo, enajenándose así en los fines y en las causas, hasta perder la autonomía sobre la organización y el control del proceso educativo.

Una profesión así, para una persona que forma, está negando las posibili-

ser incompetente para desarrollar la función que los sectores hegemónicos esperan de él. En este momento la calidad de la educación y el papel del maestro se están cuestionando públicamente, y ante la crisis por la cual se atraviesa, salen propuestas que tienen que ver con el cómo capacitar al maestro para que asuma eficientemente el rol asignado.

En este sentido el Ministerio de Educación Nacional ha trazado políticas para mejorar "cualitativamente la educación", en términos de retención, promoción y rendimiento académico a partir del logro de objetivos de cambio conductual propuestos, los cuales tienen en cuenta como elementos fundamentales la reforma curricular, la capacitación docente y los apoyos educativos.



dades del desarrollo al maestro, a la vez que incide negativamente en el proceso de formación de los niños y de los jóvenes con quienes interactúa.

Las políticas destinadas a preparar y capacitar maestros han despersonalizado tanto al docente, que le han hecho perder identidad y lo han llevado a

Los Centros Experimentales Piloto capacitan a los docentes para "administrar técnicamente el programa de estudio" preparado por técnicos especializados. Esta capacitación concibe al maestro como un agente educativo capaz de poner en circulación algunos cambios limitados y de evitar la deserción y buscar un mayor rendimiento escolar.

**Cuando los maestros nos alejamos o renunciamos al cuestionamiento y a la reflexión de esta práctica social, dejamos alienar la responsabilidad entregándola a otros sujetos o instituciones con intereses diferentes a los que desarrollan una nueva práctica pedagógica.**

Generalmente esta capacitación desconoce las características particulares del quehacer pedagógico del maestro; supone que él tiene interiorizadas determinadas prácticas y saberes universales y que el trabajo de la escuela se fundamenta en la didáctica vista como una técnica; frente al saber sigue fortaleciendo la dependencia en el sentido que no es un espacio donde se construyen saberes, sino donde se entregan los saberes ya construidos.

En este contexto, los cursos-crédito de capacitación preparan medianamente al docente para manejar los programas del nuevo currículo y/o los textos hechos por las editoriales, sin lograr en todo caso la tan anhelada calidad de la educación. Son formas que implican una reproducción de la heteronomía (dependencia acrítica de otros sujetos); las relaciones que se establecen allí implican sumisión y coaccionan para que los saberes impartidos sean utilizados con obligatoriedad en las prácticas cotidianas de la escuela, creando un condicionamiento ideológico atemorizador que impide al maestro proponer alternativas. Se interioriza un temor a optar, ya que la distancia entre los planteamientos teóricos que se hacen y la formación intelectual del maestro le impiden su comprensión y análisis. Así, la práctica seguirá siendo dirigida por motivaciones menos racionales.

Hay un gran vacío en el desarrollo personal del maestro, un estancamiento en su proceso de formación que le impide desarrollarse como persona y como intelectual a la vez.

Sin embargo, al interior de los maestros y especialmente en grupos de base se han empezado a movilizar propuestas que tienen que ver con el rescate de la escuela y de la función social del

maestro en el sentido de hacer de ella el espacio para la reflexión y transformación de prácticas y saberes construidos socialmente, con un maestro que se consolide como intelectual orgánico, que se forme en y para la participación de la vida democrática de sociedad civil.

En este sentido consideramos importante el trabajo que está realizando el Grupo Pedagógico de la Región de Ubaté para la *formación permanente de los maestros en ejercicio*, mediante la reflexión colectiva de la práctica pedagógica, con una metodología de taller como forma de trabajo que permite la participación de los integrantes del grupo.

A diferencia de otros procesos, éste se caracteriza porque su génesis, sus formas de organización y de trabajo han estado en manos de los maestros. Se puede decir que es completamente *autogestionario*.

En medio de grandes dificultades propias del medio rural, sin recursos económicos ni experiencias en los terrenos de la investigación, este grupo de maestros de la escuela básica (primaria, secundaria) se agrupa para confrontar y analizar la experiencia cotidiana del quehacer pedagógico escolar, procurando partir de las necesidades y dificultades más sentidas en la acción educativa.

“Son demasiadas las razones que nos han llevado a trabajar como grupo: el cuestionamiento de la educación tradicional, la carencia de la relación escuela-comunidad, la deficiencia de los programas, el comportamiento de los sindicalistas frente a la cotidianidad del quehacer pedagógico... Nuestro propósito es ir cobrando autonomía en la formación nuestra, mediante

la discusión y la reflexión de nuestra práctica”.

Son estas, entre otras expresiones dadas por el grupo pedagógico, la muestra de la necesidad de asumir por parte de los maestros en ejercicio la dirección de su propia formación, de asumir una responsabilidad social, una perspectiva crítica cuestionadora de los conceptos y prácticas que orientan el quehacer cotidiano.

Es importante resaltar el concepto implícito que se halla en el proceso que lleva el grupo: *la participación*.

La responsabilidad que tiene el maestro en su quehacer al considerarlo más como un compromiso adquirido con el Estado —mediado por un contrato de trabajo— que como una responsabilidad que debe asumir con la sociedad; entonces, es una responsabilidad alienada. Cuando los maestros nos alejamos o renunciamos al cuestionamiento y a la reflexión de esta práctica social, dejamos alienar la responsabilidad entregándola a otros sujetos o instituciones con intereses diferentes a los que desarrollan una nueva práctica pedagógica.

En este sentido se ve en el grupo pedagógico la intencionalidad de crear o construir en la participación, para posibilitar múltiples formas de acceso al ejercicio del poder político, formar la responsabilidad para que el maestro sea el actor y orientador de procesos comunitarios, que haga de la escuela el espacio en donde formas participativas permitan la interacción de los conceptos y prácticas de los sujetos que llegan a ella.

Estas formas participativas prevén que al interior del grupo se formen maestros multiplicadores de este tipo



de procesos para que los desarrollen en cada una de las escuelas, involucrando así a los compañeros de trabajo.

Estos planteamientos generan formas de trabajo en los que se resalta:

a. El proceso no es producto de una planeación rigurosa y rígida construida a priori; el se reconstruye colectivamente a partir de las necesidades inmediatas que se presentan. Las actividades se organizan en planes cortos de 6 meses procurando partir de las necesidades y dificultades más sentidas.

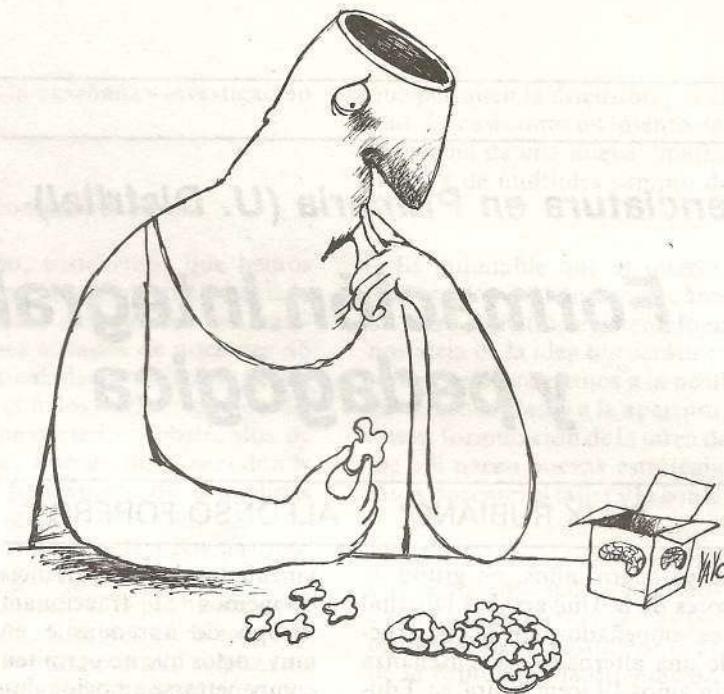
b. El planeamiento recoge al máximo la propuesta de los participantes.

c. Del desarrollo de las actividades se responsabilizan los participantes, organizados en subgrupos de trabajo. El trabajo se asume de acuerdo con el nivel de comprensión de cada participante.

d. Hay una forma de trabajo llamada *el taller*, estructurado de manera que permite investigar la cotidianidad de la escuela, reivindicar la práctica y la experiencia como la fuente principal del conocimiento del maestro; da particular importancia a la contribución de investigadores y especialistas en el campo de la educación y procura que ellos empiecen a trabajar en formas que permitan la apropiación de sus saberes por quienes los comparten. Se busca que los aportes que ellos hacen sean una opinión o una conceptualización más dentro del grupo, para no crear dependencia.

e. La coordinación y realización de los talleres contempla la planeación de actividades como: definición de objetivos generales, selección de áreas de trabajo complementarias, documentación y definición de recursos que se han de utilizar, elaboración de guías de trabajo, actividades de recreación.

Por último, se podría decir que son estos tipos de trabajo, como una acción libre y transformadora, los que permiten cuestionar el grado de cosificación y de alienación que poseen las concepciones del mundo elaboradas en los procesos de socialización, posibilitando así la apropiación de la vida escolar por los maestros.



Se encuentran en los talleres elementos, decisiones, propuestas, alternativas, cumplimiento de responsabilidades, entre otros, que pueden ser considerados como expresión de formas de autodeterminación de los participantes. La apropiación en un proceso de esta naturaleza se va dando desde las opciones para decidir y comprometerse en la organización hasta la participación del desarrollo de las actividades propuestas.

El aporte de este proceso es que posibilita la formación de una identidad colectiva en donde se construyen sujetos sociales, que articularán los conocimientos y prácticas no oficializados a la cotidianidad de la escuela; permitirán asimismo que los sujetos participantes se apropien de conceptos y contenidos específicos, de nociones concretas sobre las realidades familiares y no familiares, de nuevas concepciones sobre el espacio y el tiempo escolar; en esta perspectiva cada maestro es artífice de su propia formación.

Será un proceso que tienda a hacer del maestro un sujeto autónomo con posibilidades de participar en la orientación y organización del proceso educativo; comprenderá y se apropiará de su rol y sólo así necesitará capacitarse para comprender mejor las propuestas de las diferentes disciplinas del saber.

El proceso de formación permanente del maestro en ejercicio, al ser asu-

mido en su totalidad por los propios maestros, se expresa en el compromiso de colaborar en la formación de sus compañeros. Cuando participan con ellos, tienen en cuenta las principales características de sus colegas: la práctica como maestro y como persona, nivel de compromiso, idiosincrasia, niveles de expectativa, nivel ideológico, entre otros.

También se hace posible conocer las diversas situaciones sociales, económicas, políticas, ideológicas y culturales propias del lugar donde se desarrolla la labor del maestro. Estas características dan una especie de diagnóstico que continuamente se está variando y actualizando.

Hay entonces una nueva interacción que busca una relación intersubjetiva en donde todos se sienten comprometidos participando del mismo proceso, con experiencias, ideas y acciones propias. Esta relación aporta elementos más valiosos porque ayuda a comprender mejor el papel y el significado del pedagogo.

La participación en la reflexión constante es la manera de propiciar la formación en la autonomía y en la responsabilidad de los participantes.

En este proceso se advierte como fruto de la madurez la necesidad de la capacitación, siendo parte secundaria del proceso de formación de cada uno.

## Licenciatura en Primaria (U. Distrital)

# Formación integral y pedagógica

FELIX RUBIANO\*

ALFONSO FORERO\*\*

Hace ya cuatro años, un grupo de profesores de la Universidad Distrital venimos empeñados en la construcción de una alternativa de enseñanza que llamamos "Licenciatura en Educación Primaria".

Nos hemos propuesto preguntarnos sobre el quehacer cotidiano del maestro y a la par que formamos un individuo maduro psicológicamente y capaz de actuar productivamente, como parte del conjunto social en su papel de educador, de acuerdo con sus capacidades personales y de una manera creativa y autónoma; nos hemos comprometido en un sistema de enseñanza basado en el alumno; con unos objetivos de aprendizaje, un método y una secuencia para lograr dichos objetivos dependiendo de las características del grupo y de sus intereses, buscando más generar interrogantes que imponer respuestas. Se trata de permitir que el alumno se acerque al aprendizaje por su propia cuenta y que redescubra el conocimiento con base en interrogaciones acerca del mundo que lo rodea. Impulso a profundizar en las causas que generan los fenómenos y construir leyes que los expliquen.

En el terreno del currículo buscamos combatir la atomización del conocimiento en múltiples asignaturas creando la posibilidad de no desprender un conocimiento del momento y el proceso histórico que lo generó, sin incurrir en la falacia de aislar la ciencia de los procesos sociales.

Sostenemos que es indispensable comprender el mundo real en sus diversos aspectos sin caer en la clásica visión incompleta y superficial de múltiples mundos desconectados entre sí, incompatibles y completamente des-

vinculados de su experiencia vital. Nos oponemos al fraccionamiento del tiempo de aprendizaje en períodos muy cortos que no permitan al alumno compenetrarse emocionalmente con el objeto de su trabajo.

A nivel de diseño curricular hemos orientado el contenido de cada área del conocimiento de tal manera que no se pierda nunca de vista el objetivo social del conocimiento, para lo cual es necesario mantener siempre presente la historia como telón de fondo de todo el

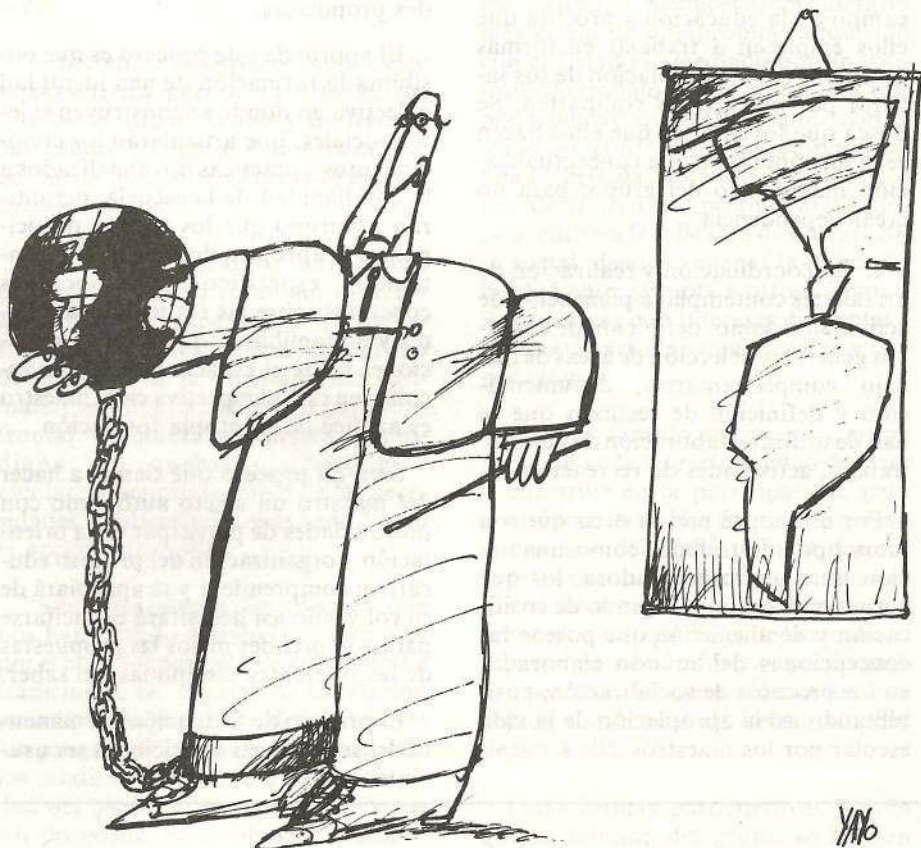
surgimiento intelectual de la humanidad.

Los contenidos están organizados en áreas de formación: El Niño, La Sociedad, El Lenguaje, La Ciencia, El Arte y La Expresión, La Escuela, que poseen dentro de la estructura, objetivos que apuntan hacia la formación de docentes según el perfil que nos hemos propuesto.

La denominación de cada una de las áreas obedece a que no sólo se pretende innovar en cuanto a un orden secuencial de contenidos, sino a que el tratar de cada uno de los contenidos debe orientarse hacia el objeto de estudio. En otras palabras, no es un estudio de las ciencias o disciplinas particulares sino que se trata más bien, de

\* Filósofo. Coordinador de la licenciatura en primaria de la Universidad Distrital.

\*\* Filósofo U.N. Magister Filosofía y Letras. Profesor U. Distrital. Autor libros de español y literatura para la escuela primaria.



una aproximación al objeto de estudio tomando tales disciplinas como herramientas. En este sentido, no se trata de estudiar psicología, sino de conocer al niño en su dimensión total, conocimiento que tomará a la psicología como una herramienta; o de estudiar la Física o la Química, sino de llegar a formas de interpretación y conocimiento de la realidad tomando a las disciplinas científicas como herramientas para ello.

Una aproximación de este tipo garantiza desde el mismo punto de partida una unificación del quehacer en la escuela en torno a objeto de estudio y no una diversidad a priori de resultados para considerar el objeto como un agregado de propiedades de las cuales aún no se ha hecho conciencia.

### Transmitir pedagogía

En una facultad de educación "se aprende para enseñar" y por lo tanto, lo fundamental es "transmitir pedagogía" y no sólo "transmitir" con pedagogía".

Para el caso de la licenciatura en primaria y a la pregunta de cuál es el docente que se desea formar, nos hemos puesto de acuerdo en que ha de ser un sujeto con capacidades de ejercer sobre la sociedad funciones de dirección ético-política, no sólo por sus conocimientos sino por su papel dentro de la comunidad, a través del vínculo que establece con el pueblo que forma esa sociedad y con su historia. Un intelectual con conocimientos especiales en ciertas disciplinas, en sus procesos internos de investigación y en su didáctica; en el conjunto de teorías y métodos que forman el saber, y capaz de entrar en relación con el vasto campo de las ciencias humanas y naturales.

También creemos que si asumimos con rigor y dedicación la formación de docentes, debemos fomentar procesos de investigación a largo alcance, teniendo como ejes (no restrictivos) la investigación sobre las disciplinas que se enseñan en la carrera, y la investigación pedagógica y didáctica sobre esas disciplinas, teniendo en cuenta que la vocación docente debe ser el elemento determinante de la relación investiga-

ción sobre la enseñanza-investigación disciplinar.

### Un nuevo concepto de área

Asimismo, sostenemos que hemos dado un paso muy importante hacia la meta de hacer desaparecer las materias (bloques aislados de nociones no siempre articuladas y que por su desarticulación con los otros espacios del saber se convierten en obstáculos de aprendizaje), impulsando áreas donde un grupo importante de disciplinas científicas se integra a ellas. Se integran los procesos didácticos, las teorías pedagógicas generales, una filosofía de la educación, el problema de la investigación. Estamos en la tarea de construir un trabajo interdisciplinario en el que se logre: información, desarrollo teórico, conocimientos de la investigación y sus dificultades y exigencias cuando ese conjunto conceptual se enseña; conocimiento de áreas en tanto conjunto de disciplinas y de las disciplinas en su especificidad (en las exigencias mismas de su propio régimen de enunciación y su propio lenguaje).

### Integrar antes que fraccionar

Pensamos que en el terreno de lo educativo, dividir y fraccionar "el niño" nos parece fatal, puesto que esa concepción no permite concebir al niño como una totalidad; que no puede ser desmembrado, ni parcelado; eso lo demuestra el fracaso de tales concepciones.

A esta ideología parcializadora del niño, se ha acomodado una concepción epistemológica de la ciencia que todo lo fracciona, que todo lo divide de modo absurdo. Como alternativa epistemológica está la concepción de las "áreas" que rompe con la manía de colocar fronteras a las formas de conocer e investigar la realidad.

Ese concepto merece consideraciones muy particulares, puesto que se diferencia de lo que tradicionalmente se ha denominado así. En nuestras concepciones las áreas tienen una función de integración y de correlación entre los diversos campos del saber,

que permiten la discusión y la creatividad. Es casi como un intento de puesta en escena de una nueva "mathesis" al interior de múltiples campos discursivos.

Es indudable que al interior de la elaboración del concepto de área existe un claro cometido epistemológico, que nos aleja de la idea burocrática de materias, para acercarnos a la posibilidad de la creatividad y a la apertura de una nueva formulación de la tarea docente. De allí nacen nuevas estrategias en la tarea docente: el taller y la conferencia.

Estas estrategias no fueron elegidas con la pretensión de colocarnos a tono con la moda, como muchas gentes inicialmente lo pensaron; fue el producto de la ruptura en la orientación epistemológica que planteábamos.

### Una manera nueva de formar

El concepto de "área" lleva implícitas nociones como:

1. *Integración*: que permite romper con la idea de soledad teórica y que además crea hábitos que son necesarios para el trabajo de grupo, puesto que clausura la idea de absolutos individuales, de especialistas impermeables.

