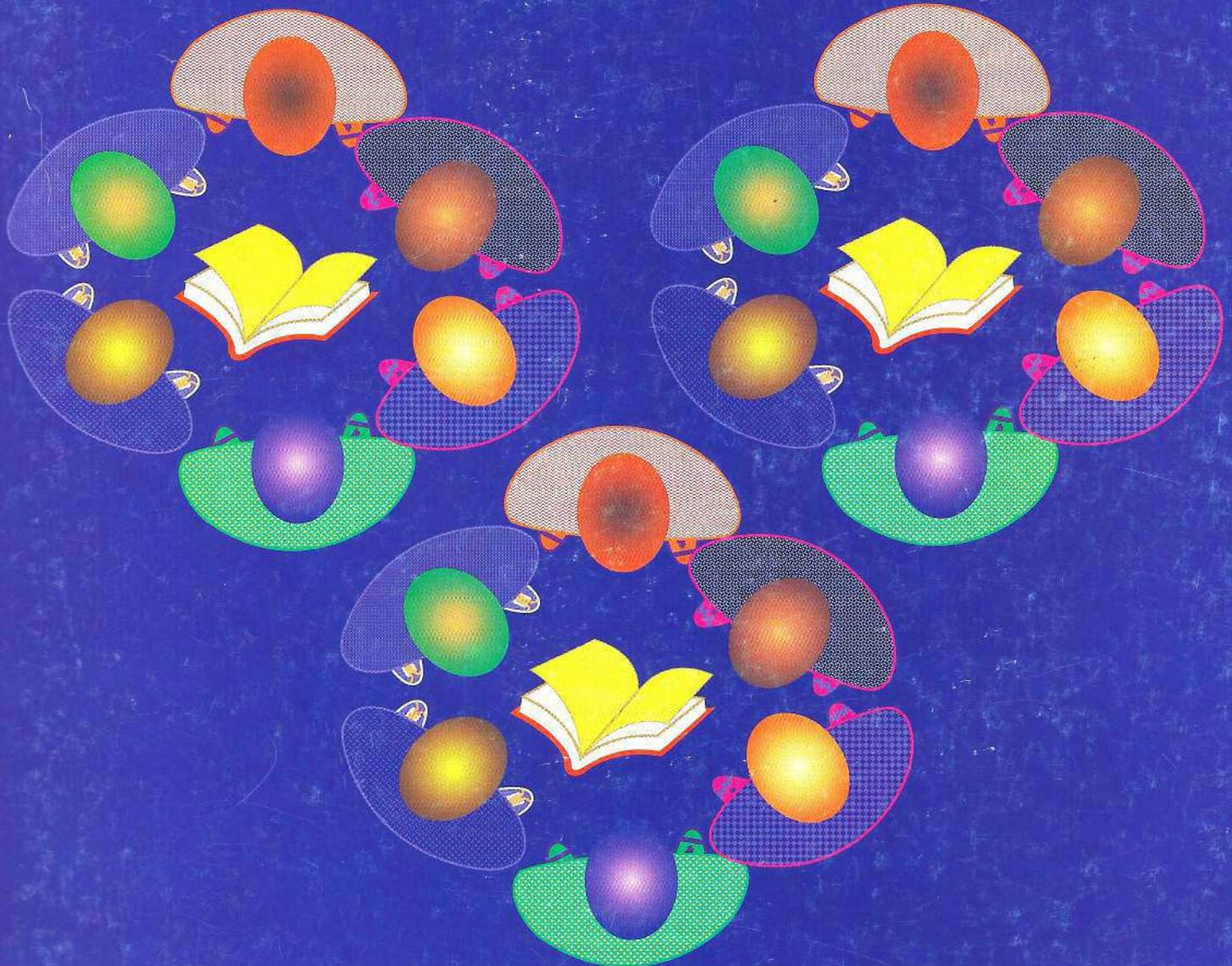


SEPARATA 10 AÑOS
Índice Temático y de Autores
Revistas N° 1 a la 35

Educación y cultura

CEID **fecode**
FEDERACION COLOMBIANA DE EDUCADORES

35



AUTONOMIA ESCOLAR

ISSN-
SANTAFE DE BOGOTA, D.C. COLOMBIA OCTUBRE DE 1994 Tarifa postal reducida N° 572

Me respeto

Educación Sexual Integral

y Vida familiar

La respuesta de Editorial Voluntad al desarrollo de programas y proyectos institucionales de Educación Sexual en la educación básica del país.

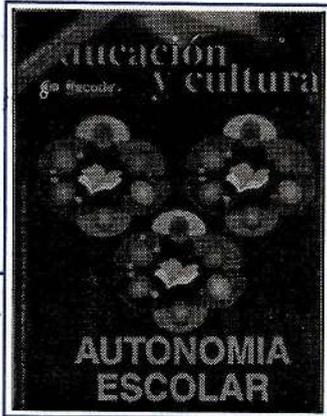
Para el Bachillerato, la serie está integrada por seis manuales con su guía para padres y educadores.



Me respeto proporciona al joven las bases para vivir su sexualidad de una manera sana y responsable.



VOLUNTAD



educación y cultura

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

OCTUBRE 1994 No. 35

Director: Boris Montes de Oca

Consejo Editorial: Alfredo Camelo, Jaime Dussan C., Alvaro Carvajal, Carlos Augusto Hernández, Germán Mariño, José Fernando Ocampo, Rafael Rodríguez, Felipe Rojas.

Gerente: Alvaro Carvajal Arias

Carátula: Jhon Brian Cubaque

Ilustraciones: Rodrigo Guerrero (Guerrero)

Diseño, diagramación y producción

editorial: Servigraphic Ltda.

Corrección: Elkin Gómez

Distribución y suscripciones:

Avda. 28 No. 36-07

Teléfono: 2696919

A. A. 14373 Santafé de Bogotá

El Comité Editorial agradece el envío de colaboraciones y se reserva el derecho de decidir sobre su publicación y oportunidad. Todas las colaboraciones deben enviarse a: Comité Editorial, EDUCACION Y CULTURA. Carrera 28 No. 36-07 o al apartado aéreo 14373 Santafé de Bogotá.

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

Tiraje de esta edición: 20.000 ejemplares.