2. *Discusión y diálogo*: "dialéctica de la esperanza", sería el nombre que le hubiese asignado el viejo Platón. Pues de allí se desprendería nuestra intencionalidad, nunca explícita; pero de allí brotaba. En la carta VIII, Platón señalaba cuál es el cometido de la filosofía y nos lleva a pensar que este mundo de violencias, tiene su alternativa en el diálogo. Lo que los hombres escenifican a través de sus opiniones son sus pasiones. Los hombres no sólo se justifican por su razón sino fundamentalmente por sus pasiones; sería incoherente la idea de concebir a los compañeros del programa o del "área", como "cerebros", como "inteligencias", disociadas de la profunda realidad de las pasiones. Pero ellas pueden llevarse a la razón, por medio del diálogo, que logra aniquilar la idea, quizá más aberrante: *crear que sabemos*.

Este ejercicio de dialogar nos configura un espacio propicio para el ejercicio de pensar.

3. *Búsqueda por dónde empezar*: a diferencia del quehacer burocrático profesoral, que ya tiene su punto de partida y de llegada, en el trabajo de "áreas" la pregunta fundamental es el punto de partida: estamos seguros de que todas las "áreas" han sentido profundamente la pregunta abierta. La costumbre inveterada de encontrarlo todo hecho, nos había sumido en la rutina aniquiladora de toda iniciativa.

4. *La creatividad*: concepto ligado al anterior, en el sentido de que es necesario buscar, inventar espacios pedagógicos y científicos.

Pero no solamente se trata de inventar espacios pedagógicos sino que es necesario, también, inventar la vida, crear condiciones y motivos para vivir.

5. El concepto de "área" permite hacer realidad el problema de la *interdisciplinariedad*; viejo problema, que se busca aniquilar, pero sólo se logra en la medida de que se modifican las políticas científicas.

Las áreas tienen una composición plural, eso permite la confrontación discursiva y la búsqueda de problemas y respuestas en los diversos campos del saber.

Afirmamos, entonces, que de lo que se trata ahora es de ahondar ese trabajo interdisciplinario entre los profesores de la carrera, fomentar la comunicación y el intercambio docente e investigativo que sustituya las formas dominantes de relaciones sociales entre los profesores tal como existen en la actualidad. Reafirmar la propuesta inicial de la licenciatura en el sentido de dar un paso adelante en relación con las licenciaturas tradicionales, evitar el fraccionamiento del saber, impedir que la actual segregación en que trabajan las áreas se eleve a la calidad de principio de trabajo; posibilitar la autogestión estudiantil y permitir e impulsar no sólo la integración de varias disciplinas en un área, sino la integración de las áreas, su correlación y el desarrollo de nuevas perspectivas autogestionadas. ■

# contra punto

## ¿Cuál contrarréplica?

GONZALO ARCILA RAMIREZ\*

En la sección Contrapunto aparece una nota referida a mi artículo "Pedagogía y política educativa", suscrito por Fabio Sánchez y Luis Hernando Llanos, profesores de la Universidad Pedagógica Nacional. Los profesores Sánchez y Llanos consideran catastrófico el planteamiento acerca de la crisis de los fundamentos de la formación económica-social capitalista y de cómo esa crisis se resume de modo claro y preciso en la esfera de lo pedagógico. No comparten, por eso, que el movimiento pedagógico tenga como horizonte la superación de esa crisis.

Para argumentar su desacuerdo, Sánchez y Llanos me atribuyen posiciones que no sustento. Dicen que "...Arcila, por carecer de sustentación empírica de las transformaciones del proceso de trabajo en nuestro país, supone que éstas han seguido las mismas tendencias 'automatizantes' de los países desarrollados".

En mi artículo, a ese propósito, se plantea que en los planes globales de preservación del capitalismo a nivel global, el gran capital financiero internacional aliado a la oligarquía nativa le asigna a Colombia una posición subalterna en la división internacional del trabajo. En esos planes a países como el nuestro, se les desconoce toda capacidad para contribuir al desarrollo contemporáneo de la ciencia y la

técnica. Se los considera países con mano de obra abundante y barata, apta para actividades productivas simples. El programa de modernización del aparato educativo por la introducción masiva de la tecnología educativa, se apoyaba precisamente en esa concepción. Se trataba de calificar fuerza de trabajo en correspondencia con el fin expreso de mantener el atraso y la dependencia. El supuesto de las "tendencias automatizantes" que se dan en nuestra actividad productiva, no lo sostengo ni se puede deducir de lo formulado en mi artículo.

Los profesores Llanos y Sánchez también afirman que yo suscribo la analogía entre la escuela y la fábrica: "...el autor aborda la idea de la 'escuela-fábrica' tornándose de nuevo su análisis simplista". Esa idea está en la base de la política educativa elaborada por los tecnócratas criollos e internacionales. No se trata de una idea mía.

En la lógica de esa política, la escuela es asumida como una fábrica que produce fuerza de trabajo, con un grado determinado de calificación. Estos tecnócratas pensaban que según fueran los requerimientos se administraban unas funciones de aprendizaje a la fuerza de trabajo (materia prima) y al

\* Psicólogo U.N., profesor U. Incca, miembro del CEID-Fecode e investigador del CEIS.

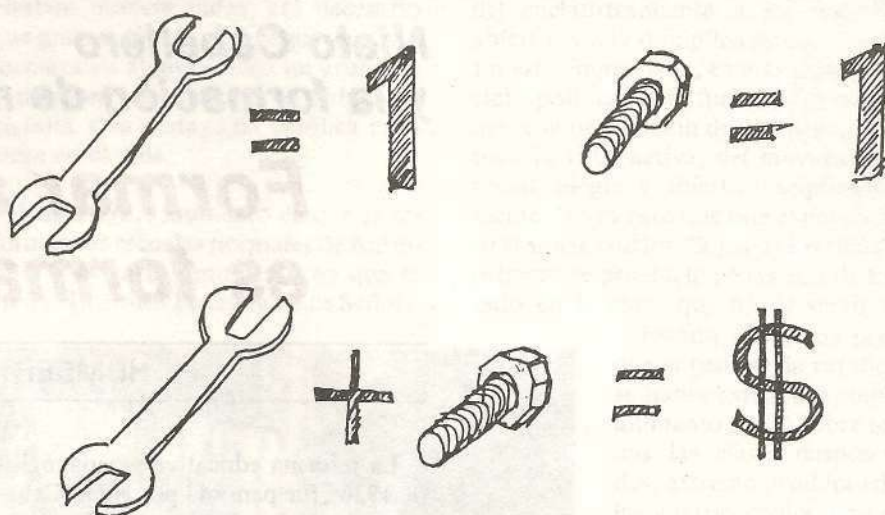
final de la serie funcional salía la mercancía que se necesitaba (la nueva fuerza de trabajo).

Todas las limitaciones de semejante enfoque de la relación pedagógica, se ponen en evidencia al analizar la transformación del proceso de trabajo en proceso de producción que tiene lugar con el advenimiento de la gran industria. En la perspectiva de ese proceso de transformación, analizado por Marx, la analogía escuela-fábrica resulta absurda y regresiva. Pero tras el carácter negativo de esa analogía se puede reconocer el alumbramiento de una nueva pedagogía.

El hecho de la transformación del proceso de trabajo en proceso de producción, constituye la base objetiva para el desarrollo de una práctica pedagógica nueva, capaz de formar los hombres complejos que la vida contemporánea demanda. En ese orden de ideas para los países socialistas y capitalistas desarrollados, donde tal transformación ha alcanzado su expresión más acabada en las fábricas automatizadas, la necesidad de esa nueva pedagogía es evidente.

En cuanto a naciones como Colombia, atrasada y dependiente, una mirada superficial diría que como aquí no se ha producido de un modo universal la transformación del proceso de trabajo en proceso de producción, esa pedagogía nueva no tiene base objetiva. En sentido contrario, se sostiene que en países como el nuestro la necesidad de esa pedagogía es imperativa, pues la tarea a desarrollar por sus habitantes es doblemente compleja: se trata de apropiarse lo más avanzado para superar el atraso y ganar la contemporaneidad.

A la luz de estos hechos, se plantea en el artículo que el capitalismo, un orden económico social absurdo, "...alcanza dimensión de delirio opresivo cuando un grupo gobernante se traza la tarea de transformar el proceso pedagógico en proceso de producción con el propósito de obtener ganancia". Más adelante se agrega que: "la crisis de este plan neocolonial para la educación resume y condensa..., el



resquebrajamiento de toda una formación socio-económica: el capitalismo".

En ese orden de relaciones, sostengo que el movimiento pedagógico debe plantearse la tarea de superar esa crisis. La complejidad de tal horizonte es precisamente lo que hace tan difícil la consolidación de la base espiritual y material del movimiento pedagógico. En tal perspectiva, se anota: "...los avances que se logren sólo se afirmarán si se producen simultáneamente transformaciones significativas en las otras esferas de la vida social, económica y política de la Nación. El futuro del movimiento pedagógico está, pues, asociado al desarrollo y materialización de un programa que sirva de guía para una transformación efectiva de las deformadas relaciones que nos rigen".

Los profesores Llanos y Sánchez no se ocupan de estos asuntos que son el meollo del artículo. Ellos analizan y critican otro artículo, armado con afirmaciones y supuestos que me atribuyen. Todo esto para proponerle al movimiento pedagógico un horizonte distinto al de la superación de la crisis, para proponerle una tarea que ellos califican de modesta: "la tarea que se impone pues al movimiento pedagógico en línea con lo aquí expuesto, dicen, es entonces por el momento modesta. No pregonamos una crisis general que 'condensa la estructura peda-

gógica' sin más, que requiera simplemente de un 'enfoque globalizante para superar la concepción tecnicista y formalista acerca de la estructura pedagógica'. Pensamos que esta superación será el resultado ex-post de un proceso de estudio y cuestionamiento, en el largo plazo, de todas aquellas determinaciones estructurales en las que se inscribe el aparato educativo".

Hay en la elaboración de esta propuesta una concepción del proceso de conocer pasiva: empirista. Los profesores consideran que a largo plazo el estudio puede proporcionar lo que ellos reclaman de mi artículo "base empírica". Alcanzada la "base empírica" producir lo que denominan "sustentación empírica" y, entonces, ex-post dicen, se podría avanzar "...hacia 'una compleja y concreta visión política, un compromiso con la tarea de transformación social' ". Esta idea del conocer que cree en un trabajo a largo plazo de acumulación de datos y que cree en el paso, a partir de esa base, a lo que llaman "sustentación empírica", desconoce el carácter activo y práctico social del proceso del conocer. Es una posición pasiva y mecánica que se rinde ante los hechos, ni siquiera logra interpretarlos y mucho menos transformarlos. Y se trata precisamente de transformar. Así lo catastrófico no es el hecho de la crisis sino el proponer objetivos modestos para eludir la tarea de superar la crisis.

## Nieto Caballero y la formación de maestros:

# Formar al maestro es formar la nación

HUMBERTO QUICENO\*

La reforma educativa y pedagógica de 1936<sup>1</sup>, fue pensada por Nieto Caballero desde la práctica del Gimnasio Moderno; los conocimientos sobre la Escuela Nueva en sus viajes por Europa; los estudios hechos sobre los creadores de la pedagogía activa y desde el conocimiento que alcanzó del país, ya como escritor, ya como profesor, rector y simple ciudadano. Nieto, pues, viajó, estudió, creó una institución; escribió sobre ella y desde ella, leyó, polemizó y al final propuso y contribuyó a crear la reforma nacional de la educación. Reforma que le inquietó desde que llegó al país en 1913, en 1924 ya propone una estrategia para hacerla y en 1933 es uno de sus directores nacionales.

Una cosa es clara: no es la misma reforma, aquella pensada, la puesta en marcha y la culminada, es por eso que habría que diferenciar tres grandes momentos en la obra de Nieto Caballero. El primero va desde 1913 hasta 1924; desde 1924 hasta 1933 y desde 1933 hasta 1938. Son momentos distintos y corresponden a tres Nietos: el Nieto, rector del Gimnasio; el Nieto, estrategia y polemista, y el Nieto, director de la educación.

Nieto pensó en su posición final que dirigía aquel ideal sentido en 1913; pensado cuando escribe "*Rumbos de la cultura*"; creado en el Gimnasio y materializado desde las reformas de 1925.

Aparentemente el proceso fue así, si lo vemos desde la conciencia del inspector nacional y desde su escritura, pero otra cosa aconteció. Si cambiamos de sentido, se pudiera decir que el

"Tratar no, hacer o no hacer, tratar no existe".

ideal de transformar la educación colombiana se convirtió finalmente en un fantasma, pasó de ideal a ser una ilusión relampagueante y enceguedora y esto pasa cuando los ideales no se cumplen o creen cumplirse.

Veamos los tres momentos:

### El rector: el ideal en marcha

Desde 1914 Nieto Caballero es rector del Gimnasio Moderno. Rector y Gimnasio sintetizan una misma figura o institución, es por eso que me sirvo de sus escritos de este período y de los informes del Gimnasio. En este aspecto, lo más importante está en que Nieto cuando crea el Gimnasio Moderno funda una institución que hasta el momento no existía en Colombia. No parte de los orígenes, ni de las bases ni de las ideas de la escuela normal existente ya en Colombia, o de la escuela tradicional que es la institución lasallista. Su intención es interpretar un saber y crear una práctica.

El saber con el cual se entiende Nieto Caballero no es aquella doctrina fiel a su origen y correspondiente a una comunidad, que tiene como característica que cuando se aplica ha de repetir la misma historia, repetida mil veces en varios países del mundo: "formar

\* Profesor universitario (U. Valle), investigador del proyecto "Historia de la práctica pedagógica".

1. Reforma que empieza a hacerse desde la creación del Gimnasio Moderno y llega hasta 1936 expresada en la Ley 57.

maestros uniformados". Nieto no aplica un saber: inventa, produce ese saber.

Al fundar el Gimnasio estaba creando las condiciones institucionales para producirlo. Nieto apuesta, se aventura, arriesga un "ideal", ideal, justo es reconocerlo, que viene desde su infancia y adolescencia educada en Europa y en Estados Unidos, ideal de saber inscrito en las instituciones de la Escuela Nueva e ideal como aspiración y fin de una nueva pedagogía.

El Gimnasio Moderno surge y se levanta como un brote nuevo y natural. En las afueras de Bogotá es construido un edificio, un lugar, un espacio con un nombre nunca antes señalado en Colombia. Este Gimnasio no sólo se ha de preocupar por educar "niños de los ricos", aunque lo hace, también quiere formar pedagogos de los colegios colombianos<sup>2</sup>.

Nieto piensa en el Gimnasio como un "laboratorio" donde se produzca los maestros que necesita la nueva Colombia. No es una escuela normal porque la normal existente para 1914 es la oficial, la lasallista, la católica; entonces es Gimnasio como se llaman los colegios europeos que recuerdan los Gimnasios griegos: espacios para educar el cuerpo en el movimiento, en la libertad, en la salud y en la inteligencia.

Para Nieto en el país no existen maestros o profesores formados pedagógicamente en las teorías de la Escuela Nueva. Tenía entonces una alternativa: o vincular al Gimnasio profesores producidos en la escuela normal o los traía del extranjero. El prefirió esta última opción y no sólo él; desde 1914 hasta 1924 existía mucho profesor extranjero en Colombia dirigiendo colegios, para 1924 el Gobierno decide traer una misión de educadores de Alemania y más profesores extranjeros, en

la idea, expresada por Nieto, que a falta de profesores nacionales preparados, porque las escuelas normales no estaban modernizadas, era necesario que una misión de pedagogos viniera y formara en algunos años un grupo de profesores con una nueva pedagogía distinta a la pedagogía católica existente en el país.

Hasta 1927, momento en que se reforman las escuelas normales de Antioquia y Boyacá y momento en que se crea el Instituto Pedagógico de Señori-



tas y los cursos de información para maestros, los profesores extranjeros llegaron a muchos departamentos a trabajar en colegios y escuelas normales. Esto muestra cómo el Gobierno no se atrevía, no podía transformar las escuelas normales del país en manos de la pedagogía católica sobre todo lasallista. Todo el siglo XX hasta 1927 el Gobierno libraba este dilema: educar para la paz, para el control de los hombres, para la salvación del alma, contra el fantasma de la Guerra Civil o educar para el cuerpo, para la productividad, para el movimiento, para la salvación de la vida. En otras palabras: la muerte del cuerpo o la vida del alma. El alma la salvaba una pedagogía católica pero esto significa la muerte del cuerpo; la vida, la productividad, la salud la pro-

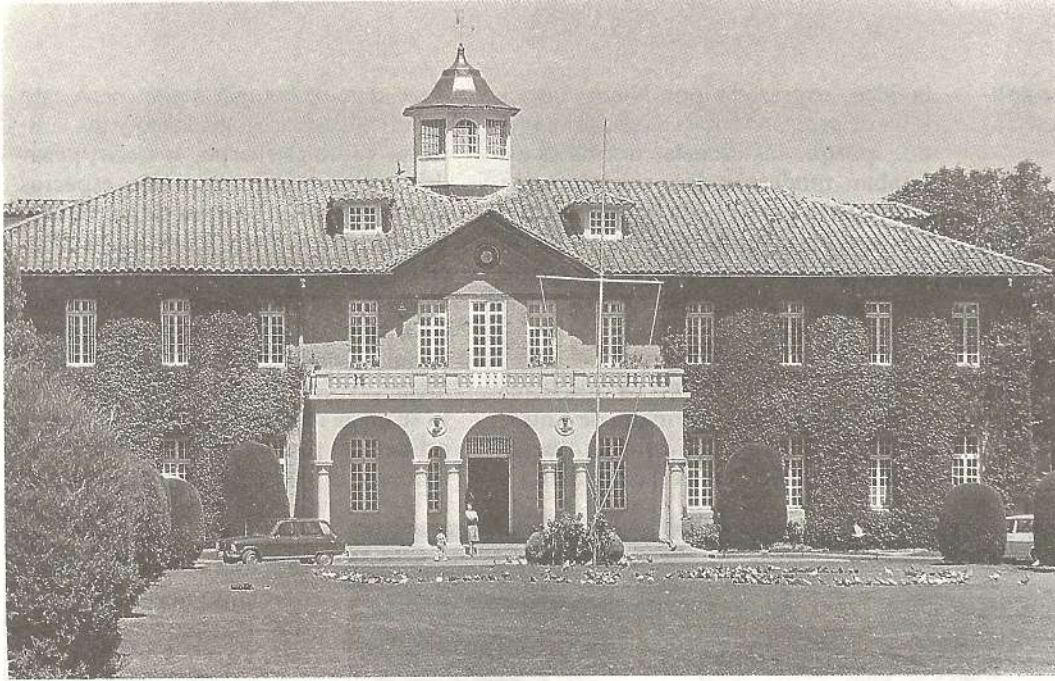
duce una pedagogía activa pero esto significa distender los lazos y los controles sobre el cuerpo, es decir, pasar del enclaustramiento a los espacios abiertos y a la disciplina de confianza. En esta encrucijada, en esta trama social y política Nieto funda el Gimnasio desde la orientación de una pedagogía para la vida, activa, del movimiento, social, alegre y abierta disciplinariamente. No es raro que este experimento se inicie con los "hijos de los ricos"; primero se prueba la pedagogía de Estado en la clase que ha de servir al

Estado y además porque la pedagogía católica se había extendido como un manto negro sobre todas las clases desposeídas, extremo producto de las guerras civiles, con el fin de pacificarlas, domesticarlas y finalmente civilizarlas, dirigiendo el sistema pedagógico hacia el control de las pasiones, los instintos y la ignorancia.

### El Maestro de Maestros

El Gimnasio Moderno no es copia de la pedagogía activa, pero tampoco es lo opuesto a la pedagogía católica lasallista. Es algo "nuevo" para el momento, una salida, un primer ensayo en la búsqueda de un camino que conquista el hombre para la productividad salvando el alma<sup>3</sup>. Es por eso que el Gimnasio no se inició como una escuela normal pero aspirando a los propósitos de una normal; es por eso que a Nieto no sólo le preocupó la niñez, la adolescencia y el

2. "Pero como tenemos afán de formar un cuerpo de profesores aptos para realizar nuestros ideales de enseñanza y como si este profesorado superara por su número nuestras necesidades, podría regarse por el país, el Gimnasio atenderá en cualquier momento que nos llegue, toda petición de plaza de profesor supernumerario, que venga de parte de joven maestro o de joven que no sea maestro, siempre que una alta idealidad social o patriótica les mueva a dedicarse a la enseñanza". *Gimnasio*, Op. cit., página 162.



El Gimnasio Moderno debía ser un "laboratorio" que formara los maestros de la nueva Colombia.

hombre, sino sobre todo el maestro, su formación. Nieto inició el Gimnasio recogiendo a los profesores que coqueteaban con la Escuela Nueva y trayendo profesores de España, los otros profesores "tradicionales" se irían formando en el Gimnasio. ¿Cómo era esta formación? Para entrar de profesor al Gimnasio se necesita tener 20 años, ser amante de los niños, tener vocación para la enseñanza; decir por escrito los estudios preferidos, las obras leídas y responder tres preguntas:

¿Cuál es el juego para los niños según la edad y por qué? ¿Por qué se da la fatiga? ¿Cómo enseñaría la materia preferida?<sup>4</sup>.

Una vez es contratado, el profesor puede ser interno o externo al Gimnasio; no pasa directamente a dar las clases sino que es llevado por Nieto a mirar las clases de los profesores, a observar los niños, a ver las clases-tipo que el propio Nieto presentaba. Además, concurría a reunión o juntas de profesores donde se comentaban las obras de pedagogos modernos, asistía a cursos de álgebra, cursos nocturnos de inglés y los sábados asistía a charlas sobre historia de la educación. En la junta de profesores se efectuaba la relación de guardia, que consistía en exposiciones de los profesores tomando como punto de partida un problema observado en el transcurso de la semana.

Este problema se decía por parte del profesor que lo observó, lo comentaba y posteriormente, pasaba a una discusión general<sup>5</sup>.

Nieto buscaba con esta formación, combinar la cultura con la técnica; la discusión de los problemas "vivos" de la enseñanza; el conocimiento de la realidad educativa; y el ir formando a los profesores sin un modelo que perseguir: aprender y construir el saber pedagógico desde la "experiencia" misma. Esta formación no se le parece en nada a la que se daba en la escuela normal del país en 1916 donde se forma a los maestros bajo el modelo del Manual de Pedagogía de J. B. La Salle o de las Escuelas Cristianas de los Hermanos Maristas de Martín Restrepo Mejía; en la normal preexiste el saber a la experiencia, la experiencia ha de parecerse al saber, ya que saber es saber enseñar, según la pedagogía católica. En el Gimnasio el saber es producto de la experiencia, de la observación, de la vigilancia, del hablar, de las lecturas en contraste con la realidad.

Hay que decirlo, en el Gimnasio no se aplicaba Decroly o algún otro pedagogo de la Escuela Nueva, allí no se aplicaba sino que se experimentaba como un laboratorio. La escuela normal aplicaba la pedagogía católica, el Gimnasio la experimenta. La una es un dogma, el otro una palabra; la una un claustro, el otro un campo; la una es un modelo, el otro una diferencia.

No hay que decir que el Gimnasio es mejor que la escuela normal, tampoco que es nuevo y la escuela vieja, como lo pensó Nieto Caballero. Simplemente existe una diferencia. Esa diferencia es el ideal de Nieto que como rector pensó que el Gimnasio era el inicio de una obra nacional, que era la brecha para romper la pared del claustro, que era el sueño de una nueva educación, y efectivamente en 1932 la facultad de educación empieza a funcionar por primera vez en Colombia en las aulas del Gimnasio Moderno. Nieto nunca dijo que el Gimnasio había de llegar a ser el modelo de una facultad de educación, sin embargo, llegó a serlo, aunque entre el modelo y la copia subsista siempre una diferencia:

### El reformador

Desde 1915 Nieto Caballero escribe en la prensa colombiana; en este año publica *Educación del espíritu*, y en 1924 *El problema máximo*. Entre uno y otro escrito median diez años del Gimnasio Moderno. En esos diez años Nieto no sólo organizó el Gimnasio, sino

3. "Las necesidades instructoras del Gimnasio nacen de una concepción de la enseñanza totalmente distinta del criterio común y corriente, no tan sólo en Colombia sino en todo el mundo". Gimnasio Moderno, informe de los cursos de 1916 (redactado por Pablo Vila) página 109.
4. Ef. Informe del Gimnasio Moderno, 1916. Edit. Arboleda y Valencia, Bogotá, 1917.
5. Ver del Informe del Gimnasio de 1917 las páginas 159, 160, 161 y 162.



que organizó su pensamiento, mejor dicho, lo construyó, palabra por palabra y llegó a saber cuál era el problema máximo: la educación nacional, la reforma nacional de la educación.

Ese llegar a saber realmente arduo, fue producto del trabajo paciente en el Gimnasio: mirar, observar, dirigir, experimentar, reflexionar y viajar. Nieto se dio a un trabajo de laboratorio, conocer los niños y los profesores del Gimnasio. Pero también emprendió largas caminatas por fuera del Gimnasio para conocer el país, su territorio, la población y de ella, su carácter, su vida; conoció a los maestros, los visitó, miró su vida y su estado social, les habló largamente. Durante diez años trabajó, experimentó y durante diez años viajó, siempre viajaría y siempre a pie<sup>6</sup>.

Para 1924 Nieto ya estuvo preparado, podía decir cuál era el problema máximo y lo dijo directamente al Presidente de la República, quien fue su escucha y su interlocutor. Se lo dijo en una carta de junio 20 de 1923: “los desarrollos del progreso material no logran sacudir todavía la escuela fosilizada que da forma, que deforma debiéramos decir, desde hace muchas décadas a nuestra mente ciudadana”<sup>7</sup>, y agrega: “la reforma que se necesita debe tomar al hombre y convertirlo en fuerza productora y consciente y esto lo logra el formar educadores según la pedagogía moderna, es decir, aquella inspirada por pedagogos como Decroly, Dewey, Ferriere, Claparede, Kerschensteiner”<sup>8</sup>. En una palabra, formar maestros desde la Escuela Nueva.

En el artículo de 1924, “*El problema máximo*”, lo dice claramente: “El maestro es el soldado del futuro... será la conciencia magna de esa patria que está destinada a marcar una huella y ocupar elevada posición ante el mundo”<sup>9</sup>; “lo que sea el maestro, eso será la Nación...”. “Hablemos del maestro de la escuela primaria, del humilde maestro de escuela. Es él quien toma en sus manos la materia dúctil y la modela, a semejanza del artista que crea. Es él quien modifica las condiciones éticas del medio y orienta las energías latentes de la raza. Es él quien enseña a



Agustín Nieto: una mirada al pasado del Gimnasio Moderno.

discurrir y a investigar, y no únicamente a leer y a contar. El inculca el hábito del trabajo, la hombría de bien y las ideas fundamentales que le dan a la vida su sentido noble y alto”<sup>10</sup>. Nieto, como se ve, es quizá quien más claramente plantea por qué la reforma nacional y quién la debe hacer. Expone el peligro que la Iglesia forme a los maestros con una pedagogía que no le sirve ni al Estado, ni a la economía, tampoco a la productividad, inclusive ni a la moral ciudadana.

Nieto dice escuetamente: los problemas modernos son el hombre, la raza, la vida, el trabajo. La Iglesia y su educación no resuelven estos problemas porque ella había de encargarse de la moral, del alma y de la paz. Se necesita un maestro, para que eduque en esta dirección y el maestro de la escuela normal no lo hace, esa es la reforma. De ahí se desprende la necesidad de construir otra escuela normal y nuevas instituciones que formen este maestro. Ahora bien, ¿cómo había que hacer la reforma? Nieto también lo dijo en una carta a su amigo Tomás Rueda V., en ese mismo año de 1923, exactamente

en agosto, después de escribir al presidente Pedro Nel Ospina:

“El presidente debe al menos sentir el problema de la educación para poderlo solucionar; se debe hacer una completa reorganización del ministerio. Este debe ser un ministerio de guerra, cuyos soldados sean los maestros”<sup>11</sup>. Aquí Nieto es claro, crear un ministerio que le dé la batalla a la Iglesia, a su pedagogía, a su educación y que avance en la construcción de la *nueva educación*. En esta perspectiva Nieto propone que el gobierno dé vida a una gran escuela normal de institutores y que dote al ministerio de un ma-

6. En 1928 Fernando González para conocer el país también realizó su larga caminata. Ver *Viaje a pie*. Bedout, 1928.

7. Nieto Caballero, *Sobre el problema de la educación nacional*, MEN., Ed. Minerva, página 43.

8. Nieto Caballero, *ídem*, pág. 50.

9. Nieto Caballero, *Rumbos de la cultura; el problema máximo*, pág. 22; Autores, 1967.

10. Nieto Caballero, *Op.*, cit., pág. 23.

11. Nieto Caballero, *Sobre el problema de la educación nacional*, biblioteca, Edit. Minerva, página 119.

por presupuesto, Nieto piensa ya como un gobernante, ha dejado de ser el rector del Gimnasio y su posición ante la educación cambia de perspectiva, toma el asunto en general: se preocupa por la cultura, por el presupuesto, por el sistema educativo.

### El director y el inspector de la educación: la reforma en acción.

Han transcurrido escasos seis años y ya Nieto Caballero pasa de ser un personaje fuera de escena a ser actor y protagonista de la reforma. En 1931 es nombrado por el nuevo Gobierno, director nacional de la educación primaria y normalista, y posteriormente inspector nacional.

Lo primero que hizo una vez nombrado fue recorrer los departamentos del sur y del norte del país para conocer los problemas de la educación "directamente", el resultado de esta correría tuvo como efecto la creación del *curso de información*, que es algo así como una instancia que permite conocer, detectar y resolver sobre la marcha puntos y problemas de la educación en las regiones y a la vez una instancia de formación de un "equipo de profesores": "queremos no solamente preparar el espíritu de los maestros que después de trabajar un año con nosotros, se pondrán al frente de la campaña de renovación educativa en todos los departamentos, sino que vamos a estudiar minuciosamente, con los cincuenta profesores aquí reunidos, todo el plan de reformas que para la educación nacional ha planteado el ministerio del ramo"<sup>12</sup>. Nieto busca con estos cursos crear, además, un espíritu de unidad nacional y organizar un sector de profesores que dirijan la reforma en las regiones. Estos cursos de información empezaron a materializar el *plan de acción* del ministerio para esta coyuntura que incluía reforma fundamental de los programas de estudio de primaria y secundaria; elaboración de planos de edificios, según las regiones; establecimiento, como focos de difusión cultural, de la biblioteca y museos similares en todas las capitales de departamento, con no menos de mil volúmenes cada uno de estos centros, y

con una rica colección de material científico..." Pero lo más importante de este plan de acción era "preparar el nuevo tipo de maestro que llevara a las aulas la orientación renovadora que predicábamos a nuestro paso, pero que necesitaba, para no reducirse a la emoción de un día, de ejecutores permanentes".

Esta preparación se logró en los cursos de información, en los de vacaciones, en los de correspondencia, en conferencias, en seminarios, utilizando las excursiones, etc. Preparación que bajo estas instancias lograba formar a corto plazo a los maestros. Esta técnica se completaba con la creación de los grandes centros de formación de maestros a largo plazo: la facultad de educación y la gran escuela central de la Nación. Nieto piensa que el maestro es el soldado del ideal, de la reforma, si no se cuenta con él ésta no se ha de hacer. No bastan decretos, ideas, intenciones, es necesario que el maestro "nuevo" vaya y ocupe los puestos de dirección, de mandos medios, que ocupe y se asiente en las regiones, en toda escuela de pueblo. Ganarle espacio a la Iglesia y su pedagogía, ganarle "soldados", maestros, prácticas. Montar el aparato educativo, los lazos que lo unen a otros aparatos, las poleas de transmisión: ministerio, rectorías, inspecciones, escuelas, bibliotecas, restaurantes, cajas escolares, cargos deportivos, juntas de padres de familia. Nieto estratégicamente privilegió el aparato y los soldados, después construyó los centros de formación de maestros y de directores de escuela, inspectores, o sea, las escuelas normales en todo el país, sobre todo en las regiones claves y una gran escuela normal para formar los maestros especialistas, los "científicos" de la pedagogía que habrían de consolidar con planes, programas y proyectos la reforma nacional. Al maestro lo piensa como "la conciencia nacional" y en ese sentido se formaría. Conciencia, quiere decir, pasar de ser un transmisor de datos o informaciones que era en la pedagogía católica, a ser un *transmisor* simplemente. El maestro mira, observa, analiza, esto lo comunica, lo habla a otra instancia mayor y de ésta a otra mayor. Es, pues, el punto de una red de comu-

nicación a través de la cual se pueden detectar los problemas vitales de la población. El maestro habría de ser el *gran ojo social*. De allí que su formación está atravesada esencialmente por saberes tales como la psicología experimental, la biología, la fisiología, la higiene, la pedagogía, la sociología, todos "grosso modo" saberes empíricos que enseñan a observar, a ver, a detectar, a indagar, a relacionar, a analizar, que muestren detalles, ínfimos detalles, espacios, anormalidades, dificultades, problemas, etc. Así el maestro es pensado como una *conciencia sensible*, la conciencia producto de la ciencia experimental (aplicada), de los movimientos de la vida y de las expresiones sociales.

Esta formación había que producirla en un *centro docente* que esté distribuido y organizado con base en la ciencia como fundamento: laboratorios, talleres, seminarios, conferencias, bibliotecas, revistas especializadas, centros de experimentación. Ahora bien, estos centros no sólo han de ser productivos científicamente, sino también socialmente, y qué más modelo para pensarlos que la fábrica. Los centros de trabajo han de ser fábricas que persigan en movimiento el cuerpo, el espíritu, la vida, dice Nieto Caballero.

A todo lo largo de su vida, en todos sus tiempos y en todo acontecimiento a Nieto siempre le preocupó el maestro y su formación, pero esa preocupación ha tenido su propio proceso. Lo cual significa que podemos encontrar en su obra una pluralidad de posiciones, concepciones y puntos de vista sobre el maestro. He querido mostrar tres momentos, pero se pueden mostrar muchos más, hay que ir a los enunciados precisos que nos muestran la serie y la formación de este ciclo que se llama el maestro y su formación. Si se logra construir lentamente esta formación es posible que podamos plantear alternativas a la actual. De esta manera Nieto Caballero sólo es un signo, un azar, una apuesta en esta pequeña historia.

12. Nieto Caballero, Op. cit., página 228.

# Las ideas pedagógicas de José Martí

ELSA VEGA JIMENEZ\*

Al valorar críticamente los juicios y criterios que sobre problemas pedagógicos vertiera Martí en su producción periodística, se siente latir su presencia en la actual realidad cubana como el hilo conductor que engarza las más ricas, bellas y genuinas tradiciones patrias y americanistas con los más altos valores de la cultura universal y del marximo-leninismo.

Los objetivos de este trabajo son: valorar y divulgar las ideas sobre educación contenidas en la obra periodística de Martí, para ayudar a ahondar en el conocimiento de nuestras raíces histórico-pedagógicas.

## Martí también fue maestro

En Martí, la teoría y la práctica se conjugan como una unidad dialéctica tanto en lo político como en lo pedagógico. El primer aspecto ha sido estudiado y divulgado, pero en el segundo aún es extenso el campo de las posibilidades de investigar, pues poco se conoce sobre su actividad como maestro en el sentido directo de la palabra.

En plena adolescencia, al ser desterrado a España, imparte clases particulares a un grupo de niños para poder subsistir.

En México es profesor de literatura inglesa, francesa y alemana e historia de la filosofía en la Escuela Normal Central.

En Venezuela trabaja en el colegio "Santa María" como profesor de literatura y de francés. Allí también labo-

ra como profesor regular de francés en el colegio "Villegas". Por las noches, en ese mismo plantel dicta conferencias sobre oratoria.

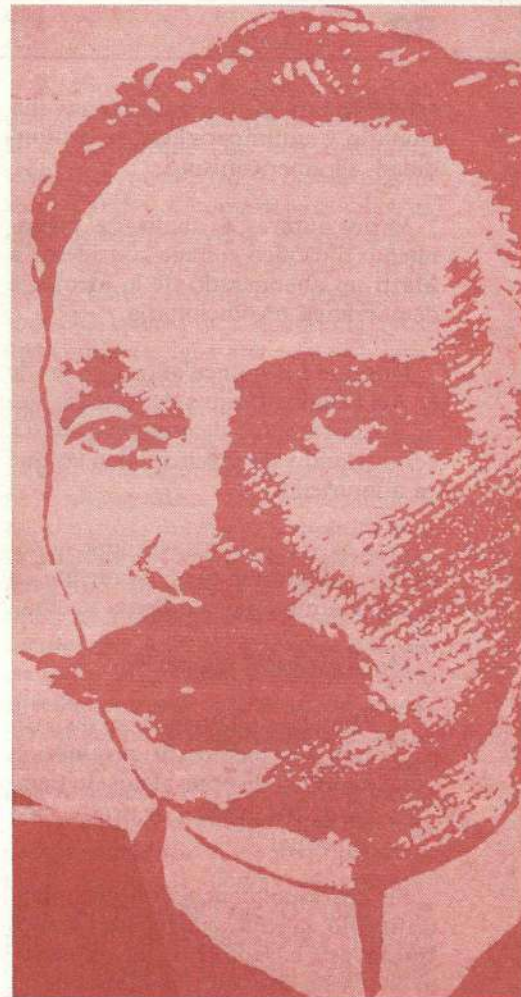
En Guatemala ejerció como profesor de filosofía y de literatura en la Escuela Normal y fue catedrático de filosofía en la Universidad. Su multifacética formación le permite conjugar estas complejas actividades docentes con la impartición de clases de composición en el colegio para niñas "Las Maticas".

Durante una corta estancia en su patria trabajó como profesor de retórica, poética, castellano y filosofía en el colegio "Casa de Educación" de Antonio Plasencia, en La Habana.

En 1881 se establece en los Estados Unidos de América. En Nueva York impartió clases de español en "La Liga", sociedad creada a instancias suyas y cuyo objetivo primordial era instruir a exiliados cubanos y puertorriqueños. Fue además maestro-inspector de esa sociedad y las tareas docentes de "La Liga" las simultaneaba, al igual que cuando residía en los países antes mencionados, con sus múltiples ocupaciones como líder político.

La labor directa realizada por Martí en el aula avala sus juicios sobre enseñanza y educación vertidos hace casi un siglo.

No queda aspecto importante relacionado con el quehacer educacional que no sea abordado por el maestro en sus colaboraciones para la prensa de países de habla española. Cuando esas



José Martí: un aporte en el campo de la educación.

ideas se agrupan para conformar un todo asombra ver cómo se da la unidad intrínseca del pensamiento martiano a lo largo de poco más de una década. Sin habernos dejado una obra orgánica, nos ha legado como raíz una rica producción pedagógica que nutre las ramas de nuestro desarrollo económico social en este luminoso presente.

Martí supo hurgar en su tiempo y adelantarse a su momento histórico para adentrarse en el futuro con tan preclaros juicios, que sus consejos sobre educación no sólo tienen plena vigencia para Cuba sino también para muchos países hermanos de América Latina y para los propios Estados Unidos de América. Su ideario pedagógico

\* Licenciada del Instituto Superior Pedagógico de Lenguas Extranjeras "Pablo Lafargue", de La Habana, Cuba.

asombra hoy por su carácter revolucionario y antiimperialista, su profundidad, su americanismo.

Varios autores, al analizar el pensamiento filosófico cubano consideran a Martí un abanderado de la ideología democrática revolucionaria.

Durante los quince años que reside en los Estados Unidos de América tiene la oportunidad de ir comparando y contrastando sus vivencias con las que va adquiriendo.

Esta experiencia insustituible le permitió adentrarse profundamente en la esencia imperialista de esa nación.

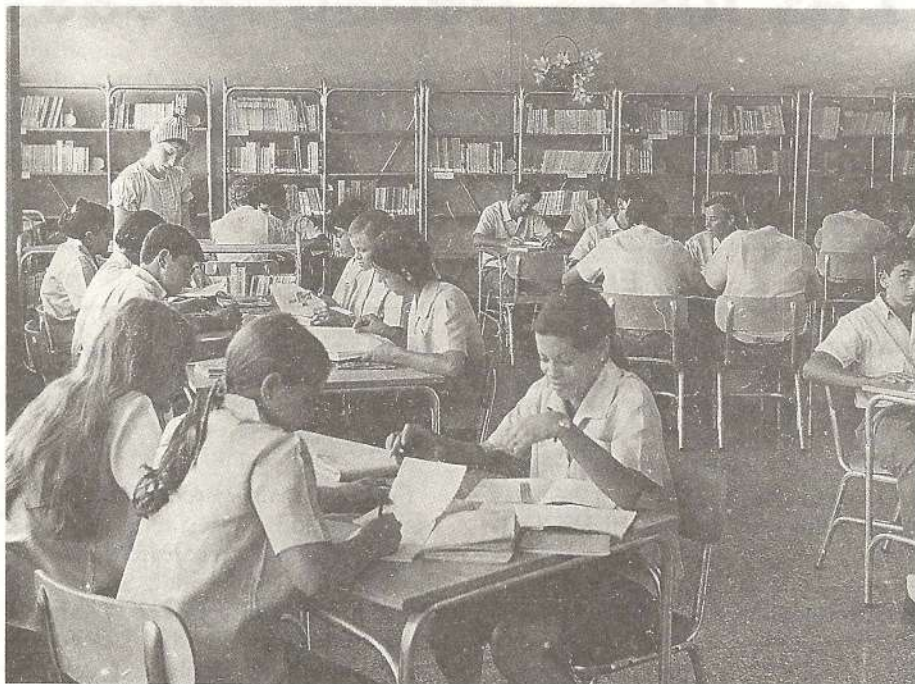
Marx y Engels plantearon:

“La clase que tiene a su disposición los medios de producción material, dispone al mismo tiempo de los medios de producción espiritual”<sup>1</sup>.

En correspondencia con este planteamiento, la educación en los Estados Unidos está basada en un falso concepto de la vida en el que los valores de las cosas materiales y espirituales son deformados por su sentido práctico y utilitarista. Aun cuando Martí no fue marxista, el análisis de esa situación le sirve como punto de partida para criticar el sistema educacional norteamericano, en el que la rudeza y el egoísmo de alma pública se materializan en un sistema de enseñanza donde lo fundamental es memorizar lo imprescindible para amasar fortuna a expensas del trabajo ajeno, en el caso del capitalista, o para manejar la máquina y vender barata su fuerza de trabajo, en el del obrero.