2 EDITORIAL

INFORME CENTRAL: AUTONOMIA ESCOLAR

Autonomía Escolar

4 Rafael Rodríguez Rodríguez

Proyecto Educativo Institucional:
una oportunidad para ser autónomos

10 Piedad Caballero Prieto

Escuela, democracia y vida cotidiana

16 Angela María Estrada

La organización cooperativa en la Escuela
"Filodehambre" de Neiva

22 Luz Posada

Colegio Distrital Rodrigo Lara Bonilla
Una experiencia en la construcción de la
Autonomía Escolar

26 Jorge Lagos - Fredy Bohórquez -
Celia Matilde Giraldo

La formación social de los estudiantes
del Gimnasio Moderno

30 Víctor Manuel Prieto

Autonomía Escolar y Proyecto Pedagógico

37 Carlos Arroyo

Gobierno Escolar y Organización Institucional
en la Ley General de Educación y su reglamentación

41

EDUCACION EN EL MUNDO: SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEOS

Sistemas Educativos Europeos
(España, Inglaterra, Alemania y Francia)

47

DIDACTICA Y ENSEÑANZA: TENDENCIAS PEDAGOGICAS

Tres tesis sobre la Pedagogía Activa

54 Elías Tapiero Vásquez

DIDACTICA Y EXPERIENCIA PEDAGOGICA

El juego en el medio escolar

60 Rosa Mercedes Reyes-Navia

Editorial

En julio de 1984 se entregaba al país el primer número de la revista EDUCACIÓN Y CULTURA con una portada donde se resaltaba el subtítulo de Movimiento Pedagógico. Se iniciaba así, por parte del magisterio colombiano, una etapa de cualificación del proceso de trabajo sindical y del quehacer pedagógico.

Con grandes ilusiones se reconocía la existencia de un proyecto pedagógico en ciernes, en la base magisterial, y se planteaba la necesidad de generar espacio "para su aprovechamiento en favor del cambio educativo y la puesta a prueba de la reflexión crítica y el grado de autonomía conquistado".

A lo largo del tiempo se ha mantenido de manera continua, sistemática y permanente la edición de la revista como un reconocimiento a la reflexión y producción de los maestros colombianos, a través de artículos y proyectos. Se desarrollaron y recogieron propuestas sobre grandes temas-problema encontrados en nuestro sistema educativo, e igualmente se llevó a cabo el primer Congreso Pedagógico Nacional, en el año de 1987.

El magisterio, a través de su organización y del Movimiento Pedagógico, le fue dando cuerpo a la discusión sobre una propuesta de reforma general a la educación, hasta llegar a la reforma global del Sistema Educativo Colombiano mediante la aprobación y expedición, por parte del Congreso y del Gobierno, de las Leyes 60 de 1993 y 115 de 1994, y normas reglamentarias que encierran una profunda reforma democrática a la educación colombiana.

Así hemos llegado a diez años de existencia de la revista EDUCACIÓN Y CULTURA y a más de 600 mil ejemplares; además han transcurrido siete años entre el primero y segundo Congreso Pedagógico que debatirá temas importantes como la Autonomía escolar, Currículo y Planes de estudio.

Este evento es el preámbulo para una nueva etapa de consolidación del Movimiento Pedagógico en la perspectiva de irradiar a todo el país nuevas concepciones, enfoques, investigaciones, propuestas y proyectos que se encuentran en la base del lanzamiento de una educación que, en las postrimerías del siglo XX, debe responder

a los retos de nuevos modelos económicos, a los del acelerado desarrollo científico, tecnológico y cultural, cuando ha quedado claro que la educación es el motor para la construcción del nuevo país.

Mientras en la década de los 80 las innovaciones y las propuestas de cambio se consideraban como algo extraño y aun ilegal en la educación, las miradas diferentes hacia otras metodologías, concepciones y procesos curriculares eran vistas como no formales e inadecuadas a las normas; hoy esas actitudes de rechazo a las transformaciones por el magisterio han quedado atrás.

El artículo 77 de la Ley 115 ha propuesto, con la Autonomía escolar, la necesidad de realizar innovaciones de manera constante en la práctica pedagógica. Igualmente en el artículo 73 se plantea el Proyecto educativo institucional como una respuesta a la descentralización y como un reto a la capacidad del maestro para ser creativo, organizar su propio trabajo y colaborar en la construcción de la institución donde labora.

Gobierno escolar es una respuesta a la necesidad de participación real y efectiva, exige toma de conciencia, compromisos, identidad profesional e institucional.

Lo que hace diez años era una propuesta, la Autonomía, ahora aparece como una realidad que es necesario defender y reconocer. Empecemos a imaginar un nuevo país con participación real, democracia, respeto a los derechos humanos y construcción de valores para la nacionalidad colombiana, con la mirada puesta en el niño, el adolescente, el adulto, el anciano, la familia y la escuela, de una manera integrada hacia la transformación de la sociedad colombiana.

La Autonomía escolar implica la elaboración del Currículo, el Plan de estudios, el Proyecto educativo institucional y proyectos pedagógicos. Es el elemento revolucionador de la práctica pedagógica del docente, que exige cambios permanentes en función de mejorar la calidad de la educación.

La Autonomía escolar implica una responsabilidad mayor para el magisterio, un compromiso con el análisis sistemático de los problemas y la exploración de las soluciones y la apertura indispensable para cualificar y enriquecer los proyectos que se formulan. La construcción de los proyectos educativos institucionales requiere del trabajo colectivo, de la reflexión y la crítica constructiva y de la eficacia en la producción e implementación de alternativas.

Esta revista se convierte en un instrumento importante para el debate que ha de permitir el logro de mayores niveles de autonomía, tanto individual como colectiva, que llevará al docente y a la institución a asumir un mayor compromiso con respecto a la gestión educativa □

Autonomía Escolar

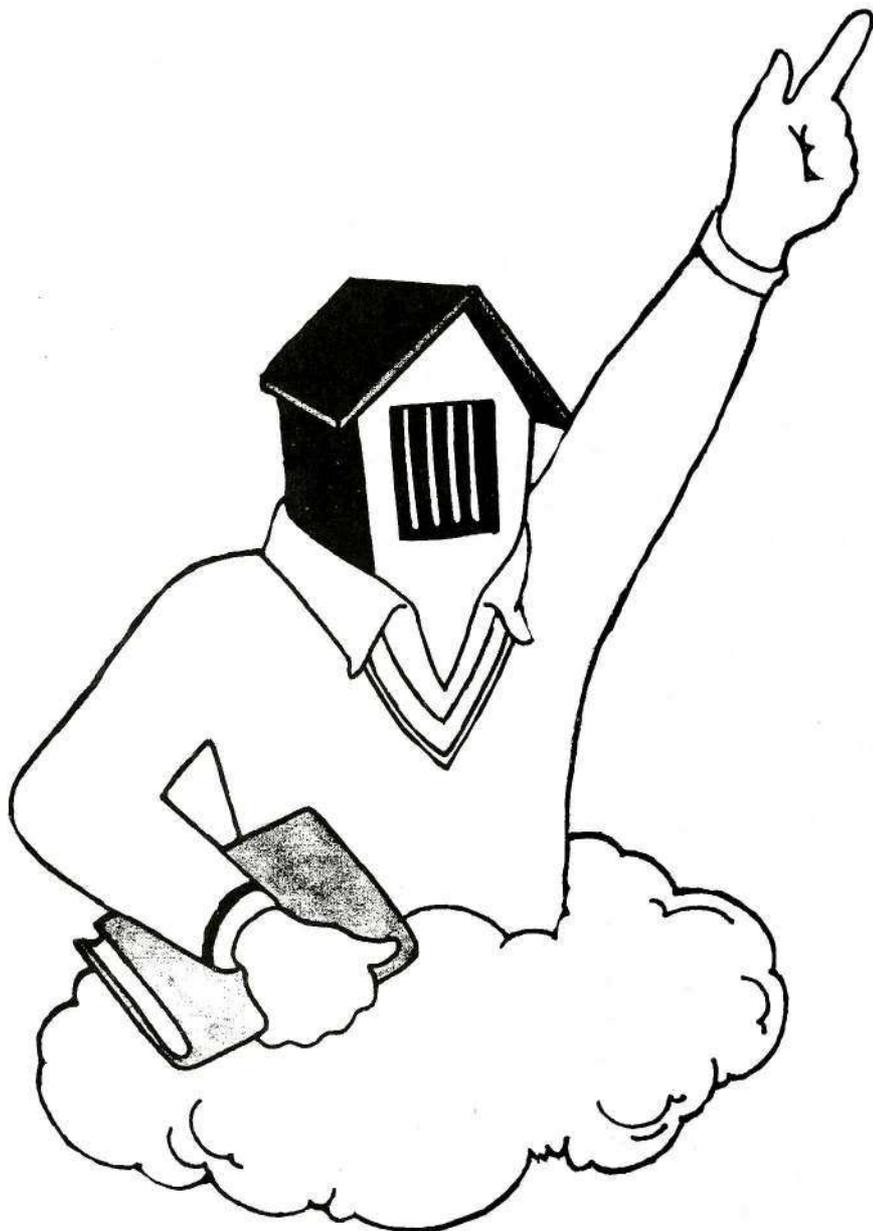
Rafael Rodríguez Rodríguez

Profesor Titular del Departamento de Física de la Universidad Pedagógica Nacional

La concepción que se tenga de educación plantea una orientación diferente y aun diversa de la concepción de autonomía: si la educación es una acción puramente instrumental o es un proceso comunicativo de naturaleza interactiva.

El desarrollo de la temática sobre autonomía escolar requiere fijar algunas precisiones y establecer otras relaciones con las demás temáticas con las cuales interactúa. En primera instancia, se hace necesario diferenciar entre *autonomía curricular* y *autonomía escolar*.

Estas se diferencian en cuanto a su ámbito y en relación con el concepto de currículo que lo orienta. El ámbito de la autonomía curricular radica en el sistema educativo y el de la autonomía escolar en el sistema escolar, lo cual nos remite a una amplia variedad de conceptos. De otra parte, en el fondo de esta diferencia radica la concepción de currículo, que orienta el quehacer en la institución educativa. Se ha venido planteando un concepto de currículo que asume éste como la suma de experiencias que bajo la orientación de la institución se ofrece al individuo. De esta forma se entiende igual el concepto de currículo con el de educación, entendida ésta como todas las acciones que se llevan a cabo al interior del plantel para la formación de la persona. Al analizar este concepto de currículo que se ha venido planteando desde la década de los 60, se confunde el concepto de autonomía escolar con el de autonomía curricular, pues debe haber autonomía al in-



terior de la escuela para llevar a cabo la adecuación del currículo.

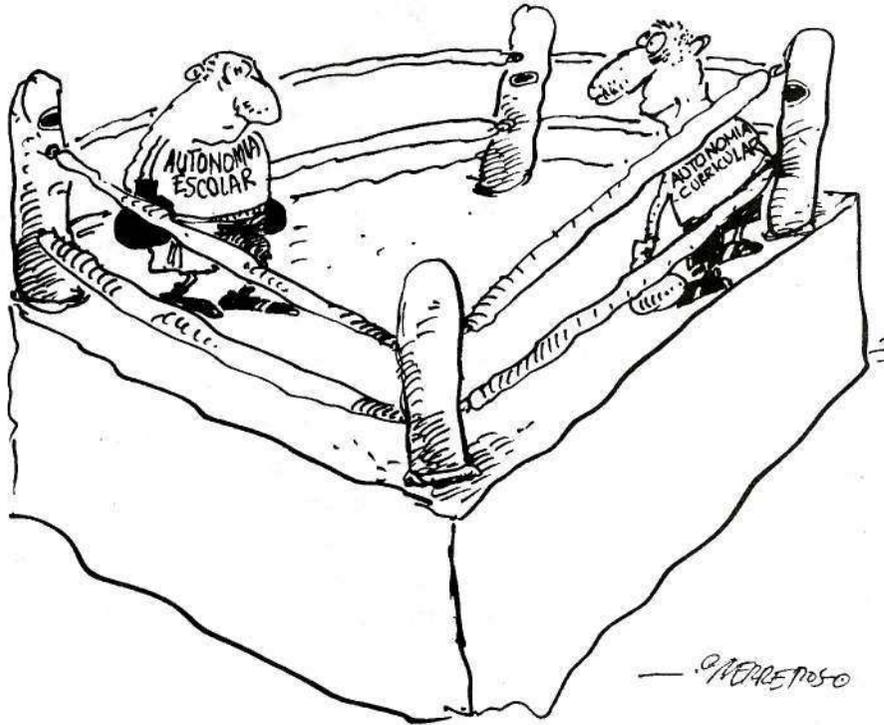
Si no se hacen similares, o sea cuando el concepto de currículo es más amplio que un simple plan de estudios, es conveniente distinguir lo que se entiende por *institución*, lo que es el establecimiento educativo y su proyecto, dentro del cual se analizan necesidades, intereses y problemas

que se traducen en una estructura curricular, y en forma particular se define un plan de estudios. De este modo existe una diferencia clara entre *autonomía escolar* y *autonomía curricular*.

De igual forma podemos establecer algunas relaciones que generan tensiones en la institución entre los directivos, entre profesores y alumnos, así como en su referencia con la autonomía. Relaciones con la administración, (tensiones ideológicas) con la metodología, (tensiones psicológicas) con la evaluación, (tensiones de poder).

I. Antecedentes

El concepto de autonomía se ha enfocado en los distintos sistemas educativos como una posibilidad, bajo la denominación del principio de flexibilidad curricular, pues desde la perspectiva de la centralización o



de la descentralización como políticas estatales se ha tenido como propósito en muchas reformas el fortalecimiento de las instituciones, al ofrecer a éstas en un caso, parámetros y orientaciones muy definidas para que de acuerdo con el conocimiento del medio se “adecuen” y en otros, mediante lineamientos generales y criterios de base común, las instituciones definan sus propios planes de estudio. En un caso, la autonomía se reconoce y se otorga, para lo cual se orienta; en otro, la misma autonomía se construye y se plantea, para lo cual hay que expresar lineamientos para su desarrollo. Sin embargo, es bueno advertir cómo toda la rutina de la vida escolar sigue siendo organizada desde fuera.

En la evolución del desarrollo de la educación colombiana se encuentran obstáculos para un cambio real hacia la toma de conciencia y la realización institucional de la autonomía y, por ende, para una real elaboración de un

PEI. Subyacen en el proceso de formación culturas que es necesario modificar:

— Cultura del protagonismo individual: no se relaciona, no se reconoce al otro, sólo uno; nosotros podemos ser y hacer, los resultados, la experiencias, los quehaceres de los demás no son importantes sino en la medida de mi utilidad personal.