Como se opone a este modo inadecuado de enseñar a los niños, ya que no los convierte en hombres vivos, independientes, amantes, señala que es necesario cambiar de raíz ese sistema de instrucción y convertirlo de verbalista, memorístico, en científico.

Cuando propone esos cambios, los fundamenta en que la educación no puede estar al margen del desarrollo de la sociedad, porque cada época históri-



El pensamiento pedagógico de José Martí tiene una gran influencia en la educación cubana hoy.

ca requiere un hombre nuevo que realice las transformaciones. Para Martí,

Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo al nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podría salir a flote; es preparar al hombre para la vida”<sup>2</sup>.

Martí fue también un ferviente defensor de la educación de la mujer, de su preparación para la vida, para ser compañera de los hombres y así transformar las condiciones económicas políticas y sociales de su época. Era necesario que estuvieran preparadas para andar los mismos caminos y evitar que surgiera el divorcio intelectual en la pareja.

Para él educar a la mujer era,

“...habilitarlas para vivir con honradez, de labores naturales a su seno hermoso, sin quitarles la gracia de reinas de encanto y la fuerza pública de sus cualidades femeninas”.

La educación del indio, del nativo, constituyó otra preocupación para Martí. Ese indio siempre sometido al indiscriminado y cruel trato del blanco que lo despojaba de su cultura, de sus riquezas, clamaba por escuelas, por buenos maestros, que le dieran instrucción acorde con sus necesidades, naturaleza y porvenir.

Ve al indio igual que al blanco, capaz de asimilar los conocimientos que se le impartan, de adquirir hábitos de trabajo, de bastarse a sí mismo.

La educación del campesino no escapó al análisis martiano ya que la riqueza principal de Latinoamérica radica fundamentalmente en la agricultura.

Consideraba que en el campo se hacía cada vez más necesario el conocimiento directo y fructífero de la naturaleza. De ahí surge la idea de los maestros ambulantes, capaces de lle-

1. Marx, Carlos y Engels, Federico. *La ideología alemana*. La Habana, Editorial Política, 1979, p. 49.
2. Martí, José. *Obras completas*, tomo VIII, La Habana, Editora Nacional de Cuba, 1963, p. 281.
3. *Ibidem*, tomo XII, p. 242.

var a los campesinos los conocimientos que no poseían; de enseñarlos a introducir las máquinas en su trabajo diario para aliviarles la carga y aumentar los rendimientos; que les enseñaran en el propio terreno lo que ellos necesitaban, y conjugaran así teoría y práctica.

“...la pluma debía manejarse por la tarde en las escuelas, pero por la mañana la azada”.

Martí concibió como elementos fundamentales que debían conformar la educación del niño y del adolescente, lo que ahora llamamos: educación intelectual, física y politécnica.

Sostuvo con firmeza en sus trabajos que la enseñanza debía ser científica para conducir al niño o al joven al razonamiento, al pensamiento, a la creación. Sólo con el dominio de las ciencias puede el hombre “flotar sobre su tiempo”.

Sobre la educación física Martí señaló que era imprescindible para formar hombres sanos, aptos para desempeñar sus actividades en la sociedad. Al respecto dijo:

“En estos tiempos de ansiedad de espíritu, urge fortalecer el cuerpo que ha de mantenerlo”.

También el trabajo ocupó la atención del maestro. En reiteradas ocasiones hace referencia a las ventajas que éste tiene para la formación del hombre. Para él, además del sentido utilitario de lo producido, está el valor estético, el goce espiritual que produce dar forma a algo con las propias manos, si éstas son movidas por la imaginación y el amor.

Y en magistral síntesis expresó su concepción acerca de formar mentalidad de productor en el educando cuando dijo:

“Que cada hombre aprenda a hacer algo de lo que necesitan los demás”.

En relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras, se pronunció a favor de la necesidad de dominar primero la lengua materna para poder asimilar adecuadamente otro idioma, al

mismo tiempo concedía gran importancia al estudio de un idioma por las posibilidades que abría para adentrarse en otras culturas.

Consecuente con sus ideas, fue un estudioso de las lenguas extranjeras lo que le permitió impartir clases, traducir y escribir para publicaciones de otros países.

En el campo de la traducción se destacó por la depurada calidad de su trabajo en el que puso en práctica su concepción de que “traducir es transpensar”.

### Martí y la función social y cultural del maestro

Para Martí el maestro debía ser un verdadero ejemplo, un guía eficaz para sus educandos, por ello era necesaria una adecuada formación de su personalidad que posibilitara el que sus alumnos se formaran integralmente y pusieran todas sus potencialidades al servicio de la sociedad que se construye.

El maestro debe dejar su huella indeleble en las generaciones que forme, tal como en Martí había sucedido con Mendive.

En las tesis y resoluciones de nuestro Primer Congreso del Partido Comunista se reafirma la importancia de las ideas de Martí para el desarrollo educacional cubano desde las primeras etapas de la Revolución. Allí se expresa:

“Una de las fuentes nos viene de José Martí que resumió y enriqueció lo más progresista del ideario pedagógico cubano”<sup>4</sup>.

El magisterio en Martí fue una constante. Fue *maestro* en el sentido directo de la palabra cuando frente al alumnado instruía y educaba; *maestro* porque como dirigente político con su ejemplo nos enseñó el verdadero sentido de la dignidad y la soberanía; *maestro* porque en la Cuba actual sus ideas son faro y guía en la construcción de la nueva sociedad.

Martí concedía gran importancia al papel del hombre como elemento in-

dispensable en las necesarias transformaciones de una sociedad.

Consideraba un crimen monstruoso que la escuela no estuviera acorde con la época porque con una enseñanza verbalista, memorística, escolástica no se preparaba al hombre para vivir, en una sociedad convulsa, dinámica producto de la aplicación consecuente de los adelantos científicos y técnicos en todas las esferas de la economía. Nuevos tiempos exigen una escuela nueva, que forme un hombre nuevo. Y el transcurrir de la historia en nuestra sociedad socialista corrobora la predicción martiana de que cada época requiere cambios sustanciales que comiencen en la escuela primaria y culminen en la universidad. Sólo con el perfeccionamiento sistemático de planes de estudio, programas, textos y con la superación constante del personal docente en todos los niveles y subsistemas de enseñanza puede la educación preparar hombres verdaderamente aptos para desarrollarse en su época, con una formación integral y una concepción científica del mundo que los haga cada vez más libres, menos dependientes de supuestas fuerzas sobrenaturales o de pretendida superioridad dada por el color de la piel, el sexo, el origen o la posición social. Estaba convencido Martí de que el indio, la mujer, el negro, el campesino, todos tenían iguales posibilidades intelectuales y, por tanto, todos sin excepción debían acceder a la educación.

Los juicios emitidos por Martí sobre educación analizados en este trabajo, fueron publicados en periódicos de países de América Latina. Sus opiniones sobre los defectos y virtudes del sistema educacional en los Estados Unidos eran llamadas, alertas para las naciones hispanoamericanas.

Hoy sus ideas, consejos, recomendaciones son un caudal inagotable en el que pueden inspirarse las naciones de la América mestiza, de “Nuestra América”, esa que se extiende desde el Bravo hasta la Patagonia. ■

4. Partido Comunista de Cuba, Selección de documentos del Primer y Segundo Congresos del Partido Comunista de Cuba, La Habana, Editorial Política, 1982, p. 299.

# El Congreso Pedagógico Nacional

FELIPE ROJAS M.\*

Desde el momento en el cual los educadores hicieron suyo el Movimiento Pedagógico se ha planteado la necesidad de realizar el CONGRESO PEDAGOGICO<sup>1</sup>.

En la XIII Asamblea Federal de FE-CODE se plantearon las líneas generales para su organización y realización:

“EL CONGRESO PEDAGOGICO debe entenderse como un evento pedagógico y cultural dirigido esencialmente por los maestros y a los maestros, que permita el conocimiento y confrontación de ideas, experiencias y la apertura a nuevas alternativas pedagógicas. El CONGRESO PEDAGOGICO debe ser la tarea central del Movimiento Pedagógico durante el año de 1986”<sup>2</sup>.

Se ha propuesto reiniciar la realización de los CONGRESOS PEDAGOGICOS NACIONALES, establecidos por la ley de la República en 1916 como una instancia periódica donde todos los sectores de la comunidad educativa nacional se reúnan para presentar sus opiniones, estudios y propuestas, someterlos a discusión y así generar una corriente de opinión que ejerza una vigilancia permanente sobre los destinos de la educación.

En el país nos hemos acostumbrado a ver como inevitable el fenómeno de unos cuantos expertos tomando decisiones que afectan a más de 5 millones de niños y jóvenes y a más de 200 mil educadores. Estos expertos fundamentan sus decisiones en estudios y diagnósticos de “circulación restringida” (aun cuando han sido financiados con fondos públicos) y se escudan detrás de la “neutralidad técnica” cuando son criticados.

Para iniciar un debate permanente y abierto sobre la realidad educativa y promover un proceso democrático en la toma de decisiones, que deje atrás el estilo tecnocrático imperante, convocamos el CONGRESO PEDAGOGICO NACIONAL y proponemos inicialmente abordar 4 dimensiones de la realidad educativa:

- 1a. Los FINES de la Educación,
- 2a. La CALIDAD de la Educación,
- 3a. Los PLANES DE ESTUDIO y
- 4a. La FORMACION PEDAGOGICA de los educadores.

Queremos someter esta propuesta y las formas organizativas de preparación, realización y divulgación del CONGRESO PEDAGOGICO al más amplio proceso de consulta con todos los sectores de la comunidad educativa y cultural del país, porque sólo a través de este consenso podremos lograr que el debate y sus resultados tengan la solidez y profundidad que exige la crítica situación del sistema educativo colombiano, de cuya suerte se han desentendido no sólo las instancias del Estado responsables de su manejo y vigilancia sino aun las colectividades políticas, como acaba de comprobarse en el debate electoral en curso.

El CONGRESO PEDAGOGICO NACIONAL debe lograr que los problemas educativos y pedagógicos no sólo sean “noticia” sino que sean preocupación permanente de la comunidad nacional. ■

\* Director del CEID-Fecode.

<sup>1</sup> “Conclusiones del XIII Congreso Nacional de Educadores” (1982), pág. 45

<sup>2</sup> “Conclusiones de la XIII Asamblea Federal de FECODE” (1985), pág. 77

movimiento  
pedagógico

# Plan Nacional del CEID-FECODE 1986-1987\*

(Resumen)

El Plan Nacional del C.E.I.D. - FECODE recoge las grandes líneas de trabajo acordadas por la 13a. Asamblea Federal (Pasto, julio 16-19 de 1985) para el período 1986-1987. El Plan se ha propuesto para articular orgánicamente todas las iniciativas y las acciones de las organizaciones regionales.

El Plan Nacional está conformado por:

A. Unas METAS a corto plazo (para cada semestre de los dos años) y mediano plazo (hasta la próxima Asamblea Federal);

B. Unos INSTRUMENTOS para hacerlos efectivos: el C.E.I.D. - FECODE, los C.E.I.D. Regionales, las Comisiones Pedagógicas y la Revista "EDUCACION Y CULTURA";

C. Unas ACCIONES cuya realización permitirá la materialización de las metas: los Seminarios Nacionales, Regionales y locales, las Asambleas Pedagógicas y el Congreso Pedagógico Nacional, y

D. Unas RESPONSABILIDADES, tanto en el plano nacional como en el regional.

## 1. METAS DEL PLAN NACIONAL

Las metas básicas son:

A. La COORDINACION del trabajo de los C.E.I.D. Regionales existentes y su CREACION y CONSOLIDACION en las demás seccionales;

B. La PROMOCION del DEBATE PUBLICO sobre todas las dimensiones de los PROBLEMAS EDUCATIVOS nacionales, tanto al interior del magisterio como entre los demás gremios de trabajadores y hacia la comunidad nacional.

C. La APROPIACION y la PRODUCCION de INVESTIGACIONES sobre la realidad educativa (1).

Para hacerlas efectivas se propone escalonarlas durante los 4 semestres:

1986 1er. Semestre: Iniciación del debate de los documentos preparatorios al Congreso Pedagógico Nacional entre los C.E.I.D. Regionales y las Comisiones Pedagógicas;

2o. Semestre: Difusión y profundización del debate en cada una de las regionales y designación de los participantes al Congreso Pedagógico Nacional;

1987 1er. Semestre: Realización del Congreso Pedagógico Nacional e iniciación de la difusión de sus deliberaciones entre todo el magisterio nacional, y

2o. Semestre: Difusión de las deliberaciones del Congreso Pedagógico Nacional en las diferentes regionales.

## 2. LAS ACCIONES DEL PLAN NACIONAL

Las acciones propuestas son de 3 tipos:

A. Locales: Seminarios, talleres y demás actividades, y

B. Regionales Seminarios y Asambleas Pedagógicas;

C. Nacionales: El Congreso Pedagógico.

Los SEMINARIOS REGIONALES reunirán representantes de las diferentes seccionales durante dos días para el análisis y la discusión de los Documentos preparatorios sobre cada uno de los temas centrales del Congreso Pedagógico y la Planeación de las actividades regionales y locales.

El lugar, la fecha y los mecanismos de inscripción serán previamente acordados con cada C.E.I.D. Regional en el curso del mes de febrero.

Los participantes en los Seminarios Regionales promoverán todo tipo de ACTIVIDADES en las diferentes localidades de las regionales para difundir los Documentos preparatorios e impulsar su debate.

Los SEMINARIOS REGIONALES y las ACTIVIDADES LOCALES se realizarán en el curso del 1er. semestre de 1986 (marzo-junio).

Posteriormente se realizarán las ASAMBLEAS PEDAGOGICAS en la ciudad capital de cada división territorial con el fin de designar los participantes de cada C.E.I.D. Regional al Congreso Pedagógico.

Las ASAMBLEAS PEDAGOGICAS se realizarán durante el 2o. semestre de 1986 (agosto-noviembre).

Este proceso de análisis y debate colectivos tendrá su culminación en el CONGRESO PEDAGOGICO NACIONAL, a realizarse en el primer trimestre de 1987 (enero-marzo) en la ciudad de Bogotá.

En curso del 2o. y del 3er. trimestres (abril-septiembre) se realizarán ACTIVIDADES DE DIVULGACION en todas las divisiones territoriales para dar a conocer y discutir las deliberaciones del Congreso Pedagógico.

Las relatorías de las Comisiones y demás documentos producto de las deliberaciones serán publicados en una Separata de "EDUCACION Y CULTURA" para su difusión entre todo el magisterio y los diferentes sectores vinculados a la educación. ■

\* El Presente Plan fue presentado a la Junta Nacional de FECODE (20 y 21 de enero de 1986).

1. Conclusiones de la 13a. Asamblea Federal, DOCUMENTOS N° 1, Bogotá. Ediciones FECODE, 1985.

## Candidatos y Programas

# La educación en la trastienda

Es lamentable tener que reconocerlo, pero esa es la cruda realidad, que no obstante los ingentes problemas que la afectan y los esfuerzos realizados por el gremio magisterial para llamar la atención de la opinión política sobre los mismos, la educación continúa siendo un tema marginal y secundario en la controversia de los partidos y candidatos que se enfrentan por conquistar el favor popular.

Así lo muestra el suceso de la prolongada e intensa campaña política que se desarrolla en el país para integrar las corporaciones públicas y elegir nuevo Presidente de la República. Una campaña que a diferencia de anteriores ha contado con abundante espacio en la televisión, la radio, y la prensa escrita, para que los aspirantes a ocupar las posiciones directivas del Estado expongan sus tesis acerca de los problemas que agobian a los colombianos.

Indagando sobre los programas y plataformas de los partidos liberal, conservador y el Nuevo Liberalismo, encontramos que el tema de la educación es apenas esbozado, casi que por cumplir. No es que los candidatos no tengan nada que decir o proponer al respecto, aunque realmente sea muy poco. En el debate, en las proclamas, en los discursos, la cuestión educativa se mantiene en la trastienda, relegada por completo a un segundo plano, víctima de un tratamiento tan llano y ocasional que da grima.

De todo lo preguntado debe haber un tanto. Lo cierto es que a los colombianos se les niega la posibilidad de conocer el pensamiento y las propues-

tas de quienes aspiran a gobernarlo sobre un aspecto tan vital para el presente y el futuro de la Nación.

Sin la pretensión de analizarlos pero sí de someterlos al juicio de nuestros lectores, a continuación intentaremos sacar del escondrijo los planteamientos que sobre la educación nacional han formulado los candidatos de las tres más importantes agrupaciones políticas que ocupan en el momento el escenario electoral. Lo haremos apoyándonos en tres documentos básicos: el Programa del Partido Liberal Colombiano expedido por su candidato a la Presidencia el doctor Virgilio Barco Vargas el 4 de diciembre de 1985; El Pensamiento Económico y Social de Alvaro Gómez, recopilado por Alberto Bermúdez (Plaza & Janés, noviembre de 1985) y el Programa del Nuevo Liberalismo, aprobado por su Congreso Nacional.

Desde ya nos comprometemos a realizar en nuestro próximo número el análisis y la controversia de las tesis de los candidatos presidenciales, presentadas en esta reseña, e invitamos a nuestros lectores a hacer otro tanto en las páginas de la Revista.

### El Partido Liberal

El Programa del Partido Liberal concibe la educación como "un servicio público que debe prestar primordialmente el Estado, como un derecho de todos los ciudadanos, como un instrumento fundamental para la formación integral del individuo y su promoción social". Plantea como principios guías de su política en materia educati-

educación  
y sociedad



va "la preferencia por la educación pública y democrática sin menoscabo de la privada; la defensa de la libertad de enseñanza y el libre examen"; postula como prioridades "la universalización de la educación primaria, particularmente rural, la cual debe ser gratuita y obligatoria; la preescolar y especial integrada; la erradicación del analfabetismo; la educación básica de campesinos, trabajadores adultos del sector informal urbano, y el deporte popular"; se pronuncia en favor "del desarrollo de la universidad pública y de la resolución de la crisis que la afecta, de una universidad pública abierta a todas las vertientes del pensamiento científico y democrático, con libertad académica, ordenada y disciplinada"; plantea "la necesidad de adecuar el sistema educativo a las necesidades reales del país y armonizarlo con la política de empleo"; se compromete a "restablecer el orden y la responsabilidad en la gestión educativa para superar la crisis de administración"; para ello propone "la descentralización regional en la ejecución de las políticas educativas y entregar a las autoridades locales la responsabilidad política, jurídica y financiera de la educación, porque dentro del desempeño actual absorbe la cuarta parte del presupuesto nacional".

Hasta aquí los planteamientos del liberalismo oficialista. Generalidades conocidas de antaño, postulados y compromisos que no ha sido capaz de realizar, insistencia en políticas fracasadas o derrotadas, como la llamada descentralización regional. Ante tanta pobreza y generalidad averiguamos por una posición menos vaga del candidato Barco. En un discurso leído en Cali el 5 de octubre de 1985 en una reunión con docentes de ese departamento, el candidato oficial del Liberalismo planteó lo que sigue. Que a su juicio la educación, junto con la ciencia y la cultura, deben formar un todo armónico, debidamente coordinado, para que los esfuerzos que haga la sociedad en ese campo sean más productivos y eficaces. Por ello fustiga la existencia de tan diversas instancias administrativas con injerencia en el problema educativo, la duplicación de funciones y el burocratismo. Agrega que "el enorme crecimiento del gasto

en educación no ha sido acompañado de una adecuada organización administrativa". "No existe un sistema nacional educativo que determine cuáles son los objetivos de la educación,... que integre los distintos niveles entre sí y éstos con los campos de la cultura, la ciencia y la recreación popular". Afirmó igualmente que "la libertad de enseñanza ha sido confundida con la libertad de empresa", por lo que se engaña a los universitarios con procesos carentes de calidad y sin apego a las realidades nacionales. Expresó que las realidades sociales, políticas y económicas de las regiones y la opinión de la comunidad no han sido tenidas en cuenta en la organización de la educación. "Existe un centralismo agobiador que, más que otra cosa, representa un burocratismo insaciable...", afirmó en Cali el doctor Barco.



Osuna, El Espectador, marzo 17.

Planteó la necesidad de diseñar un sistema educativo nuevo, de eliminar la dualidad entre los Fondos Educativos Regionales y las Secretarías de Educación, de vincular la comunidad local al proceso educativo. "Yo creo que en las grandes decisiones de la educación deben estar presentes no sólo los altos funcionarios del Estado, sino también los educadores, los padres de familia, los gremios económicos y también los estudiantes".

En su concepto, "el Ministerio de Educación debe ser el organismo planificador del desarrollo del proceso educativo, y no el ejecutor de progra-

mas, el nominador de docentes o el pagador de salarios". Como corolario de esta afirmación, sostiene que los municipios "que ya han alcanzado un grado importante de desarrollo" deben acometer la tarea de "arreglar sus asuntos educativos". Para el doctor Barco éstos son la gran mayoría. "Yo creo que el proceso educativo ganará en calidad y eficiencia si es administrado localmente", sostuvo enfáticamente.

El candidato liberal se compromete en la defensa y extensión de la educación pública y señala como prioridades la primaria, gratuita y obligatoria. Se compromete, igualmente, con la creación del Fondo Prestacional del Magisterio.

Aunque el doctor Barco reivindica para el partido liberal la nacionalización de la educación pública, anuncia su municipalización. Esta es una contradicción evidente, que muestra la poca consistencia de sus planteamientos. Habrá que esperar otras intervenciones del doctor Barco para poder conocer mejor su pensamiento sobre éste y otros problemas de la educación, no mencionados hasta ahora.

### El candidato conservador

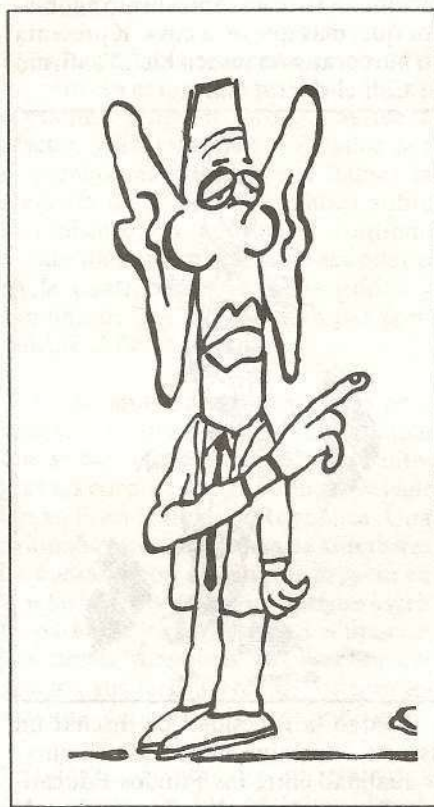
Para el candidato conservador Gómez Hurtado la mejor prueba del subdesarrollo colombiano es la educación. "Sin verdadera educación no es dable acceder al progreso", afirma y agrega: "El verdadero desarrollo económico dependerá de la capacidad que tengamos de ofrecer educación para todos". Pero ¿a quién corresponde principalmente esa responsabilidad? A la familia y a partir de cierta edad al propio educando, responde el doctor Gómez. "La obligación estatal de proporcionar educación gratuita y a veces obligatoria se impuso para que las clases de menores recursos pudieran cumplir sus designios en materia educativa". Este enunciado, advierte, ha sido desfigurado por el paternalismo estatal, puesto que el intervencionismo estatal tan "exuberante y opresivo se ha ido apropiando de los cánones y estándares de la educación, que ya no queda campo para los educadores privados".

Para el doctor Gómez la intervención estatal en la educación sólo debería tener dos fines específicos: “asegurar la instrucción obligatoria de los niños en los primeros niveles académicos y conseguir que la formación impartida tenga unos niveles mínimos de homogeneidad y tecnología”. Combatiendo el intervencionismo estatal critica la obligación de repetir materias, la imposición del certificado de escolaridad que es el bachillerato, el examen de Estado y el sistema de préstamos para los “mejores”. En esta misma línea vapulea sin contemplación al ICFES, cuyo fin —dice— “es eliminar a puñetazos santanderistas la educación privada”; propone eliminar el 80% de sus funciones. Se pronuncia en contra de que el Estado impida la proliferación de institutos privados de educación, porque a ello se debe la escasez de cupos.

El candidato conservador se presenta como un decidido defensor de la “libertad de enseñanza”, esto es, de la educación privada. Tajantemente afirma: “nos hemos puesto de acuerdo todos los colombianos en que al Estado corresponde la enseñanza primaria y que además, debe tener cuantos colegios y universidades pueda. Pero meterse a reglamentar y supervigilar la enseñanza privada, como se ha establecido, es un atentado... Hay que permitir que la gente escoja dónde educa a sus hijos; pero con el intervencionismo establecido —inexplicablemente aceptado por la iglesia— no hay dónde escoger”. Como el Estado es incapaz de pagar maestros con salarios adecuados, de dotar las escuelas con elementos mínimos, no le es dado intervenir ni prohibir la actividad privada en el sector. Hasta la persecución a los colegios piratas la considera el doctor Gómez como una política que acentúa la desigualdad social existente. Es más, achaca a la interferencia del Estado la supresión de la ley de la oferta y la demanda en la educación.

Tras esgrimir su vieja queja de que el Estado le ha entregado la educación pública a los marxistas, el candidato conservador señala que “al menos, se esperaría que el partido gobernante, habiendo conquistado legítimamente la dirección del Estado, se preocupara

...porque se impartiera... una educación se acuerdo con sus principios, con lo cual al menos se cumpliría la función política elemental de preservar lo existente”. En esta línea consigna que un propósito esencial de su programa es “recuperar los derechos de la democracia en el campo educativo”; para ello considera “que uno de los mecanismos más eficaces contra la infiltración totalitaria es el fortalecimiento de la educación privada en el país, que no solamente ha demostrado que es más capaz y menos costosa que la pública,



Grosso, El Tiempo, marzo 14.

sino que se constituye por su propia naturaleza en un baluarte de nuestras libertades”. Refiriéndose a la relación de la educación con la cultura, Gómez sostiene que el Estado no interviene en campos donde sí tiene responsabilidad, como por ejemplo, “la redacción de la historia nacional o en la recopilación de nuestra literatura”, para impedir que los valores de lo que llama “la contracultura” cumplan su objetivo de debilitar el Establecimiento.

Gómez Hurtado se plantea partidario de la educación básica primaria obligatoria y señala que en aras de “la

entelequia de la educación óptima”, se ha sacrificado el derecho de muchos colombianos, violando una “obligación legal establecida desde el Gobierno de Abadía Méndez”. Los maestros y el gobierno no escapan a su increpación por esta realidad; al respecto sostiene: “los maestros han venido pidiendo incansablemente aumentos de sueldo y se ha repartido en esta forma la totalidad del presupuesto disponible. Por su parte los gobernantes han aumentado la nómina magisterial hasta el extremo posible del déficit y por añadidura se le han rebajado los horarios hasta que ellos puedan trabajar una jornada adicional por fuera de la administración pública o en horas llamadas extraordinarias que serían ordinarias en cualquier empresa organizada. Y se les ha permitido y hasta ordenado limitar el número de alumnos en cumplimiento de presuntas normas pedagógicas ideadas por notables educadores, pero que no se cumplen ni en países ricos, mucho menos en países indigentes como el nuestro...”. El doctor Gómez cree en la validez de los procedimientos legales y administrativos para imponer la educación primaria obligatoria, función que debe corresponder a los alcaldes y autoridades de policía.

Sobre el bachillerato, el candidato conservador, señala que su principal problema es que no se tiene claro “para qué se estudia en la escuela secundaria”. Para cambiar esta situación propone que el bachillerato “constituya una etapa ambicionable y final de la preparación escolar... de manera que los jóvenes puedan de ahí en adelante hacer su propia carrera sin necesidad de pagar tributo al mito del doctorazgo, que es un mito pasado de moda”. Ese bachillerato debe tener una orientación técnica, según, el doctor Gómez.

En cuanto a la educación superior, Gómez Hurtado sostiene que el problema universitario colombiano no es generacional sino producto de “la internacionalización progresiva de las mentes”, de “un coloniaje más profundo que el que se combate con piedra, ácido y fuego”. Señala que la universidad falla “por su arcaísmo”, por el desperdicio de tiempo que impone, por

la inseguridad e inconsistencia de sus metas". Por ello rechaza la idea de que la reforma universitaria consista solamente "en simplificar el pensum, en aumentar los profesores de tiempo completo o en mejorar los servicios sociales". Hay que cambiar el criterio de lo que son "el tiempo y la función de los universitarios", agrega. Obviamente es partidario de la libertad de enseñanza en la educación superior, la libertad de crear instituciones privadas. El encarecimiento y baja calidad de la universidad las asigna a la falta de competencia.

El problema de la Universidad Nacional lo considera como "un simple caso de policía", provocado por la izquierda, no para tomarse la universidad porque, según él, ya la tiene tomada, sino por la necesidad de producir acontecimientos hacia afuera, que demuestren la debilidad del sistema político imperante "La Universidad Nacional no tiene remedio como está. Ni vale la pena hacer algo por ella. De suyo ya es un fracaso suficientemente costoso para el Estado y frustrante para los universitarios", así piensa el candidato conservador. "Hay que volver a fundar la Universidad Nacional", es su planteamiento.

Gómez propone dos soluciones posibles para el manejo de la Universidad Nacional. Conformarla por institutos separados (una escuela tecnológica, una facultad de ciencias humanistas). Si esto no funciona, entonces, "la integridad de la Universidad Nacional no vale la pena... El Estado debe crear nuevos institutos de alta cultura, donde se enseñe y aprenda, sin pasado de violencia, descentralizados".

Este es el pensamiento educativo del candidato del Partido Conservador a la Presidencia de la República. Más explícito no podría ser, así haya pasado de largo frente a agudos problemas de la educación pública, que en el contexto de sus planteamientos espera resolverlos mediante el fortalecimiento de la educación privada y el combate al intervencionismo estatal.

### El Nuevo Liberalismo

El Nuevo Liberalismo considera que "no obstante la crisis financiera y las

dificultades económicas por las que atraviesa, Colombia tiene recursos que le permiten lograr en el curso de pocos años vuelcos radicales en su educación". Propone "un gran esfuerzo colectivo para sacar a la Nación del conformismo que parece haberse apoderado de todos y que ha llevado a que el país se "acostumbre", a tener una instrucción pública insuficiente, inequitativa y de muy baja calidad". Para rematar su optimismo, indica que "están dadas las condiciones para que antes de 1990 se logre erradicar el analfabetismo y se pueda garantizar una escolaridad mínima de cinco años de primaria, como primer paso para que en el



Guerrero, El Tiempo, marzo 16.

curso del próximo decenio todo colombiano tenga por lo menos nueve años de educación básica". Plantea que como "el sistema tiende a estabilizarse desde el punto de vista cuantitativo, existe ya la posibilidad de mejorar radicalmente el proceso educativo".

Entre las "acciones específicas" que se propone adelantar el Nuevo Liberalismo desde el Gobierno aparecen: continuar con los programas de alfabetización impulsados por el actual y anterior Gobierno; impulsar la educación preescolar; aumentar la tasa de escolarización primaria en las zonas rurales; reducción de las tasas de deserción de

la escuela primaria, especialmente en las zonas rurales; ampliación de la cobertura de la enseñanza secundaria, sobre todo en las zonas rurales y en las áreas marginadas de las grandes ciudades; desarrollar un amplio plan de capacitación de docentes, fomento de la profesionalización del magisterio y vinculación por concurso de méritos; impulsar la revisión del currículo de la enseñanza básica cuya implementación empezó en los dos primeros cursos en 1985; iniciar una campaña masiva de dotación de textos escolares a precios subsidiados para estudiantes de primaria; hacer más efectivos los controles de calidad de los establecimientos de educación superior; fortalecer los sistemas de crédito y ayuda educativa a estudiantes de los sectores medios bajos y populares; promover la apertura de programas nocturnos en las universidades oficiales; buscar el establecimiento de verdaderos subsistemas regionales de educación superior; fortalecimiento de los programas de postgrado que ofrece el sector oficial; fortalecimiento de la capacidad investigativa de las universidades que ya han logrado un despegue de esta actividad; desestimular la formación en campos profesionales en que haya exceso de oferta.

Para desarrollar estas acciones la plataforma del Nuevo Liberalismo contempla un conjunto de medidas, como las siguientes: en el campo de la alfabetización, acudir a los estudiantes universitarios y de bachillerato, organizaciones sindicales y de usuarios, juntas de acción comunal; para impulsar la educación preescolar, introducir progresivamente este nivel en las escuelas públicas, en combinación con campañas de nutrición materna e infantil y formación de personal altamente calificado en el mismo; para aumentar la escolarización primaria rural, propone el establecimiento de nuevas Concentraciones de Desarrollo Rural, la reubicación de maestros en esas áreas y fortalecer la enseñanza por radio y televisión dirigidas por el Estado y complementada con sesiones presenciales periódicas; para reducir las tasas de deserción escolar rural, mejorar el estatus económico del campesino, flexibilizar la programación, complementar la educación con estrategias

**Más allá de las limitadas o inconsistentes propuestas de los candidatos presidenciales, el problema educativo seguirá gravitando como un problema nacional insoslayable. De nuestra parte continuaremos en nuestro propósito de desentrañar la naturaleza de su crisis con miras a formular nuestras particulares propuestas de solución.**

no presenciales, promover la formación de escuelas productivas. En el nivel de la enseñanza secundaria, la plataforma contempla la expansión de las modalidades de aprendizaje escolarizado, atención a los sistemas de evaluación de la educación informal, diversificar la básica secundaria, mejorar la calidad de los bachilleratos pedagógicos y agropecuario y ampliar la cobertura del industrial, vigilar los niveles académicos de los colegios nocturnos y de los departamentales; dotación de laboratorios, bibliotecas y otras ayudas educativas; propender porque los colegios de secundaria tengan actividad investigativa, así sea de nivel elemental. Para la educación superior, incluye el mejoramiento de la capacidad de fomento y control del ICFES; revisar el estado de los programas nocturnos que ofrecen las universidades privadas y asegurar la calidad de la educación a distancia, promover mecanismos de integración interuniversitaria para evitar la excesiva proliferación de instituciones y garantizar la diversidad en la oferta de los programas.

El Nuevo Liberalismo se pronuncia en favor de "los principios de la libertad de enseñanza y manejo autónomo de la universidad, con independencia de los poderes públicos pero sujeta a controles estatales en cuanto a requisitos académicos mínimos y de manejo presupuestal". Cree necesario "ampliar y hacer efectivos los mecanismos de participación docente-estudiantil en la vida académica de las universidades y en su gobierno". Está por "la derogatoria de la norma constitucional que deja en manos del Gobierno el nombramiento de los rectores".

Plantea la necesidad de definir con exactitud las responsabilidades de la Nación, los departamentos y los municipios en el sostenimiento de la educación pública, "bajo el principio de que la administración y la prestación de servicios deben ser descentralizados y la responsabilidad primaria en la financiación debe ser nacional". En este marco sugiere "la elaboración de un estudio sobre la cuantía de las deudas del sector público al magisterio, que aclare definitivamente a cargo de quién están y conduzca a un plan concreto de pagos". Ofrece fortalecer el financiamiento del sector educativo público, diseñar un modelo de evaluación de todo el sistema y sus componentes a fin de optimizarlo desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo y "asegurar la participación de docentes, estudiantes, padres de familia y egresados en la vida académica de las instituciones educativas, propiciando la organización formal y democrática de esos estamentos".

Como puede verse, el Nuevo Liberalismo se esfuerza por presentar un conjunto más completo de políticas y medidas para enfrentar las necesidades de crecimiento y mejoramiento del sector educativo estatal. Pero se olvida que algunas de sus propuestas ya han sido ensayadas sin éxito, como consecuencia de la falta de propósitos claros, de recursos financieros y del caos administrativo, aspectos para los cuales no presenta fórmulas de solución satisfactorias.

#### Semejanzas y diferencias

Una gran semejanza entre los tres programas esbozados es que ninguno

consigna respuestas concretas a los problemas de fondo de la educación, a no ser que como tales se reconocieran las del candidato conservador, quien cree hallar en los educadores privados, o mejor en los empresarios de la educación, la solución al desbarajuste educativo del país. Problemas tan cruciales como el de los fines y propósitos de la educación, sus funciones sociales y culturales, los planes y programas de estudio, son omitidos o mencionados de soslayo, con frases de cajón, como que la educación "es un instrumento para la formación integral del individuo y su promoción social" o que "sin educación no es dable acceder al desarrollo".

Se alegrará que éstos no son temas de los cuales deba ocuparse un programa de gobierno, dado que se da por sabida la concepción filosófica de los partidos al respecto. Pero es precisamente porque los partidos y sus personeros, se han desentendido de esas cuestiones fundamentales, que ya no convocan el interés nacional. Y es por la falta de debate, de claridad y norte, sobre las mismas que la educación se encuentra a la deriva, sumergida en una profunda crisis.

Otros aspectos, igualmente importantes, como la calidad de la enseñanza que se imparte y se recibe, la situación de la niñez y la juventud, los programas de formación de maestros, el déficit financiero de la educación pública, el caos administrativo que la aflige, los problemas laborales del magisterio, si acaso son considerados, los candidatos los abordan con la misma visión y fórmulas de siempre. No se examinan a fondo ni se innovan propuestas para



En la actual campaña electoral el tema educativo ha sido relegado a un segundo plano.

sacarlas del estado de crisis en que se encuentran.

La calidad de la educación es considerada por el candidato conservador como una "entelequia" para sacrificar el derecho a educarse de muchos colombianos. El doctor Virgilio Barco ni siquiera la menciona. Solamente el Nuevo Liberalismo contempla algunas estrategias para mejorarla. Los problemas alimentarios, de salud, de organización y participación de los estudiantes tampoco merecen la preocupación de los candidatos del conservatismo y el liberalismo; también en este aspecto se destaca sobre los demás el programa del doctor Galán. Idéntica situación ocurre con los programas de formación de maestros.

Aunque ningún candidato se pronuncia en contra de la educación privada, el único que se coloca abiertamente del lado de su fortalecimiento es el conservador. Los dos liberales se comprometen a favorecer la pública, pero no proponen ninguna fórmula para aliviar su crisis financiera. El doctor Galán se limita a presentar una carga de optimismo frente a ella y a plantear que es necesario definir las responsabilidades de la Nación, los de-

partamentos y los municipios en sus sostenimiento, señalando que la responsabilidad primaria debe corresponder a la Nación.

En relación con el caos administrativo, el candidato conservador no sugiere ninguna solución, se limita a criticar la incapacidad administrativa del Estado. El partido liberal propone descentralizar la prestación y administración del servicio en los municipios que hayan alcanzado cierto grado de desarrollo. El Nuevo Liberalismo se inclina por la descentralización en las regiones. Los tres candidatos se olvidan que el manejo de la educación ha estado centenariamente en manos de los departamentos, con la excepción de los planteles nacionales que no constituyen el 20% del sector oficial. Lo que se ha venido centralizando cada vez más es su dirección y regulación, así como el financiamiento, en virtud de la incapacidad económica de los departamentos y municipios para sostenerla. Ahora bien, si el Gobierno Nacional se ha visto forzado a intervenir en su administración, ha sido como consecuencia de la irresponsabilidad e incapacidad técnica de las autoridades seccionales y locales.

Solamente el Nuevo Liberalismo se detiene en uno de los problemas laborales del magisterio, el relativo a las deudas. Los otros dos pasan completamente inadvertidos sobre ellos. El candidato conservador se ocupa de los educadores para responsabilizarlos junto con el Gobierno del déficit presupuestal y de la falta de cubrimiento de la matrícula oficial.

En cuanto a las funciones que competen al Estado en materia educativa, las posiciones de los candidatos liberales son bien divergentes con las del conservador. Mientras que este último es enemigo de que el Estado intervenga en la educación privada, los primeros y más enfáticamente el del Nuevo Liberalismo abogan por mayores controles sobre ésta. Para el candidato conservador la responsabilidad primaria del Estado no va más allá del ciclo elemental para las clases de menores recursos.

En política universitaria los candidatos no presentan mayores novedades. El liberal oficialista ofrece impulsar el desarrollo de la pública y resolver su crisis, pero no plantea cómo. El conservador es firme partidario de favorecer la privada y eliminar los controles que sobre ella ejerce el Estado. El Nuevo Liberalismo, al contrario, se inclina por mejorar la capacidad de fomento y control del ICFES; proclama la autonomía de la universidad frente a los poderes públicos, con sujeción a controles académicos y de manejo presupuestal; aboga por la participación de profesores y estudiantes en la vida académica y en su gobierno y por derogar la facultad constitucional del Gobierno para nombrar los rectores.

Más allá de las limitadas o inconsistentes propuestas de los candidatos presidenciales, el problema educativo seguirá gravitando como un problema nacional insoslayable. De nuestra parte continuaremos en nuestro propósito de desentrañar la naturaleza de su crisis con miras a formular nuestras particulares propuestas de solución empeñados en rodearnos del respaldo y compromiso de los sectores democráticos y populares en defensa de la educación pública y en encontrar nuevos y renovadores rumbos al porvenir de la educación colombiana. ■

# El modelo pedagógico integrado\*

Desde enero de 1985 se inició el proyecto Modelo Pedagógico Integrado (MPI) para normales demostrativas en Guacarí, Zarzal y Roldanillo. El proyecto pretende diseñar un nuevo programa de formación de maestros a través de la construcción de unidades autoformativas, en cuya producción participen maestros, alumnos, padres de familia y miembros de la comunidad. Durante la primera fase, se organizaron actividades para impulsar la participación de diferentes grupos en el trabajo del proyecto y se adelantó una caracterización del modelo pedagógico predominante en las tres normales.

## ¿Cuál es la concepción del MPI?

En primer lugar es necesario clarificar lo que entendemos por *modelo pedagógico*. Este puede considerarse como una forma particular de seleccionar, organizar, transmitir y evaluar el conocimiento escolar y como una forma particular de organizar las relaciones sociales que se dan en la escuela.

El Modelo Pedagógico Integrado, por lo tanto, intenta promover nuevas formas de seleccionar, organizar, transmitir, distribuir y evaluar el conocimiento en las escuelas normales y nuevos tipos de relación entre los diferentes agentes educativos (maestros, padres de familia, profesionales, artesanos, autoridades) vinculados e interesados en el proceso de formación de docentes para educación primaria. Los principios que regulan y estructuran estas nuevas formas de organización, responden a un código educativo diferente al que ha orientado el modelo pedagógico agregado que ha predominado en la educación colombiana.