— Cultura administrativista: se sabe lo que deben saber, lo que deben hacer los demás; se insiste en las obligaciones de los demás, pero poco en lo que nos corresponde en términos de compromiso, de participación, de identidad.

— Cultura del desplazamiento: de acuerdo con las anteriores, y quizá como una consecuencia, podría presentarse esta cultura en cuanto que no se reconoce ninguna responsabilidad ni en lo académico ni en lo administrativo. El problema de las matemáticas en la universidad es un problema de los profesores de la educación media y de allí a la educación primaria. En el caso administrativo, el problema de la calidad es de lo regional, lo local o la institución, del rector, del profesor, del alumno.

— Cultura de la desconfianza: no se cree en el otro, el docente se acerca a su alumno sin creer en él; es un ignorante, es de cabeza reducida, es analfabeto, es bruto. Se vota no por alguien, sino en contra de alguien.

— Cultura del deber: el cumplimiento de las normas como tal, el concepto de autoridad vertical ha llevado a creer que las responsabilidades están en las obligaciones, en las normas que emanan de arriba.

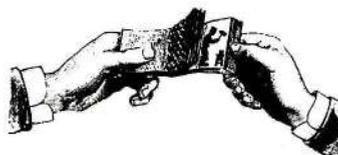
— Cultura del paternalismo: existe la convicción generalizada de que el Estado, y particularmente el gobierno, son los encargados y los únicos que pueden ofrecer el servicio educativo, desarrollarlo y desarrollar el proceso de formación de la persona con lo cual se olvidan el medio, la familia y la comunidad como corresponsables.

2. Conceptualización

La concepción que se tenga de educación plantea una orientación diferente y aun diversa de la concepción de autonomía, si se expresa como lo enuncia Peña¹: “Si la educación es una acción puramente instrumental o es un proceso comunicativo de naturaleza interactiva, inscrito en el contexto más amplio de un proyecto cultural”.

En el primer caso se requieren unos elementos que permitan hacer un trabajo adecuado al medio en que se está, o se plantea la caracterización de un medio en el que en forma consciente se desarrolla una propuesta de formación. En este sentido se hace necesario precisar con una perspectiva pedagógica si se mira el proceso de formación desde los modelos de enseñanza, las metodologías, procedimientos y las tecnologías, o mejor, desde la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje.

En este punto surge un claro concepto de autonomía que se genera a partir del problema de la relación tecnología-introducción-educación.



En el trabajo sobre autonomía que desarrollan las instituciones, los conceptos de *calidad e integralidad* se consideran fundamentales en la medida en que el primero señala la unicidad y la excelencia de la educación no sujeta a calificativos diferentes a su mejoramiento permanente, mientras el segundo señala las interacciones que la formación debe asumir respecto de la persona, el medio y las relaciones que se establecen entre las personas y el medio, las cuales hacen parte fundamental del proyecto educativo institucional.

Se puede volver a la diferenciación expresada en la introducción del presente artículo; se entiende como autonomía la “libertad que gozan las instituciones educativas para organizar y desarrollar el currículo y el plan de estudios”, la cual nos remite a la *autonomía escolar*, o puede entenderse como “la capacidad de elaborar y poner en práctica un proyecto educativo propio en beneficio de los alumnos y con la participación de todos los que están involucrados”, la cual nos lleva a plantear una autonomía curricular.

Al recoger en la Constitución Nacional en algunos artículos los conceptos de democracia partici-

pativa se introduce como fuerza impulsora en el sector social la AUTONOMIA, que para el caso de la educación reivindica la propuesta de entender la institución educativa, (establecimiento educativo) como un ente ubicado en un contexto determinado, el cual tiene sus propias relaciones que le confieren identidad y le permiten así mismo identificar y aclarar su diversidad. Es la identidad en la diversidad la que permite avanzar hacia la integralidad en la formación del ser humano.

Se puede ofrecer esta concepción de autonomía en la medida en que se acerca a un conocimiento de la realidad y de la cotidianidad por parte de los agentes educativos que se relacionan con las instituciones.

En el trabajo sobre autonomía que desarrollan las instituciones, los conceptos de *calidad e integralidad* se consideran fundamentales en la medida en que el primero señala la unicidad y la excelencia de la educación no sujeta a calificativos diferentes a su mejoramiento permanente, mientras el segundo señala las interacciones que la formación debe asumir respecto de la persona, el medio y las relaciones que se establecen entre las personas y el medio, las cuales hacen parte fundamental del proyecto educativo institucional.

3. La Ley General de Educación

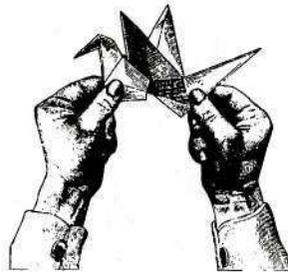
Creo necesario sustentar que la autonomía escolar desde la Ley General de Educación tiene dos fundamentos particularmente básicos: “Las libertades”, (cátedra, enseñanza, aprendizaje, investigación) y el

1. Luis Bernardo Peña, “Las tecnologías de la mente”, *Educación y Cultura*, N° 34. Bogotá.

Proyecto Educativo Institucional y así mismo puede analizarse en forma paralela desde unos aspectos generales y otros específicos.

Los aspectos generales relacionados con la autonomía escolar aparecen con el planteamiento de la educación como un servicio público que cumple una función social, el cual es orientado por los principios de calidad e integralidad, por los conceptos de participación y democratización, así como por los procesos de descentralización y modernización que deberán ser recogidos en el manejo de la institución educativa a través del gobierno escolar.