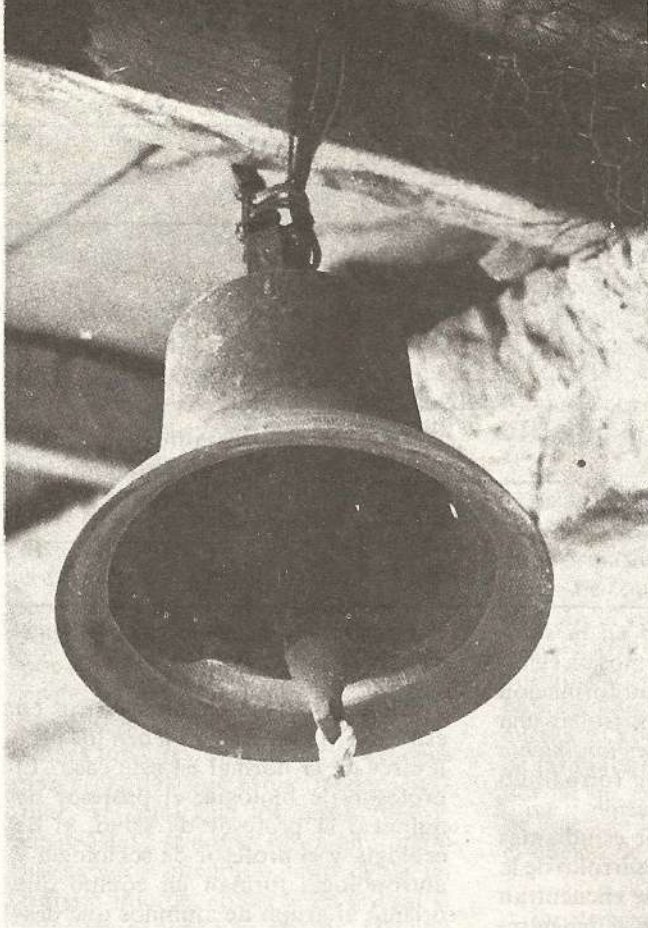
El proyecto parte de considerar la importancia de la participación colectiva en el proceso de elaboración de propuestas de cambio curricular. El planteamiento anterior implica un cambio necesario en las relaciones tradicionales generadas por un modelo pedagógico agregado (aislamiento entre profesores-alumnos, profesores-profesores, alumnos-alumnos, escuela-padres de familia, alumnos-comunidad, escuela-autoridades educativas) hacia relaciones de colaboración a través de la realización de un trabajo común y compartido entre profesores, alumnos, padres de familia y miembros de la comunidad en general. El MPI promueve el que los implicados en el proceso educativo investiguen, colectivamente, sobre los problemas que se deben involucrar en los contenidos del programa escolar y que pueden ser resueltos por agentes vinculados, directa o indirectamente, con la escuela.

Una de las contribuciones del proyecto, en su corto periodo de funcionamiento, ha sido el dar la oportunidad a los profesores, estudiantes y miembros de grupos organizados, de reflexionar más profundamente sobre la orientación de las escuelas normales y las perspectivas de cambio en su organización y en la estructuración de su currículum.

El MPI aboga por una práctica pedagógica en la cual la clasificación de valores, la solución de problemas, la participación en el proceso de toma de

\* Proyecto de investigación adelantado por la U. del Valle en las Normales de Guacarí, Zarzal y Roldanillo y en el cual participan los profesores Mario Díaz (Director), Miryam Zúñiga, Cenebra Chávez, José Hleap, Edgardo Támara y un amplio grupo de profesores de las tres Normales.

reflexiones  
pedagógicas



El Modelo Pedagógico Integrado busca nuevas formas de pensar y hacer la escuela.

decisiones y el aprender a aprender son vistos como elementos importantes en el proceso educativo. Los agentes educativos en el MPI se harán más conscientes de la necesidad de integrar los contenidos del currículum y de interrelacionar éstos con las características de los alumnos, las características de la escuela y las características de la cultura local.

En este sentido el MPI busca reducir el aislamiento entre las materias y entre sus contenidos y los conocimientos prácticos de la vida cotidiana. Igualmente le da importancia tanto a los conocimientos que estimulan el desarrollo intelectual como a aquellos que contribuyen al desarrollo de otras competencias para la vida y el trabajo. Los temas del currículum deben constituirse en un punto de partida para problematizar una realidad y organizar el trabajo sobre ella. Las situaciones de aprendizaje deben ser un medio de hacernos conscientes de un problema, leer acerca de él, buscar diferentes perspectivas de análisis, formularnos preguntas, buscar asociaciones, desarrollar hipótesis, recolectar información colectiva o individualmente, in-

terpretar las evidencias y formular y aplicar las conclusiones a nuevas situaciones y problemas.

El proyecto MPI ha puesto especial énfasis y esfuerzos en el establecimiento y organización de actividades que impulsen la vinculación de diferentes personas de las sedes de Zarzal, Roldanillo y Guacarí en el trabajo del proyecto. Se espera que con esta participación se pueda lograr que los resultados del proyecto estén altamente ligados con la situación real y práctica de las comunidades respectivas. La participación se ha promovido a diferentes niveles: maestros, alumnos, padres de familia, organizaciones, instituciones (asistenciales, artísticas, económicas, culturales), grupos formales e informales.

#### Las unidades autoformativas

¿Qué son las unidades autoformativas? ¿Cómo se ubican en el trabajo de formación del futuro docente?

¿Quiénes participan en su elabora-

ción? ¿Por qué se dice que su pedagogía es participativa?

¿Cuáles son las situaciones de aprendizaje que ellas crean?

Estas preguntas —y muchas otras que se podrían hacer— tienen por objeto promover la reflexión y el análisis sobre el concepto de unidad autoformativa que maneja el proyecto modelo pedagógico integrado y permitir que, en la discusión de los grupos que se conformen en esta etapa de producción de unidades, se generen formas de trabajo, acciones e investigación que enriquezcan tanto el proceso de producción de las unidades como el proceso que en ellas se establece para la formación de los futuros docentes.

Para el modelo pedagógico integrado las unidades autoformativas son textos que serán diseñados y organizados para la implementación del proceso de formación de docentes para la escuela primaria. En este sentido, las unidades autoformativas o UAF como también las denominaremos, son un conjunto de estrategias que integran *conceptos, problemas, proyectos, métodos, actividades y experiencias* desarrolladas por los alumnos mediante el trabajo colectivo que éstos adelantan con los padres, con los profesores y con los diferentes agentes educativos (indirectos) que puedan integrarse al proceso de formación de los futuros maestros; con la orientación, guía, ayuda y soporte teórico, metodológico de los profesores normalistas.

La noción de autoformación significa que los alumnos, aun cuando posean la asesoría, apoyo y orientación de los maestros, pueden desarrollar su creatividad, su espíritu investigativo y crítico y pueden trabajar agrupadamente con otros alumnos y con otros agentes educativos (directos e indirectos) en el proceso de búsqueda y solución de problemas.

En este sentido, el proceso de formación ofrece la posibilidad de que los alumnos realicen un trabajo más autónomo y que tengan un mayor control sobre la organización y ritmo del aprendizaje. Con esta metodología, los alumnos pueden avanzar en los

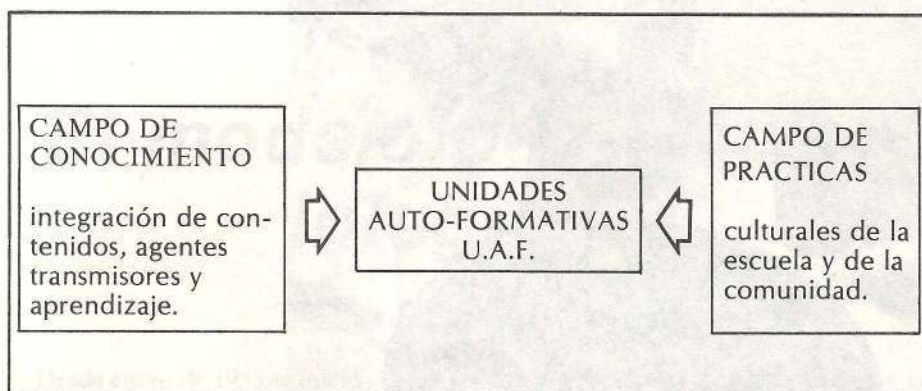
contenidos de acuerdo con su propio ritmo de aprendizaje y buscar soluciones que se adecúen a las situaciones concretas que enfrentan.

¿Qué diferencia existe entre el actual modelo de formación y el modelo pedagógico de las unidades autoformativas que hemos denominado MPI? Todos sabemos que tradicionalmente las situaciones y contenidos del aprendizaje en la normal —y en la escuela en general— se han desarrollado y se desarrollan dentro del aula de clase y que los alumnos trabajan y aprenden en una forma individualista, privada y, por lo general, competitiva, la cual impide el desarrollo de un espíritu de cooperación, de participación colectiva en el aprendizaje y de un espíritu de solidaridad social. Todos sabemos, igualmente, que en esta forma de aprendizaje sólo intervienen los alumnos y el maestro quien regula, decide, informa y evalúa. Es el profesor, en este caso, que decide el qué, el cómo, el cuándo (el ritmo) y el porqué de tal aprendizaje.

Las unidades autoformativas, al contrario, pretenden primero que haya una integración de los contenidos, y por lo tanto que haya una integración de los maestros de diferentes áreas y materias y, segundo, que los alumnos inventen por sí mismos los procedimientos para la solución de los problemas que se les plantean en los contenidos de su formación pedagógica.

Las unidades autoformativas transforman las formas organizativas para el aprendizaje, de un aprendizaje privatizado a un aprendizaje grupal y colectivo, donde los alumnos interactúan de manera más amplia con el grupo social de sus compañeros, con el grupo social de la escuela y con la comunidad donde desarrollan sus aprendizajes. Este es un aprendizaje creativo, constructivo y crítico. Así, por ejemplo, en el desarrollo de una unidad, los alumnos deberán agruparse y resolver los problemas que las unidades plantean.

Igualmente, esto permite que el trabajo de los profesores normalistas sea un auténtico trabajo integrado que confluye hacia la puesta en práctica del



trabajo interdisciplinario en la solución de problemas. Tomemos un ejemplo. En el programa de autoformación los estudiantes deben desarrollar una unidad titulada *Hacia un mejoramiento de la salud en la comunidad* (otro título posible podría ser *Educación y salud comunitaria*). El grupo de estudiantes se reúne y comienza el desarrollo de la unidad. En esta unidad se encuentran diferentes problemas que se deben resolver, como, por ejemplo, ¿cómo afecta el estancamiento de las aguas en el barrio X o en la vereda Y la salud de la población infantil? ¿Cuál es la relación entre la contaminación de las aguas y la morbilidad infantil? ¿Cuáles son las enfermedades más comunes que se detectan en el barrio X o la vereda Y como consecuencia del consumo de aguas contaminadas? ¿Qué hacer para solucionar el problema o cómo lograr una mayor cobertura del servicio de agua potable para estas zonas?, o ¿cómo prevenir el uso de aguas contaminadas?

El desarrollo o la solución de este problema presupone la realización de una serie de actividades y tareas por parte de los alumnos que desarrollan la unidad; desde el conocimiento de los conceptos fundamentales relativos a la salud, a las aguas, a la comunidad y sus costumbres, sus hábitos higiénicos, a la función que prestan los alcantarillados y el conocimiento y uso de métodos y técnicas de investigación del problema, hasta la realización de actividades investigativas en el sector estudiado, como charlas y disertaciones, la planificación de discusiones en grupo sobre los problemas sanitarios que afectan la salud de la población del sector, la búsqueda de la solución, la

elaboración de informes con la participación de la comunidad, etc.

¿Cómo intervienen los maestros en este caso? ¿Cómo intervienen los profesores de la normal en este caso? El profesor de biología, el profesor de química, el profesor de salud, el de ecología y el profesor de sociología y antropología forman un equipo que orienta al grupo de alumnos que desarrollan la unidad en la solución de los problemas que éstos han detectado. El grupo de profesores, al cual podríamos llamar grupo de apoyo, promueve a partir de la unidad acciones que servirán para que los estudiantes procuren soluciones en el desarrollo de la unidad, bien sea orientando en el análisis bacteriológico o químico de las aguas estancadas, de las basuras acumuladas en el sector, en el análisis de la desnutrición, en el estudio de las formas culturales y hábitos higiénicos de la población, en la relación entre el nivel educativo y los hábitos higiénicos y en el tipo de controles que las familias emplean para combatir las enfermedades o para educar a los niños en ciertos hábitos de higiene. La tarea de los maestros, como se observa en este caso, no se refiere a un trabajo pedagógico de información sino de orientación en la perspectiva de que el estudiante integre desde los conceptos hasta las prácticas. El trabajo pedagógico de los maestros es, en este caso, un trabajo pedagógico integrado que no se limita a correlacionar conceptos dentro de una clase.

¿Cómo intervienen los denominados transmisores indirectos en este caso? Hemos definido transmisores indirectos a aquellos agentes educativos especializados como el médico, el



agronomo, el ingeniero, la enfermera, la trabajadora social, el cura párroco, el ebanista, el albañil y otros. Estos agentes, como agentes educativos no permanecen en la escuela, pero su labor educativa puede ser fundamental, así sea una labor puntual, esto es, en un momento determinado en el cual los alumnos plantean tal apoyo educativo. Con el concurso del médico, del ingeniero y de otros agentes que demande la solución de un problema, los alumnos pueden interactuar, elevar el nivel de su motivación y el de los padres de familia y de la comunidad y contribuir con soluciones al problema sanitario que presenta la comunidad X. El trabajo de los alumnos, apoyado por el grupo interdisciplinario de los profesores y por los agentes educativos especializados indirectos (mediante sesiones tutelares, reuniones, disertaciones y charlas que éstos puedan efectuar, al igual que los resultados de entrevistas), se convierte en un trabajo pedagógico integrado, esto es en un trabajo interdependiente en el cual la relación pedagógica es una relación activa, constructiva y crítica.

Con este ejemplo, escuetamente planteado, hemos visto cómo un pro-

blema (en este caso un problema de la salud) de aprendizaje, un problema de socialización, un problema organizativo o un problema teórico pone en funcionamiento una red de relaciones de interacción entre grupos que directa o indirectamente orientan y contribuyen a enriquecer el aprendizaje o los aprendizajes de los futuros maestros, grupos de maestros y de agentes especializados externos a la escuela.

Es importante, desde esta perspectiva, tener en cuenta que las unidades autoformativas no se refieren al aprendizaje de contenidos aislados en materias que el estudiante debe realizar individualmente. Las unidades autoformativas no se organizan con base en materias, aun cuando tienen en cuenta el contenido o los contenidos de las materias que se integran alrededor de un problema, de un proyecto, de una idea central que se convierte en el núcleo de la unidad.

Desde esta perspectiva, los métodos de aprendizaje en grupo son particularmente apropiados para la discusión y solución de problemas, para el desarrollo de un espíritu crítico, para

buscar alternativas y para impulsar la participación activa de los alumnos en su propia formación.

Igualmente, conviene que se tenga en cuenta que las unidades autoformativas integran contenidos que están basados en experiencias de la vida diaria (la vida cotidiana como se dice contemporáneamente). Los conocimientos, problemas, proyectos y en general la riqueza cultural que constituye la vida de los grupos sociales de la comunidad, son importantes y permiten que los alumnos en sus aprendizajes puedan incorporar de una manera más vivencial, más ligada a su experiencia, la cultura de la comunidad, que puedan interpretarla y que puedan rescatar los elementos valiosos que ésta posee.

En síntesis, las UAF son un punto intermedio entre un campo de conocimientos y un campo de prácticas. Permiten, por una parte la integración de los conocimientos y la integración de sus agentes transmisores y, por la otra, la integración de las prácticas culturales de la escuela con las prácticas culturales de la comunidad. ■

## Una caracterización de los Modelos Pedagógicos

---

MARIO DIAZ\*

---

La intención en este artículo consiste en esclarecer la noción de modelo pedagógico y en formular desde un punto de vista teórico las perspectivas y posibilidades del concepto en la descripción de los eventos educativos colombianos. El artículo también puede considerarse como un posible paso hacia la especificación de los principios subyacentes intrínsecos a la produc-

ción, reproducción y cambio de un modelo pedagógico. Los conceptos que aquí desarrollo fueron inicialmente presentados en el *marco teórico* del Proyecto Modelo Pedagógico Integrado<sup>1</sup>. Sus fundamentos pueden encontrarse en Bernstein 1977; Bernstein y Díaz 1984, y en Díaz 1983. De la necesidad de establecer la diferencia entre código educativo<sup>2</sup> (como principio subyacente) y sus realizaciones o manifestaciones en prácticas pedagógicas, junto con sus variaciones y transformaciones, surgió el concepto modelo pedagógico. En discusiones con Bernstein planteé la posibilidad de generar

un concepto que fuera capaz de especificar las diversas realizaciones del código pedagógico, esto es, que permitiera expresar en un nivel de generalidad los modos de transmisión/adquisición en la escuela.

---

\*Profesor Facultad de Educación Universidad del Valle y director del proyecto investigativo Modelo Pedagógico Integrado que adelanta la U. del Valle en Zarzal, Roldanillo y Guacarí.

\* Por razones de espacio, publicamos en esta edición la primera parte del trabajo del profesor Mario Díaz de la U. Valle. En el próximo número se publica la segunda y última parte.

El concepto de modelo pedagógico es un concepto lo suficientemente general para describir relaciones. El modelo no es un elemento descriptivo de una sola institución. Sabemos que las manifestaciones concretas que constituyen la cultura escolar de las diferentes instituciones educativas no tienen la misma apariencia. Se puede hablar, por ejemplo de la ritualización que estas instituciones hacen de las reglas de control social sin pensar que tales rituales son idénticos, aunque estos se realicen conforme al mismo modelo pedagógico. El concepto de modelo pedagógico no intenta representar categorías sustanciales ni rasgos estáticos. El concepto intenta capturar o establecer los rasgos y mecanismos comunes mediante los cuales se reproducen formas particulares de relación social. El concepto modelo pedagógico —en este artículo— se usa en un sentido analítico y descriptivo, y permite la exploración de la relación entre los conocimientos escolares; las relaciones de interacción pedagógica (instruccional o regulativa); la estructura organizativa de la escuela; las formas de comunicación dentro de la escuela y entre la escuela y otros contextos (cultural, económico, político, etc). En síntesis, el concepto modelo pedagógico, permite, por una parte, especificar sus objetos en un nivel teórico, y, por la otra, proporcionar su reconocimiento y descripción empírica.

En el presente artículo plantearemos cuatro aspectos fundamentales:

- En primer lugar plantearemos qué entendemos por Modelo Pedagógico y cuál es el conjunto de relaciones que presupone.
- En segundo lugar especificaremos el conjunto de principios que subyacen al modelo pedagógico. Aquí haremos referencia al concepto de código educativo.
- En tercer lugar estableceremos la relación entre modelo pedagógico y discurso pedagógico oficial. Aquí analizaremos cómo el discurso pedagógico oficial se materializa en modelos pedagógicos que reproducen los principios culturales dominantes (clase, región, religión, etnicidad, etc.).
- En cuarto lugar describiremos los rasgos distintivos que caracterizan

dos modelos de relación social y de organización en la escuela: el Modelo Pedagógico Agregado (M.P.A.) y el Modelo Pedagógico Integrado (M.P.I.). La distinción entre estos dos modelos radica en el carácter de las relaciones que se establecen entre las formas del conocimiento y la división social del trabajo creada para su reproducción. Con base en estos Modelos es posible caracterizar algunos de los actuales programas educativos en Colombia.

### 1. Sobre la noción del Modelo Pedagógico

Un modelo pedagógico puede considerarse como un dispositivo de transmisión cultural que se deriva de una forma particular de selección, organización, transmisión y evaluación del conocimiento escolar. En esta dimensión, que podemos llamar *instruccional*, el modelo pedagógico está constituido por tres sistemas de mensajes: el *currículo*, la *pedagogía* y la *evaluación*<sup>3</sup>. En la dimensión que podemos llamar regulativa el modelo pedagógico está constituido por las reglas de *relación social* y sus modalidades de control intrínsecas. Lo instruccional y lo regulativo están interrelacionados en el modelo pedagógico, se determinan mutuamente y determinan los diferentes arreglos institucionales (contextos especializados) en el tiempo y en el espacio.

Desde la perspectiva de este análisis, las posibilidades de un modelo pedagógico están dadas por las relaciones entre el currículo (C), la pedagogía (P) y la evaluación (E) y por las relaciones entre estos y las modalidades de control específicas. Estas posibilidades se realizan en las estructuras de la clasificación y de la enmarcación. Estas últimas —clasificación y enmarcación— pueden entenderse como los principios del código que estructuran y que subyacen a las formas sociales, variaciones y reproducción, de un modelo pedagógico. Así, pues, las posibilidades de realización de un modelo pedagógico y los *límites*<sup>4</sup> que se constituyen en las relaciones sociales de su realización están determinados por las *relaciones de poder* y *principios de control* que regulan la clasificación y enmarcación

de los códigos educativos. Tenemos hasta aquí que un modelo pedagógico es una realización específica de un código.

### 2. El código educativo y el Modelo Pedagógico. Principios intrínsecos al código<sup>5</sup>

Entendemos por código educativo el conjunto de principios que estructuran y regulan un modelo pedagógico. El código educativo es el núcleo esencial que regula los procesos de transmisión y adquisición de un orden social en la escuela. Las relaciones entre los principios internos del código crean un orden tanto en las condiciones de selección y organización del conocimiento, así como en las prácticas de comunicación y de relación social que implican su transmisión y evaluación. En este punto es conveniente distinguir entre código y realizaciones variaciones o manifestaciones superficiales. El código no es una descripción de las manifestaciones superficiales del contexto escolar. El código no se refiere a las manifestaciones superficiales de los

1. Este Proyecto se desarrolla actualmente en tres Normales del Valle del Cauca (Guacarí, Zarzal y Roldanillo). Participan en él, Mario Díaz, Miryam Zúñiga, Ceneyra Chávez, José Hleap, Edgardo Támara y un amplio número de profesores de las tres Normales. Su financiación la hace el Ministerio de Educación Nacional.
2. Para una definición del concepto código, véase Bernstein (1983). Traducido en Searle et al (1983) *Lenguaje y Sociedad*, Cali: Centro de Traducciones Univalle.
3. De acuerdo con Bernstein, el currículo define lo que cuenta como conocimiento válido, la pedagogía define lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento y la evaluación define lo que cuenta como realización válida del conocimiento por parte del aprendiz. (Véase, "Clasificación y Enmarcación del conocimiento educativo" traducido en *Revista Colombiana de Educación*, No. 15).
4. La noción de *límites* se refiere a los arreglos sociales y prácticas mediante los cuales campos de conocimiento, experiencias y agentes, se mantienen separados o aislados. Los límites, aislamientos o demarcaciones pueden tener una manifestación material, aunque, fundamentalmente aquí nos referimos a su manifestación simbólica (demarcaciones simbólicas). Véase, Douglas M. (1966).
5. Para un estudio de estos principios, véase, Bernstein (1983). Véase también, *Revista Educación y Cultura*, No. 4, pág. 23.

eventos educativos. El código pedagógico no es una cosa, es un principio. El código pedagógico no se refiere tampoco a un conjunto de convenciones sino fundamentalmente a principios estructurantes y regulativos del conjunto de relaciones sociales y órdenes de significado que constituyen la cultura escolar<sup>6</sup>. Tenemos, entonces, que el código pedagógico, como principio regulativo opera en un nivel subyacente y no en un nivel superficial (del orden de las manifestaciones). Desde esta perspectiva el código pedagógico se refiere a la *gramática profunda* que regula tanto la *distribución del poder* como los *principios de control* en la escuela así como la forma de su realización en lo que denominamos un modelo pedagógico. La gramática profunda del código está constituida por los principios de *clasificación* y *enmarcación*. Estos principios regulan tanto los límites estructurales como los límites de la interacción (comunicación) y sustentan las relaciones de poder (clasificación) y los *principios de control* (enmarcación) en el proceso de transmisión (Bernstein, 1983). A continuación definiremos con más detalle los conceptos de clasificación y enmarcación.

**Clasificación.** En el código el principio de clasificación se refiere a los *límites* o demarcaciones estructurales que se establecen entre las diferentes categorías que crea la división social del trabajo en la escuela, bien sea entre los diferentes contenidos que se transmiten, o entre el conocimiento escolar y el no-escolar; entre los agentes transmisores y los alumnos, administradores y trabajadores; entre éstos y los agentes externos a la escuela, o entre las diferentes modalidades o planes que ofrecen la escuela (vacacional, académico, pedagógico, etc.). Este principio de clasificación se expresa en reglas de distribución que funcionan mediante exclusiones, inclusiones, ordenamientos jerárquicos, agrupamientos y discriminaciones de las categorías escolares.

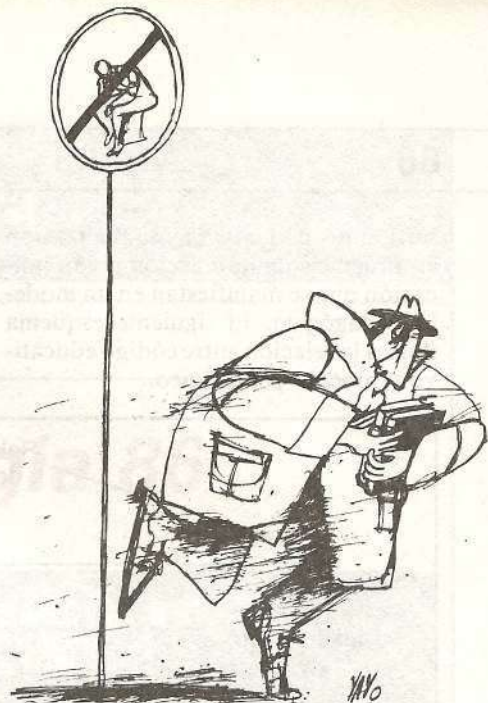
El principio de clasificación puede ser fuerte (rígido) o débil (flexible). El principio de clasificación rígido genera demarcaciones, aislamientos, separaciones y delimitaciones nítidas entre las categorías escolares; maestros,

alumnos, conocimientos, espacios, tiempos, son jerárquica y rígidamente distribuidas, segregados y seleccionados. Esto se manifiesta en los arreglos institucionales claramente reconocibles del modelo pedagógico tradicional de nuestras escuelas primarias y secundarias. Un principio de clasificación débil (flexible) reduce el aislamiento, la separación entre las categorías escolares. Esto también se manifiesta en los arreglos institucionales de un modelo pedagógico específico.

**Enmarcación.** La enmarcación se refiere al principio que regula las relaciones sociales, esto es, al principio que subyace a las prácticas de comunicación. La enmarcación nos remite a la interacción, a las *relaciones de poder de la interacción*, a los límites de la interacción. Enmarcación presupone comunicación. La enmarcación constituye, legítima y mantiene la estructura de las relaciones comunicativas en las cuales siempre está presente el control. La enmarcación vehicula los principios de control que reproducen los límites (o demarcaciones) establecidos por una clasificación.

En la escuela, el principio de enmarcación define y regula la forma del contexto comunicativo, esto es, se refiere al control sobre las prácticas de selección, secuencia, ritmo y criterios de la transmisión y al control sobre las reglas de relación social (jerarquía) entre maestros y alumnos<sup>7</sup>. Cuando hay una enmarcación rígida (fuerte) existen demarcaciones rígidas entre "lo que puede y lo que no puede ser transmitido en la relación pedagógica"; hay un control por el maestro sobre las reglas discursivas y sobre las reglas de relación social, sobre los tiempos y sobre la comunicación (circulación) en los espacios. Cuando la enmarcación es flexible (débil) el aprendiz tiene un mayor control sobre la regulación de los principios comunicativo y locativo. Tenemos, entonces que cambios en la enmarcación producen cambios en los principios de comunicación, cambios en las modalidades de control y cambios en el contexto comunicativo.

El código educativo es, entonces, un principio subyacente y regulativo de las relaciones y prácticas que un mode-



lo pedagógico presupone. Las variaciones o transformaciones de código (sus modalidades) dependen de las variaciones de la clasificación y de la enmarcación. A su vez, las variaciones en los valores de la clasificación o de la enmarcación (de fuerte a débil, o de débil a fuerte) celebran las variaciones en la distribución del poder y los principios de control en la escuela. En esta forma podemos decir, nuevamente, que el código educativo es la gramática profunda que regula tanto las estructuras y relaciones de poder como la forma de su transmisión/adquisición en los diferentes modelos pedagógicos de la escuela. Esto es, el código y sus modalidades.

(+C +E) (—C —E) establecen una relación fundamental entre una distri-

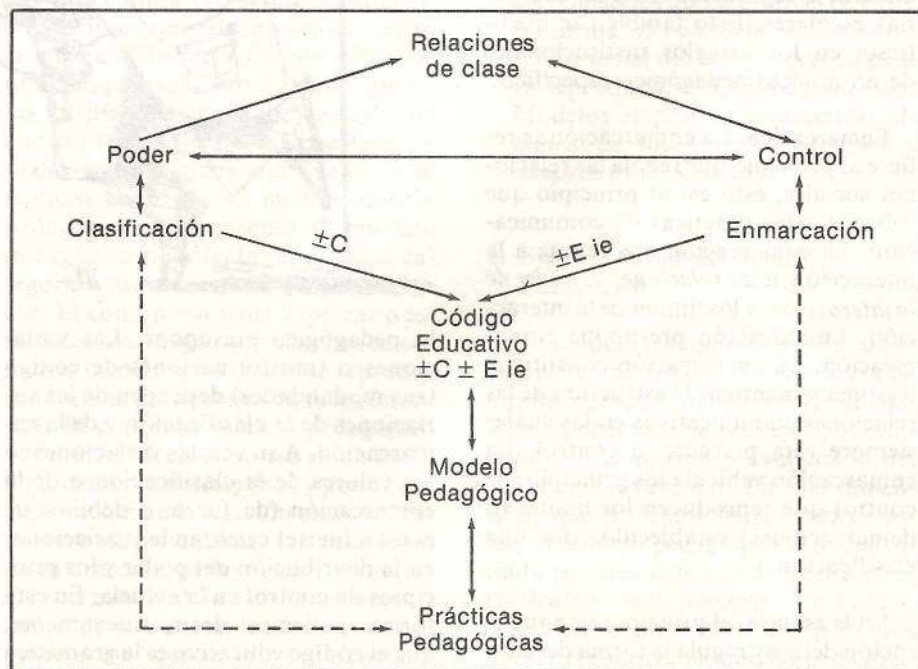
6. De acuerdo con Bernstein el código "es un principio regulativo... que selecciona e integra significados relevantes, las formas de su realización y sus contextos evocadores. Los códigos y sus modalidades son gramáticas semióticas que regulan la adquisición, reproducción y legitimación de reglas fundamentales de exclusión, inclusión, apropiación, por los cuales y a través de los cuales los sujetos son selectivamente creados, ubicados y controlados" (Bernstein, 1983, traducido en *Lenguaje y Sociedad*, Centro de Traducciones Univalle).

7. Véase "Class and Pedagogies: Visible and Invisible". Traducido en *Revista Colombiana de Educación*. No. 15. En el artículo "La Reforma Curricular: Contradicciones de una pedagogía retórica" está establecida la diferencia entre reglas discursivas y reglas de relación social.

bución del poder dada y su realización en prácticas de interacción o comunicación que se manifiestan en un modelo pedagógico. El siguiente esquema ilustra la relación entre código educativo y modelo pedagógico.

### 3. Relaciones entre el Modelo Pedagógico y el discurso pedagógico oficial

En esta sección queremos hacer explícita la relación entre un modelo pe-



Establecidas estas relaciones podemos decir que la forma del código que subyace y regula un modelo pedagógico puede especificarse a través de las estructuras de clasificación y enmarcación (junto con los valores internos y externos de este último principio). En esta forma, las características del modelo pedagógico se pueden deducir de la estructura del código, o en otros términos, el código proporciona los principios mediante los cuales el sistema de relaciones sociales que el modelo pedagógico expresa, puede ser descrito. Así, la clasificación y la enmarcación flexibles (débiles) definen un modelo particular de transmisión/adquisición y generan una nueva concepción de *contexto pedagógico* en la medida en que transforma las relaciones dentro del contexto escolar y entre éste y el contexto cultural primario (familia, comunidad, región). En esta forma, aquellos contextos considerados históricamente como ilegítimos para el proceso educativo (contextos externos a la escuela) ingresan al contexto pedagógico escolar generalándose, de esta manera, nuevas modalidades de socialización del alumno.

dadógico y el discurso pedagógico oficial. Un modelo pedagógico puede estudiarse por referencia al discurso pedagógico oficial que lo legitima, mantiene y reproduce. Es importante en este caso distinguir dos niveles de análisis: un nivel de transformación de políticas, programas, de gobierno, proyectos, en el discurso pedagógico oficial del estado, y un nivel de transformación del discurso pedagógico oficial en un modelo pedagógico<sup>8</sup>.

La mediación política, intervención o regulación de los objetivos, procesos de selección, organización, distribución y transmisión del conocimiento escolar, puede realizarse mediante los agentes y agencias pedagógicas del Estado y mediante los discursos que estas agencias producen. Instrumentos tales como regulaciones, normas, decretos, programas, guías, planes, proyectos, recomendaciones, y otra variedad de textos provistos por las agencias pedagógicas y legitimados en virtud de actos oficiales, constituyen a su vez el dispositivo de legitimación y regulación de una cultura escolar, de

una práctica pedagógica específica, de una ética, de una cultura ocupacional. Dicho dispositivo puede denominarse Discurso Pedagógico Oficial.

El discurso pedagógico oficial tiene como función producir y legitimar las condiciones institucionales para la realización de un modelo pedagógico específico. Esto se efectúa mediante: 1. La oficialización de las posiciones y disposiciones de sus agentes (transmisores, adquirientes, etc.). 2. Mediante la selección y prescripción de los conocimientos que deben ser transmitidos. Esto se manifiesta en la promulgación y prescripción del currículum por decreto, prescripción del tiempo por áreas y materias, demarcación entre obligatorio y opcional, etc. 3. Limitación de los principios y reglas que regulan la práctica pedagógica de transmisión, adquisición y evaluación. Estas restricciones se hacen explícitas en los denominados programas de estudio, y en las guías, unidades didácticas, formatos, etc. 4. Regulación de las relaciones sociales en la escuela (modalidades de control en la interacción, tiempo y espacio).

En síntesis, el discurso pedagógico oficial puede entenderse como un instrumento de institucionalización, legitimación y control del modelo pedagógico dominante en la escuela. El discurso pedagógico oficial actúa selectivamente sobre el sistema que constituye un modelo pedagógico y legitima las ideologías, posiciones y disposiciones que dicho modelo presupon. En este sentido, podemos decir que el objetivo fundamental del discurso pedagógico oficial es ubicar, orientar y mantener a los sujetos en posiciones deseadas.

8. Estas dos transformaciones suceden en Colombia en un campo que hemos denominado, campo de recontextualización oficial, esto es, aquel conjunto de agencias que bajo el control político de las autoridades en control del Estado son responsables de seleccionar, traducir, recontextualizar y convertir los discursos prácticos, proyectos, programas y principios culturales dominantes en principios educativos que se materializan, más tarde, en modelos pedagógicos con sus textos y prácticas. (Véase, Bernstein y Díaz, 1984, Traducción en *Revista Colombiana de Educación*, y *Revista Educación y Cultura* No. 4, pág. 23).

## Congreso Pedagogía 86

*"Las naciones marchan hacia el término de su grandeza, con el mismo paso que camina su educación".*

Simón Bolívar

Del 29 al 31 de enero en La Habana (Cuba), con asistencia de 3.500 educadores latinoamericanos y del Caribe, se realizó el Congreso Pedagogía 86, certamen que permitió conocer y valorar el desarrollo de la educación de este país y escuchar a educadores de diversos países, quienes presentaron los resultados de investigaciones educativas y experiencias importantes acerca de su trabajo en los campos de la Educación, la Pedagogía, las Ciencias y los Medios Educativos.

Reconocimos allí elementos de la realidad educativa latinoamericana mediante la expresión nuestra que hacía explícita la comparación entre la vida educativa de nuestros países de origen, en especial contraste con los avances logrados en el campo de la educación cubana.

Veintisiete años de revolución han permitido superar una condición educativa que en el año de 1958 aparecía con "más de medio millón de niños sin escuela, más de un millón de analfabetas, una enseñanza primaria que llegaba solo a la mitad de la población en edad escolar, una enseñanza media superior para minorías ofrecida solamente en los grandes núcleos de población urbana, 10.000 maestros sin trabajo"<sup>1</sup>, para ser reconocida hoy como una acción educativa que permite a la inmensa mayoría de los niños cubanos asistir a las escuelas, que logra la victo-



Panorámica del acto de clausura del Congreso Pedagogía 86.

ria sobre el mal del analfabetismo alcanzada por miles de jóvenes que se desplazaron de la ciudad al campo con la consigna de "Si sabes: enseña, si no sabes: aprende". El sistema educativo ofrece educación preescolar, politécnica y laboral, especial, técnica profesional, de formación y perfeccionamiento docente, para adultos, a nivel superior, con notorio avance a nivel de cobertura, disposición de instalaciones y medios.

Los planes de la escuela al campo, la creación de los círculos infantiles, la participación de los estudiantes en los círculos de interés en la escuela básica e intermedia, el desarrollo de la educación especial, la organización de la educación técnica y profesional muestran una educación fortalecida que se manifiesta como un derecho y un deber de todos, gratuita y exenta de privi-

legios. El estudiante cubano tiene derecho a textos, ropa, recibe alimentación y tiene especial asistencia en el campo de la salud.

El Palacio de los Pioneros en la ciudad de La Habana y en las distintas provincias, lo mismo que la Isla de la Juventud, son parte de la realidad educativa cubana que evidencia el cuidado, el respeto y el reconocimiento a la posibilidad de los niños y los jóvenes. Encontramos una niñez feliz, nutrida y con inmensas posibilidades de desarrollo.

A nivel de la educación de adultos encontramos el reconocimiento que hace el pueblo cubano a su proceso de

<sup>1</sup> FERNANDEZ, José R. Conferencia sobre el Desarrollo de la Educación en Cuba, pág. 23.

alfabetización que ha permitido llevar a todos los cubanos adultos hasta el séptimo grado, teniéndose como meta el logro del noveno grado.

Existe un reconocimiento de las dificultades y deficiencias existentes, no obstante los logros alcanzados; se quiere resolver dificultades en el campo de la retención, la promoción y la estabilidad de la matrícula, para ello se ha creado el Plan de Perfeccionamiento que tiene como objetivo central el adecuar el sistema educacional a las necesidades sociales, a la luz del progreso científico-técnico y cultural de los actuales tiempos.

El educador cubano cuenta con un nivel de vida favorable, su asignación mensual va desde 180 a 280 pesos cubanos de los cuales paga un 10% en el pago de su vivienda, recibe lo asignado en alimentos para su familia, además recibe cierta alimentación en el colegio, tiene el servicio de salud como derecho y participa del proceso de promoción docente animado en su trabajo por el merecimiento y la importancia

que el gobierno y el pueblo cubano han concedido a su ejercicio.

El educador cubano es idóneo y tiene un alto grado de compromiso en los propósitos de una educación de alta calidad en la formación de las nuevas generaciones como elemento indispensable en el desarrollo económico y social de su pueblo, además de participar en brigadas para servir educativamente en otros países donde se le requiera. La formación docente en los centros pedagógicos de nivel medio y superior incluye cuatro ciclos que comprenden: la formación político-social, la formación general, la formación pedagógico-psicológica y el ciclo de especialidad.

Después de haber visitado diferentes centros, observado clases y sostenido conversaciones con diferentes estudiantes nos pareció que las relaciones entre estudiantes y profesores son de un respeto en el aula y un ambiente de camaradería fuera de ella. El respeto por el adulto es algo que también se practica en el campo de la formación educativa.

La participación colombiana contó con 280 delegados de diferentes regiones del país; varios educadores presentaron sus ponencias y los representantes de FECODE impulsaron y participaron en la elaboración del documento final del Congreso. En las diferentes reuniones sindicales con delegados de diferentes países se dio a conocer el Movimiento Pedagógico y se distribuyeron las revistas "Educación y Cultura". Grata experiencia la de haber asistido a este Congreso, quedando en nosotros el reconocimiento de limitaciones y valores que a nivel latinoamericano y caribeño es necesario reconocer como elementos importantes para que la educación de nuestros pueblos sirva como instrumento concientizador y esté en la defensa de la posibilidad de conquistar una vida de justicia social en los pueblos del tercer mundo.

*Gustavo Escobar*

*Arnulfo Bayona*

## **Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación**

Con asistencia de investigadores y representantes de estamentos educativos se realizará el *Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación* promovido por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP) en los días 14, 15 y 16 de abril de 1986 en el Centro de Convenciones Gonzalo Jiménez de Quesada en Bogotá.

Los participantes presentarán estudios, informes investigativos, posiciones teóricas para consideración de los participantes en las mesas de trabajo de las siguientes temáticas: la Pedagogía y el Conocimiento; Estrategias de la Enseñanza; Procesos de Aprendizaje; Calidad de la Educación; Historia

de la Educación; Educación, Planeación y Política; Educación y Desarrollo y Educación y Cambio Social.

Este encuentro permitirá que un considerable volumen de trabajos producidos en el último lustro sean objeto de revisión permitiendo un mayor conocimiento de logros, horizontes y derroteros de la actividad investigativa en el campo de la educación realizada en el país.

Vale la pena destacar que un número considerable de los nuevos proyectos es presentado por educadores, buen indicio del ánimo y la inquietud por conocer y profundizar en los diferentes campos de la realidad educativa del país.



# Se realizó Congreso de Educadores Americanos

Con la participación de 25 organizaciones nacionales de 19 países, se realizó en Managua del 22 al 25 de noviembre de 1985 el XII Congreso de Educadores Americanos.