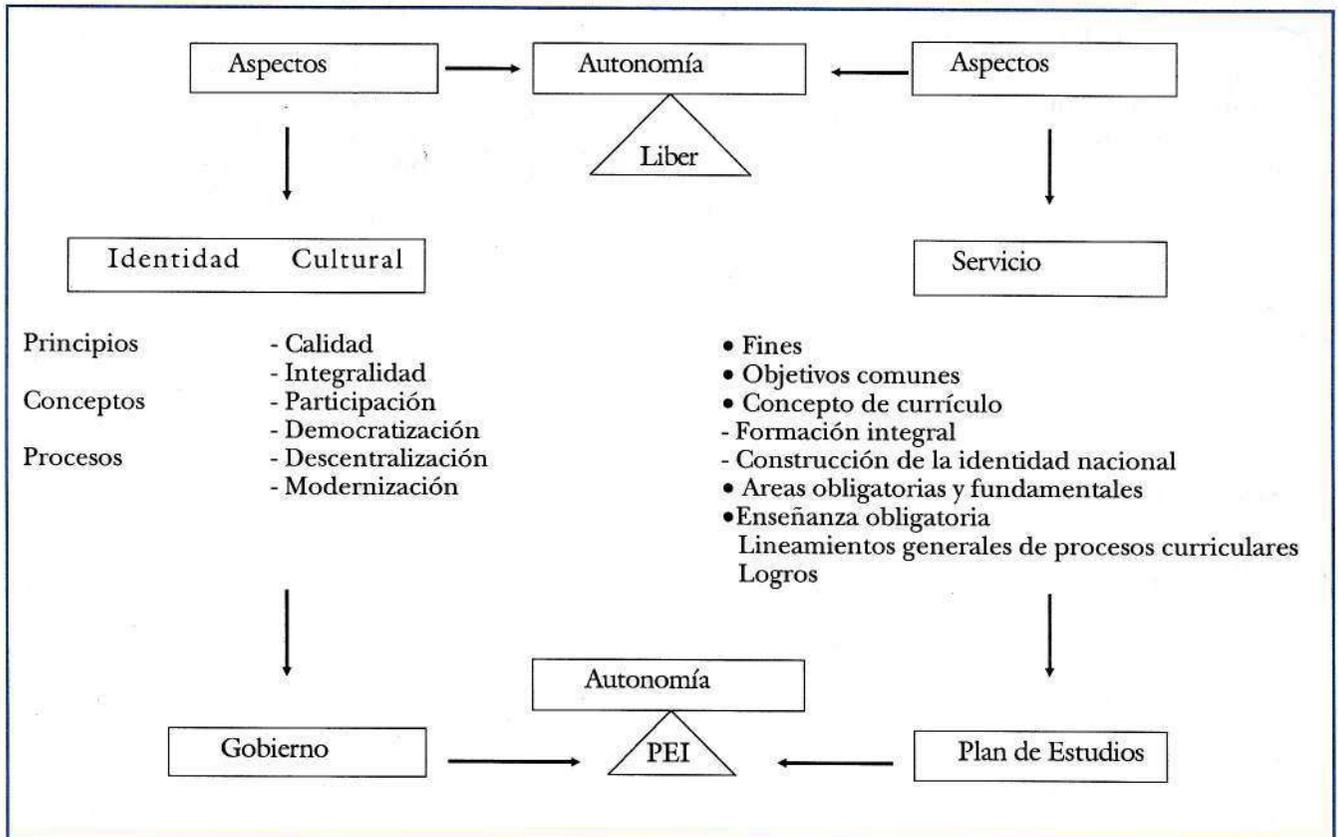
Los aspectos específicos relacionados con la autonomía escolar encuentran su punto básico en el currículo, el cual desde su orientación hacia la construcción de la identidad cultural nacional y de acuerdo con los fines de la educación y los objetivos para



Como un aporte en la construcción de la identidad cultural nacional, el proyecto curricular refleja en una estructura los ambientes como grandes componentes, (saberes) de la cultura, tales como lo social, lo científico, lo ético, lo comunicativo, lo tecnológico, lo artístico, lo recreativo.

cada uno de los niveles establecidos en la estructura académica, debe integrar en una estructura curricular las áreas fundamentales y obligatorias, el desarrollo de procesos, el cumplimiento de logros y una enseñanza obligatoria, que como ejes curriculares se extienden a todo lo largo de la formación, desde el preescolar hasta la educación media. Así entendidos estos aspectos específicos, deben seguir las orientaciones que el Ministerio de Educación señalará a través de unos lineamientos generales de los procesos curriculares para todo el proceso educativo y las pautas curriculares progresivas para el caso de la educación formal, las que serán la base para la elaboración del plan de estudios como componente del proyecto educativo institucional.

Lo anterior puede esquematizarse así:





4. Lineamientos generales de procesos curriculares

Con un verdadero ánimo de aportar a la reflexión sobre los elementos relacionados con la autonomía, el PEI y el currículo podrían plantear algunos enunciados:

— Los *lineamientos* deberán ser orientaciones referidas a la fundamentación, enfoques, metodologías y procedimientos que permitan la elaboración de los proyectos curriculares en los niveles departamental, regional, municipal e institucional, mientras que las *partas* serán orientaciones que en forma secuencial y sistemática apuntan al desarrollo de los periodos lectivos en la educación formal.

— El currículo es un proceso de investigación que recoge necesidades, intereses y problemas de un determinado medio o realidad educativa y que se traduce en una práctica pedagógica para el desarrollo de

la integralidad en la formación de la persona por un establecimiento educativo.

— El proyecto curricular tiene una sustentación a manera de marco teórico que desde la filosofía, la psicología, la historia y la sociología, entre otras, responde a las preguntas de ¿por qué? ¿para qué? ¿cómo? y ¿cuándo? en la formación del educando y que genéricamente se consideran como la fundamentación del currículo. De otra parte, pueden entenderse como momentos en la elaboración del proyecto curricular, a manera de etapas de planeamiento, desarrollo, organización y evaluación.

— Como un aporte en la construcción de la identidad cultural nacional, el proyecto curricular refleja en una estructura *los ambientes* como grandes componentes, (saberes) de la cultura, tales como lo social, lo científico, lo ético, lo comunicativo, lo tecnológico, lo artístico, lo recreativo. *Los campos de formación*, como los procesos que se van construyendo en el

desarrollo cognitivo del individuo y que luego pueden detectarse a través de los logros. *Los núcleos de problemas*, como aspectos del trabajo metodológico, de la interacción de la comunidad educativa y de las relaciones con el medio, los cuales son integradores para las unidades de desarrollo pedagógico, según el análisis de la realidad y la cotidianidad del establecimiento educativo. *Los ejes curriculares*, como temas-problemas que, de acuerdo con el desarrollo científico, tecnológico y cultural, emergen para su conocimiento y que crecen y se desarrollan en forma trasdisciplinaria a través de los diferentes ambientes.

— Para efectos del proyecto curricular se observa cómo se relaciona con el concepto de autonomía que propone la comprensión de una institución educativa, (establecimiento educativo) como un ente social ubicado en un contexto determinado, que tiene sus propias relaciones, las cuales lo caracterizan y le confieren su personificación para lograr iden-

tificar y aclarar su diversidad. Entonces, el proyecto curricular refleja el acercamiento y el conocimiento de la realidad y de la cotidianidad por parte de la comunidad educativa en la que se implemente dicho proyecto. En términos de componentes o partes constitutivas del proyecto curricular, este comprende: *fuentes, finalidades, elementos, criterios y estructura.*

— A partir de la Ley 115, en su artículo 23, se observa la enumeración de cada ambiente educativo, cada uno de los cuales deberá plantearse desde un marco general, y que podría contener:

- Ubicación conceptual y estratégica.
- Objetivos.
- Objeto de estudio.
- Procesos.
- Componentes actitudinales, metodológicos y conceptuales.
- Logros.

El primer aspecto enunciado, o sea la *ubicación conceptual y estrategia del marco*, debe ser coherente con los fines y objetivos, y consistentes ambos entre sí. El desarrollo de cada ambiente en los diferentes niveles y ciclos previstos en la estructura del sistema, según su educación formal, no formal e informal, tiene en cuenta:

- Análisis del posible usuario.
- Comunidad en la cual se desarrolla el proyecto.
- Estrategias metodológicas, distintos lenguajes y utilización de medios masivos de comunicación, igualmente distintos.

— Los ejes curriculares entendidos anteriormente como temas-problemas, están luego traducidos en los planes de estudio como proyectos que se llevan a cabo a través de todos los campos de formación en la práctica trasdisciplinaria.

— Como se plantea en el artículo 7º, el plan de estudios es la

aplicación y concreción del proyecto curricular en un establecimiento educativo determinado; por tanto, al igual que la estructura curricular, podría contener algunas características:

- Orientaciones para la secuencialidad, integración y flexibilidad de los contenidos que componen el proceso de formación del estudiante.
- Puntos de interacción de los contenidos en lo teórico y lo práctico, interdisciplinariedad y trasdisciplinariedad.
- Racionalidad temporal para el manejo y distribución de los saberes.
- Caracterización de estrategias para la aplicación y utilización de los recursos.
- Aspectos relacionados con la interacción de los agentes que intervienen en el proceso.

Conclusiones

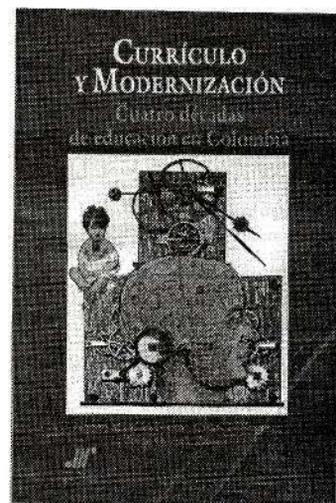
Lo anterior plantea exigencias y retos tales como:

- *Actualización* permanente del maestro, lo cual implica conocimientos y acercamiento al medio en que éste trabaja y la interacción con la comunidad educativa.
- *Integración* alumno-alumno, alumno-profesor, profesor-profesor, comunidad-alumno, comunidad-profesor, directivos.
- Reconocer el *tránsito* hacia culturas diferentes, tales como la cultura de la socialización, la de la participación, la de la gestión, la de la confianza, la de la autonomía, la de la horizontalidad, la de la responsabilidad, de la tolerancia.

La autonomía no constituye un momento en la formación, sino que es la formación en todos los momentos.

La autonomía es un medio de formación y no un fin. La autonomía implica que la innovación sea la norma □

Currículo y Modernización



Alberto Martínez Boom
Carlos E. Noguera
Jorge Orlando Castro

Desde una perspectiva histórica y pedagógica este libro examina las transformaciones que en el plano de la educación y la enseñanza acontecieron a partir de la década del 70 a propósito de la implantación de la tecnología educativa e instruccional y el modelo curricular. Una contribución al debate actual de los maestros y el Movimiento Pedagógico.

Una publicación de
TERCER MILENIO
y Foro Nacional
por Colombia

PEDIDOS E INFORMES
Foro por Colombia
Carrera 3A N° 26-52.
Tel.: 2433464

Tercer Milenio
Cra. 10 N° 23-50 Piso 5º
Tel.: 2431193

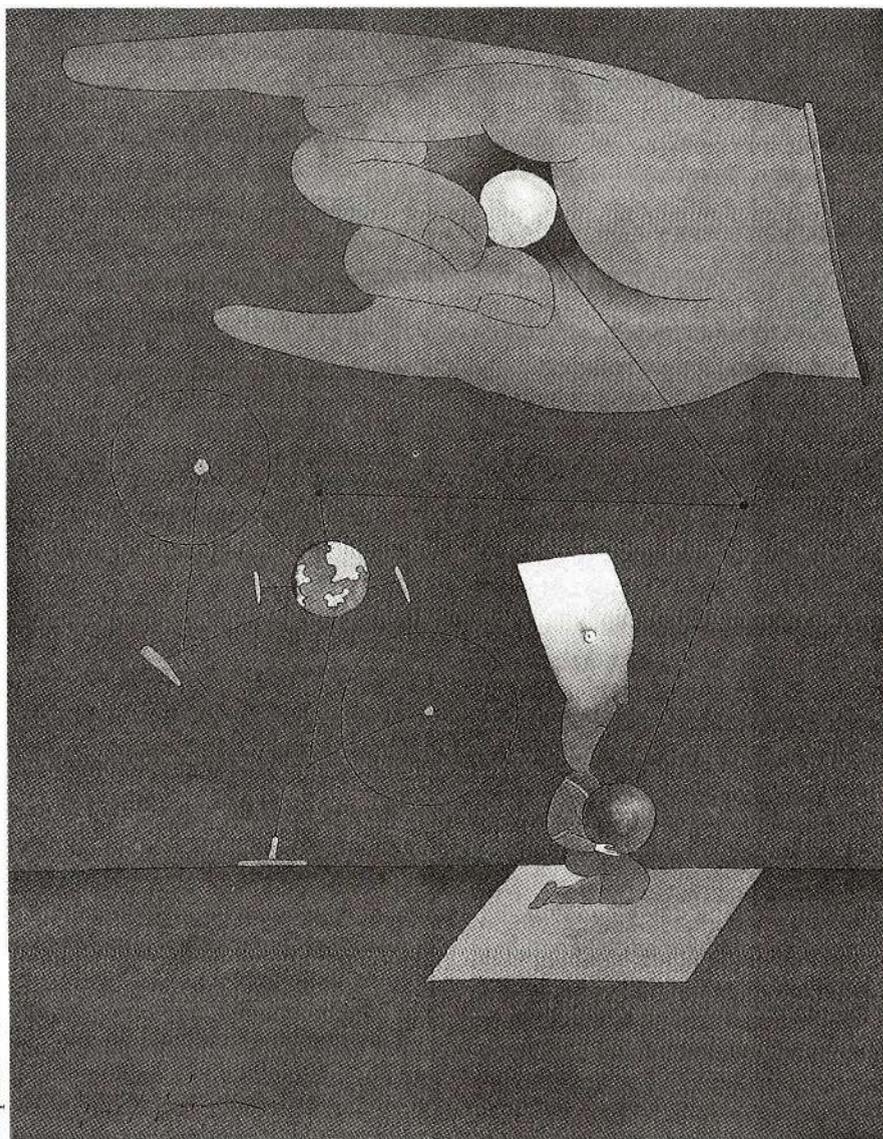
Cooperativa Editorial Magisterio
Tel. 2459635
De venta en todas las librerías

Proyecto Educativo Institucional:

una oportunidad para ser autónomos

Piedad Caballero Prieto

Directora General de Educación del Ministerio de Educación Nacional.
Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, en comisión.



Es oportuno y relevante continuar y fortalecer el debate, el análisis y la reflexión en torno al *Proyecto Educativo Institucional* promovido y establecido como obligatorio a partir de la Ley General de Educación para todos los establecimientos educativos del país, toda vez que es asumido, 1) como instrumento por excelencia para cualificar la educación y los procesos pedagógicos, organizacionales y administrativos; 2) como condición indispensable para transformar el trabajo en el aula, las relaciones pedagógicas, las relaciones con la comunidad y el entorno; y 3) para transformar la educación, la cultura y, por qué no, la sociedad.