El importante certamen sindical de los docentes del continente se convocó bajo los auspicios de un comité organizador del cual formó parte FECODE, con el objetivo de reactivar la Confederación de Educadores Americanos —CEA—, organización que había dejado de funcionar desde hace varios años por diferentes razones, principalmente por la inoperancia de su Comité Ejecutivo.

La CEA es una vieja unión del magisterio americano, fundada con el propósito de integrar sus luchas en favor de la democracia, la libertad, la educación y el bienestar de los educadores. Su sede se rota entre los países miembros; últimamente estaba en Caracas.

El Congreso de Managua se constituyó en el más representativo de cuantos se han llevado a cabo. Se ocupó de la situación de la educación en el continente, el problema de la deuda externa y su incidencia en la educación pública y aprobó sus documentos en los cuales se señala el papel que corresponde a los

educadores en las luchas de los pueblos americanos por la autodeterminación y soberanía nacional, la democracia, los derechos humanos y la paz.

Los representantes de los países asistentes acordaron un nuevo estatuto en el cual se consagra igualmente una nueva declaración de principios. Eligieron Comité Ejecutivo para un período de tres años y designaron a Nicaragua como sede de la CEA por el mismo período. El Comité Ejecutivo quedó integrado por 11 miembros, así: Presidente, Nicaragua; Vicepresidentes regionales: México para Norteamérica, Cuba para el Caribe, Colombia para la región Andina y Argentina para el Cono Sur. Como secretarios fueron elegidos Chile, Ecuador, Venezuela, El Salvador y dos de Nicaragua.

Colombia fue designada por unanimidad como sede del próximo Congreso a realizarse en 1988. Nuestra delegación a Managua estuvo integrada por Abel Rodríguez C. y Germán Toro, Presidente y Tesorero de FECODE.

Próximamente el Comité ejecutivo dará a conocer al magisterio colombiano los documentos, resoluciones y declaraciones aprobadas en el Congreso de la CEA.

octubre y noviembre 1o. de 1985, con el auspicio de FECODE y la ADE, la colaboración de las cooperativas del magisterio, CODEMA, la DIE - CEP y la Secretaría de Educación del Distrito Especial.

El Encuentro buscaba propiciar la integración, estudiar la situación actual de los Docentes Directivos y analizar los fundamentos, contenidos y proyecciones del Movimiento Pedagógico, además de organizar el Comité Nacional de Directivos Docentes.

Con asistencia de 320 Delegados de todos los estamentos Docentes Directivos y provenientes de distintas regiones del país se desarrollaron las distintas actividades destacándose las ponencias presentadas por los representantes de la Unión de Supervisores al Servicio del Estado Nacional, FECODE, la Asociación de Centros Docentes del Valle, el Grupo de Investigación dirigido por el Dr. Federici en la Universidad Nacional y el Ministerio de Educación.

Como logro significativo fue la constitución del COMITE NACIONAL DE DOCENTES DIRECTIVOS DE LA EDUCACION PUBLICA COLOMBIANA que asumió como responsabilidad el organizar y presentar las "Memorias" del evento y poner en marcha las conclusiones adoptadas, entre las cuales se destacan: identificación con la problemática magisterial; compromiso en la defensa de la Educación Pública y participación en el Movimiento Pedagógico; respaldo a toda iniciativa y actividad que fortalezca la integración de los estamentos de Directivos Docentes; pronunciamiento ante las entidades gubernamentales educativas para la atención y solución a los diferentes problemas presentados.

## II Encuentro Nacional de Docentes Directivos

Convocado por el Comité Distrital de Docentes Directivos que coordina las acciones de las organizaciones profesionales de los Supervisores, Recto-

res, Coordinadores y Directores al servicio del Distrito Especial, se reunió en Bogotá el II Encuentro Nacional de Docentes Directivos en los días 31 de

# Congreso Pedagogía 86

## Declaración final

Los educadores, participantes en el Congreso Pedagogía '86, Encuentro de Educadores por un Mundo Mejor, celebrado en La Habana, entre los días 29 al 31 de enero de 1986, a través de la presente *declaración*, expresamos nuestro agradecimiento a Cuba por haber auspiciado un certamen de carácter amplio, pluralista y democrático, que ha permitido reunir a más de 3.500 trabajadores de la educación, procedentes de 35 países del mundo, en su mayoría de América Latina y el Caribe.

El congreso ha propiciado la presentación de ponencias y el intercambio de opiniones y reflexiones en torno a importantes direcciones del trabajo científico-pedagógico en aspectos tales como el papel del educador en la lucha por el mejoramiento humano y el progreso social; el significado de la relación sociedad-escuela; la importancia de la vinculación del estudio-trabajo para la formación multilateral y armónica de la personalidad; los métodos de enseñanza; los medios del aprendizaje; cuestiones de la historia de la pedagogía; la formación y perfeccionamiento del personal docente; los problemas de la educación especial; las líneas principales de trabajo en las diferentes metodologías de enseñanza de las especialidades; la organización escolar; los fundamentos teórico-prácticos del diseño curricular; la inspección escolar, y otros elementos de interés de las investigaciones pedagógicas en el momento actual.

Las sesiones de trabajo del congreso y las visitas a los centros docentes posibilitaron comprobar los extraordinarios avances alcanzados por Cuba en la esfera educativa, lo que se expresa, entre otros factores básicos, en la existencia de una niñez y juventud sana y feliz. Todo ello constituye un estímulo para nuestra labor futura.

Comprobamos el enorme esfuerzo que han realizado los cubanos con el fin de llevar la educación a todo el pueblo, y garantizar gratuitamente los recursos humanos y técnicos imprescindibles para su ejecución efectiva (maestros y profesores con una adecuada calificación, instalaciones educacionales, libros de texto, laboratorios-talleres, presupuestos adecuados y otras facilidades). Por otra parte, en contraste con esta realidad hemos escuchado en las ponencias, mesas redondas y debates del congreso, la dramática situación que padecen educandos y educadores en un considerable número de nuestros países.

Para los educadores participantes, el congreso ha significado una oportunidad singular de fortalecer nuestra identidad cultural, de ampliación del intercambio profesional y de rescate de las mejores tradiciones pedagógicas de los hermanos pueblos de América. Se ha resaltado la necesidad de profundizar en el estudio y la consecuente aplicación de los más genuinos valores de la pedagogía latinoamericana, lo que unido al aporte de nuestros actuales educadores ofrecerá soluciones autóctonas a la problemática presente.

Conocimiento mutuo, intercambio y colaboración fraternal deben ser divisas fundamentales para la permanencia y continuidad de este fructífero encuentro.

Estamos conscientes de que los avances en el campo educacional se encuentran íntimamente vinculados a cruciales problemas económicos, sociales, políticos y en particular, a la aguda crisis económica por la que atraviesan nuestros pueblos sometidos a la ominosa carga de la deuda externa, al agobiante pago de sus intereses y al injusto orden económico internacional vigente. Por tal razón, nos pronunciamos en favor de que las soluciones a la crisis estén acordes con los intereses nacionales legítimos de los pueblos latinoamericanos y caribeños como requisito indispensable para propiciar en los mismos una vía de desarrollo con justicia social, que incluya indefectiblemente el progreso cultural y educativo.

Consideramos que los cuantiosos recursos que hoy invierten nuestras naciones intentando pagar la deuda externa, deben omitirse y destinarse en buena medida para el desarrollo educacional. Así las esperanzas de millones de niños, jóvenes y adultos se convertirían en una hermosa realidad.

La situación de tensión en Centroamérica, caracterizada por la creciente intervención imperialista nos compromete a desplegar una labor de concientización para que se respete el derecho de autodeterminación de los pueblos y la integridad de cada una de nuestras naciones, lo cual implica luchar para que cese la agresión que sufren los hermanos pueblos de Nicaragua y El Salvador.

Condenamos las dictaduras militares sostenidas por el capital transnacional, el imperialismo y la fuerza de las bayonetas, porque ellas impiden no sólo la posibilidad de educación para el pueblo, sino también el derecho inalienable a la vida.

Este certamen científico-pedagógico nos estimula a la acción permanente para lograr que la educación se convierta realmente en un derecho de todo el pueblo; se eleve el rigor científico del proceso de enseñanza y nuestras aulas sean fraguas de ciudadanos esforzados por el bienestar de sus pueblos, así como tribunas donde se exalten los valores morales, patrióticos, latinoamericanistas y de amistad entre todos los pueblos del mundo.

Suscribimos las ideas expresadas en el congreso con respecto a que entre las tareas básicas de los educadores, debe figurar la lucha por un mundo mejor, lo cual demanda el cese del armamentismo, el desarme a escala global y la garantía de la paz entre los pueblos.

Este congreso, que lo ha sido de la confraternidad universal y en particular de la unidad latinoamericana y caribeña, deja plasmada la vigencia de las ideas del Libertador Simón Bolívar cuando sentenció:

*"Sólo una íntima y fraternal unión entre los hijos del Nuevo Mundo y una inalterable armonía entre las operaciones de su respectivo gobierno podrán hacernos formidables ante nuestros enemigos y respetables por las demás naciones".*



*Rescatar la historia de la educación y de la pedagogía constituye un propósito que empieza a dar sus frutos. Indagando en los antecedentes de congresos pedagógicos o eventos similares en la historia del país, la comisión pedagógica de la A.D.E. logró rescatar el texto de la Ley 62 de 1916 por medio de la cual "Se fomentan algunas corporaciones pedagógicas", la cual en uno de sus artículos convoca y reglamenta el Congreso Pedagógico, el cual debería reunirse cada cuatro años, a partir de 1917. Como una contribución a los propósitos de nuestro Congreso Pedagógico en el cual estamos empeñados, publicamos a continuación el texto completo de dicha Ley.*

## **El Congreso Pedagógico de 1917**

Ley 62 de 1916  
Diciembre 12

Por la cual se fomentan algunas corporaciones pedagógicas

El Congreso de Colombia

Decreta:

Artículo 1o.— En las capitales de las provincias escolares de los departamentos se establecerán sendos liceos pedagógicos, a los cuales concurrirán mensualmente todos los maestros de los establecimientos oficiales de la cabecera de la provincia.

Artículo 2o.— Los inspectores provinciales fijarán temas prácticos sobre casos concretos y los remitirán por escrito a todos los maestros de sus respectivas provincias escolares, a fin de que ellos envíen mensualmente a la inspección escolar la respuesta a las cuestiones que les hayan sido propuestas.

Parágrafo.— Los inspectores recibirán y calificarán tales respuestas y las mandarán al respectivo director general de instrucción pública, quien publicará en el periódico del ramo las que considere de mayor importancia.

Artículo 3o.— En la fecha en que se designen los directores de instrucción pública de los departamentos se reunirán anualmente en asamblea todos los maestros de las escuelas primarias de cada provincia escolar, en la cabecera de ésta. Las asambleas así constituidas tendrán sesiones diarias durante siete días, con el objeto de fijar los procedimientos que deban seguirse en la enseñanza de las materias que constituyen el pènsum de las escuelas públicas primarias y para discutir todos los puntos dudosos que los maestros quieren poner en claro, relativos al desempeño de sus funciones. Los inspectores determinarán con la debida anticipación el orden a los trabajos de las respectivas asambleas provinciales y la manera de verificarlos.

Parágrafo.— Los maestros que asistan a las asambleas de que habla este artículo y que no residan en las cabeceras de las respectivas provincias, gozarán de un sobresueldo departamental en el mes en que las reuniones se verifiquen. Los gobernadores dictarán las medidas conducentes, a fin de que en todo caso el pago se haga anticipadamente y para que sea efectiva la asistencia de los maestros a todas las sesiones.

Artículo 4o.— Los directores departamentales de instrucción pública señalarán cada año el día en que deban reunirse en asamblea en las capitales de los departamen-

# documento

tos los inspectores provinciales, los profesores de los establecimientos oficiales o subvencionados de enseñanza secundaria y los demás institutores que quieran concurrir, previa invitación de aquellos funcionarios.

Artículo 5o.— Las asambleas pedagógicas departamentales así constituidas, tendrán sesiones diarias durante diez días y en ellas, analizarán los trabajos de las asambleas provinciales, estudiarán los problemas pedagógicos del departamento respectivo y presentarán las soluciones que puedan y deban adoptarse.

Artículo 6o.— Los directores generales de instrucción pública organizarán oportunamente los trabajos preparatorios y fijarán las bases principales de las asambleas pedagógicas departamentales.

Artículo 7o.— Terminadas las sesiones de las asambleas pedagógicas departamentales, los directores generales de instrucción pública, coleccionarán y publicarán los trabajos de dichas corporaciones.

Artículo 8o.— Cada cuatro años, a partir del 15 de diciembre de 1917 se reunirá en la capital de la República o en la ciudad que designe el Gobierno, un congreso pedagógico que, a más de ser un centro docente en donde se exhiban profundos conocimientos en los diversos ramos de la enseñanza, sea principalmente una corporación que analice los trabajos de las asambleas pedagógicas de los departamentos y estudie y ponga soluciones a los grandes problemas pedagógicos nacionales.

El día 7 de agosto de 1919, en conmemoración del primer centenario de la Batalla de Boyacá se reunirá en la ciudad de Tunja un congreso pedagógico nacional extraordinario, sujeto a las disposiciones generales de la presente ley.

Artículo 9o.— El personal del congreso pedagógico de Colombia será el siguiente:

- a) Un maestro y una maestra de escuela primaria designados por cada asamblea pedagógica departamental;
- b) Los directores y directoras de las escuelas normales;
- c) Los inspectores nacionales de instrucción pública de las intendencias y comisarías;
- d) Los directores generales de instrucción pública de los departamentos;
- e) Los rectores de las Universidades de Antioquia, Bolívar, Cauca, Nariño, del Instituto Universitario de Caldas, del Colegio Boyacá;
- f) Los miembros del Consejo Universitario;
- g) Los profesores de los establecimientos oficiales o subvencionados, de enseñanza secundaria y profesional de la ciudad en que deba reunirse el congreso;

h) Los demás instructores que quieran concurrir y que así lo manifiesten previamente a la junta organizadora de los trabajos preparatorios del congreso.

Artículo 10.— El Poder Ejecutivo designará con la debida anticipación una junta organizadora de los trabajos preparatorios del congreso, que podrá dividirse, por ejemplo, en las siguientes comisiones: la de enseñanza primaria, la de enseñanza profesional y la de enseñanza artística.

Artículo 11.— La junta organizadora fijará las bases principales del congreso, para lo cual tendrá presentes las siguientes prescripciones:

1. El congreso pedagógico de Colombia se reunirá cada cuatro años, a partir del 15 de diciembre de 1917, en la capital de la República o en la ciudad que el Gobierno determine. Permanecerá reunido durante 15 días, y en dicho tiempo se celebrarán sesiones especiales correspondientes a cada sección y sesiones generales de todas estas reuniones.

2. El congreso se dividirá en tantas secciones cuantas tenga la junta organizadora, y cada una de ellas tendrá una mesa directiva.

3. La junta propondrá los temas que deban ser discutidos y admitirá la de aquellos que previamente sean propuestos por cualquiera de los miembros inscritos del congreso.

4. La mesa directiva del congreso, que se formará por elección del día de la sesión inaugural, establecerá el orden de los trabajos y designará el de los oradores, según la importancia de los trabajos, y

5. Terminadas las sesiones del congreso, la misma mesa directiva queda encargada de coleccionar los trabajos que a su juicio merezcan ser publicados en una obra que podrá llamarse "Congreso Pedagógico de Colombia".

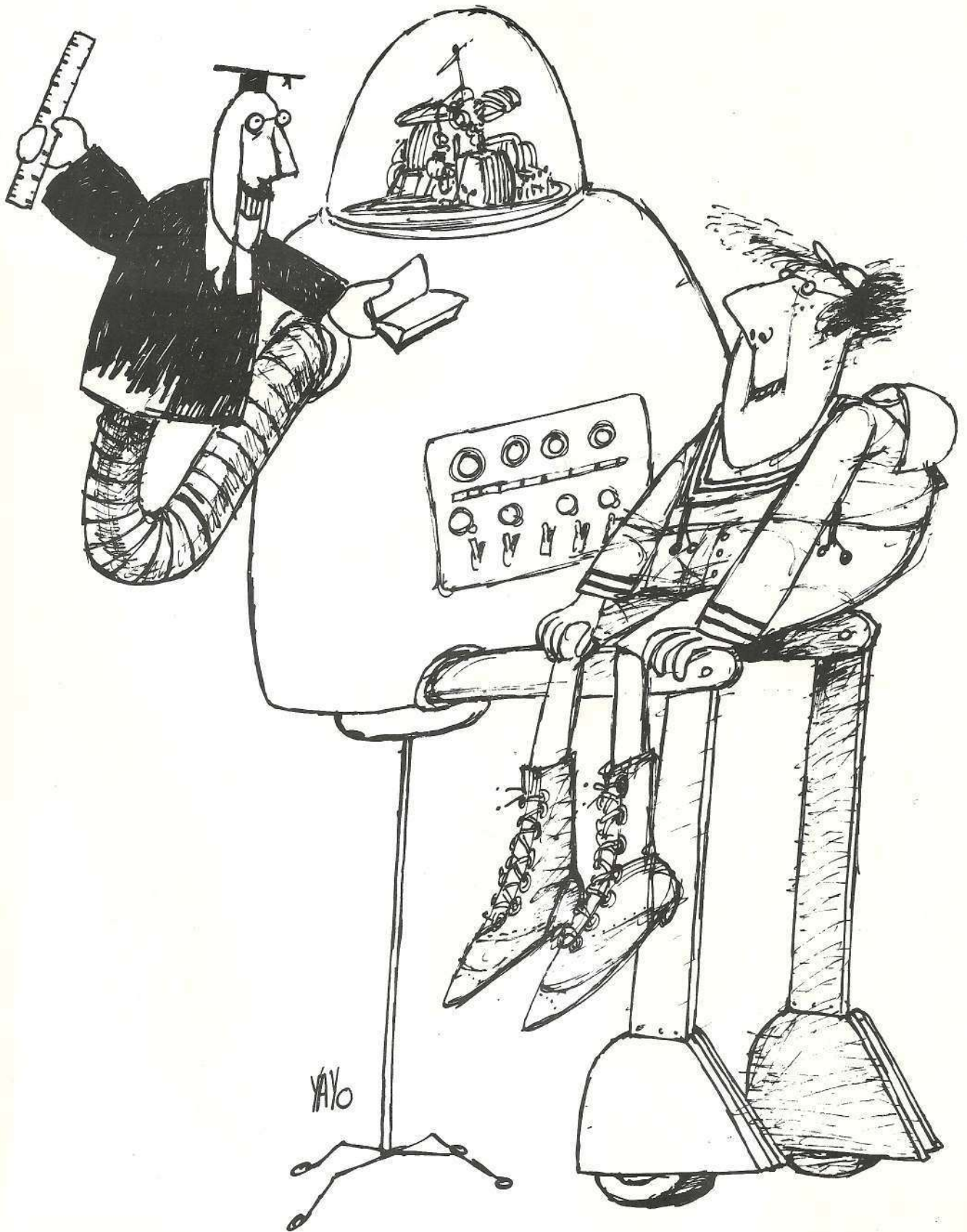
Artículo 12.— Las asambleas departamentales podrán votar en sus respectivos presupuestos las sumas necesarias para pagar los viáticos de los miembros del congreso, que les correspondan, según los incisos a), b), d) y e) del artículo 9o. de esta ley.

Artículo 13.— En el presupuesto nacional de la próxima vigencia se incluirá la cantidad de diez mil pesos oro para atender a los gastos que ocasione la primera reunión del Congreso Pedagógico de Colombia.

Artículo 14.— Queda autorizado ampliamente el Poder Ejecutivo para llenar los vacíos que encontrare al reglamentar la presente ley, la cual comenzará a regir desde su publicación.

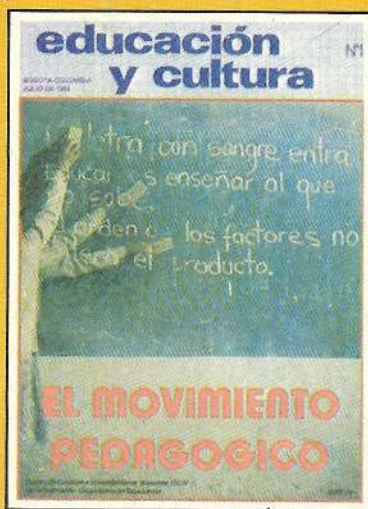
Publíquese y cúmplase.

Dada en Bogotá, a seis de diciembre de mil novecientos dieciséis (1916).



Reedición  
Especial

## Campaña Nacional 5.001 suscriptores



# educación y cultura

- Educación y Cultura anuncia la reedición de los números 1-2-3 y 4 para suscriptores.
- Adquiera su suscripción y solicite los números anteriores que necesite. Edición Limitada.
- Suscripción 1 año (4 números) \$ 600
- Suscripción 2 años (8 números) \$ 1.000
- Suscripción Especial (No. 1 al 10) \$ 1.500

Adquiera su suscripción con los vendedores de la Revista en su Departamento o directamente en la carrera 13A No. 34-36 - Bogotá, enviando cheque de gerencia o giro postal a nombre de la Federación Colombiana de Educadores.