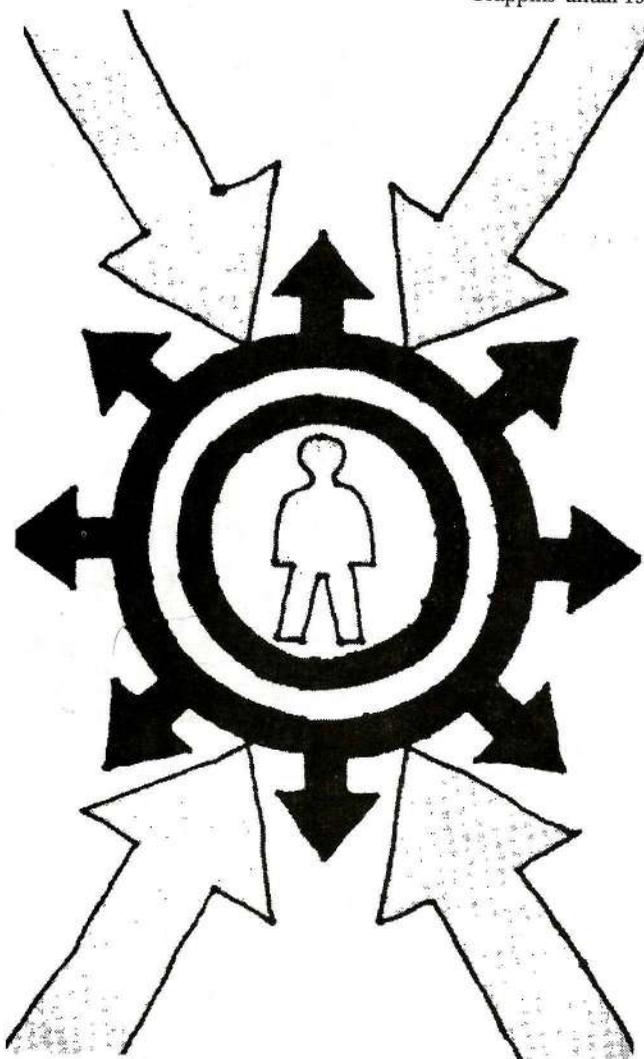
Un reto a todos

De la actitud comprometida y consciente con que se asuma la construcción colectiva del PEI dependerá la iniciación real de la reforma educativa que contribuirá a dicha transformación cultural, social y educativa del país, pues compromete en este proceso al Estado, a la sociedad y a la familia. Bajo esta perspectiva, la construcción del

Proyecto Educativo Institucional es responsabilidad de la comunidad educativa por ser el instrumento que posibilita el desarrollo de la autonomía institucional y social; debe entonces provenir del encuentro de la comunidad alrededor del problema de la educación, la pedagogía y las estrategias para el desarrollo del proyecto; en esta medida no puede ser objeto de una propuesta externa a la institución.

Además, con la participación activa de la comunidad educativa en estos proyectos, podremos asegurar la atención de las prioridades educativas actuales, en la medida en que se privilegiará la calidad y la pertinencia de la educación sobre la cantidad. Para abordar este aspecto que no sólo es el propósito fundamental de la Ley General de Educación sino la tendencia y a la exigencia contemporánea a la educación, expertos internacionales y autoridades educativas¹ han planteado y estudiado nuevas alternativas para contribuir en forma significativa al desarrollo de la especie humana desde una perspectiva más humanista y, por consiguiente, centrada más en los individuos que en estrategias exclusivamente instrumentalistas que debilitan y dificultan el logro de los propósitos sociales y culturales, como en los que estamos interesados en la actualidad en el país y en la región.

Particularmente, en Latinoamérica se ha venido expresando —a través de innumerables eventos y encuentros de los que participen autoridades educativas nacionales—, el agotamiento del modelo de desarrollo educativo



seguido en las últimas décadas, por cuanto “no fue capaz de conciliar el crecimiento cuantitativo del sistema con niveles satisfactorios de calidad y equidad” (Cfr. Hevia, 1992).

Lo anterior ha generado el aislamiento del sector educativo de otros sectores del Estado y de la sociedad al privilegiar la existencia de una administración centralizada, burocrática y frecuentemente autoritaria, y —según Hevia— de procesos educativos centrados más en la enseñanza que en los aprendizajes y en una oferta educativa homogénea para poblaciones heterogéneas.

Los proyectos educativos institucionales, a la vez que se enmar-

can en los lineamientos generales establecidos y asumen la comprensión de la nueva concepción de currículo, se constituyen en la alternativa prevista y planteada en la Ley General de Educación para tratar de dar respuesta a esta problemática y para garantizar y velar por la calidad de la educación, con el apoyo de los sistemas nacionales de evaluación, acreditación e información.

El desarrollo de la autonomía no es simple ni fácil de conseguir; existen diferentes teorías psicológicas y sociales que presentan distintas opciones o caminos para su logro. Esta circunstancia indica, a la vez, que el logro de la autonomía no es asunto del azar, ni de las normas, sino que guarda relación con su construcción, y que constituye el producto de un trabajo consciente, planificado y orientado a este propósito; por ello, es necesario hacer hincapié en la autenticidad en la construcción del Proyecto Educativo Institucional. Entre los *principios básicos* que posibilitan la construcción de la autonomía están la *claridad*, la *calidad* y la *honestidad* en las relaciones, el *respeto* por el otro, la *responsabilidad* individual y colectiva; luego resulta fácil entender

1. Jacques Attali, (1992), en *Milenio*; J. M. Carrascal, (1992), en *Adiós a la utopía, ya es siglo XXI*; E. Faure, (1972), en *La primera revolución mundial*; Toffler, A., (1990), en *El cambio del poder*, entre otros, y organismos internacionales como Unesco, CEE, Club de Roma, etc.

que los PEIs proponen y requieren el establecimiento de unas relaciones sinceras entre los miembros de la comunidad y, por supuesto, unas reglas de juego lo suficientemente claras para que de éstas se generen los compromisos y las responsabilidades requeridas.

Autonomía y Proyecto Institucional

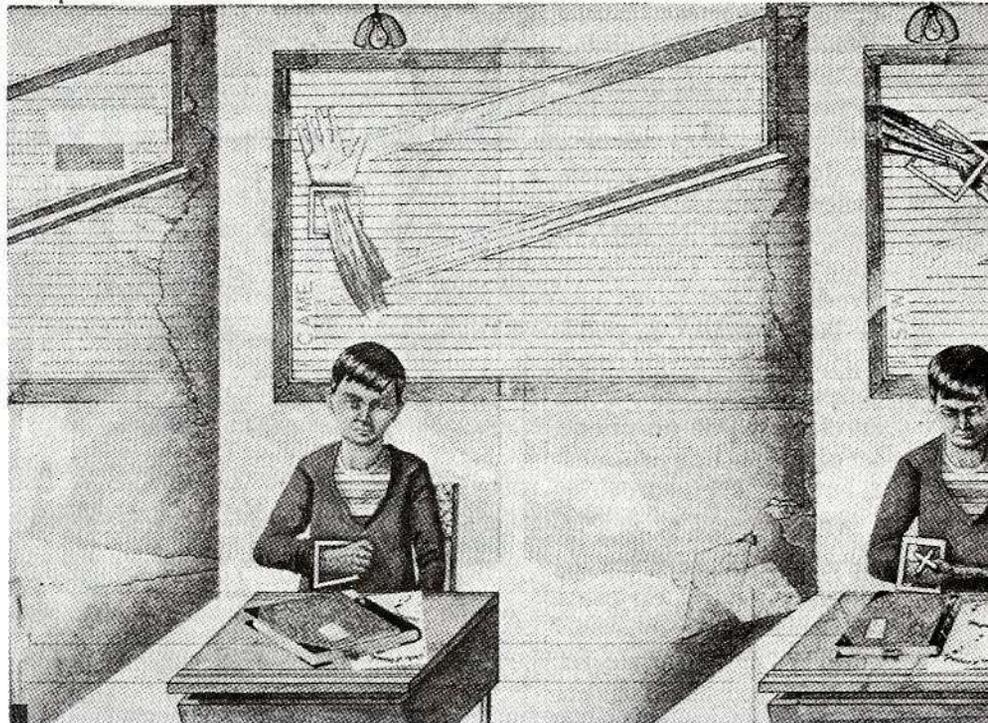
Para Piaget, "la autonomía es un procedimiento de la educación social que tiende, como todos los demás, a enseñar a los individuos a salir de su egocentrismo para colaborar entre sí y someterse a las reglas comunes". Bajo este concepto, se suele confundir una sinnúmero de procedimientos que oscilan entre la autonomía completa y la simple delegación momentánea y limitada de los poderes.

Podría decirse que, en la medida en que las reglas que persiguen el bienestar común son establecidas externamente o con desconocimiento de los intereses de la institución y de la comunidad no se está contribuyendo al desarrollo de la autonomía. Aquí es necesario recordar que mientras las leyes del mundo social no se interioricen y se esté en capacidad de situarse entre los otros en un sistema de relaciones recíprocas e impersonales, difícilmente podrá darse la autonomía.

Además, cuando desaparece la imposición en beneficio de la cooperación, y cuando el respeto es mutuo, se genera una ética de la solidaridad y la reciprocidad en apoyo de la autonomía.

La autonomía es lo suficientemente plástica, según Piaget, y puede ser utilizada dentro de cualquier forma de organización social o política. Bajo esta óptica, para

Graphis Anual 1979



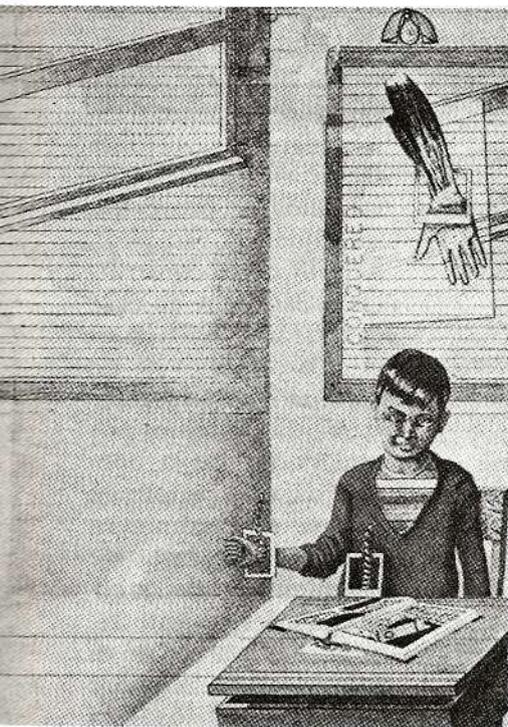
realizar una descripción y un análisis del Proyecto Educativo Institucional, es necesario precisar el marco político y pedagógico de la Ley General de Educación.

En la actualidad, la educación es considerada la clave para el desarrollo individual, social y productivo, donde la persona y sus capacidades son consideradas factores determinantes para el desarrollo personal y colectivo. Esta consideración implica, de una parte, una ruptura con el paradigma tradicional que ha olvidado a la persona e ignorado sus potencialidades por uno nuevo, que reconozca y valore a la persona, que promueva una educación para la formación más que para la instrucción, y que oriente el trabajo escolar hacia una enseñanza y un aprendizaje significativos. Estas orientaciones deben ser recogidas y tenidas en cuenta en el momento de elaborar el PEI.

Los elementos político-jurídicos que tenemos en la actualidad no sólo son el soporte normativo para el cambio, sino que se constituyen en instrumentos que invi-

tan a la reflexión, al análisis y a la acción; además, plantean la necesidad de repensar la educación y los mecanismos a través de los cuales es posible su transformación al privilegiar la calidad y pertinencia sobre otras estrategias posibles.

La Constitución Política de 1991 delineó el proyecto político-educativo del país y señaló el horizonte para la acción del Estado, la sociedad y la familia en relación con la educación, no sólo como derecho, sino también como servicio público con función social; definió los lineamientos de la vida en sociedad mediante la discusión y la búsqueda de acuerdos sobre los asuntos de interés común, de tal forma que se garantice el respeto por la dignidad de todos y se contribuya a la construcción de una sociedad democrática, pluralista, participativa, solidaria y preocupada por la prevalencia del interés colectivo sobre el individual; igualmente, indicó la necesidad de promover prácticas sociales que posibiliten a través de la participación la con-



solidación de una democracia participativa y el desarrollo de la autonomía nacional, regional, local, social e individual.

Estas orientaciones implican, en nuestro caso, una educación para la participación y la convivencia pacífica; es decir, una educación sobre valores, una educación política. La Ley General de Educación, además de recoger y desarrollar plenamente estos aspectos, señala el compromiso de la comunidad educativa en forma participativa en la elaboración del sentido de su misión, actividad y formas de acción en beneficio de la colectividad.

La Ley General de Educación desarrolla una propuesta educativa que fomenta la participación, la convivencia pacífica y la democracia, valores que contribuyen no sólo a la reconceptualización de la educación sino también a la reestructuración del sistema educativo. Lo anterior implica, además de transformaciones organizativas desde el nivel central, las entidades territoriales y la misma institución escolar, el vínculo

de la sociedad y la familia al desarrollo de la educación, con lo cual ésta deja de ser una responsabilidad exclusiva del Estado.

Además de la responsabilidad compartida, se establecen mecanismos de participación y organización a nivel nacional, distrital, departamental, municipal e institucional que involucran a la comunidad. En este contexto, las instituciones educativas tendrán la responsabilidad de desarrollar un quehacer acorde con las exigencias y demandas de la sociedad, lo cual requiere un replanteamiento de su organización y de su gestión con el fin de lograr procesos y prácticas educativos que permitan un desempeño creativo de las personas en los procesos sociales.

Este mecanismo de participación y organización a nivel de la institución está reflejado esencialmente en la existencia del Proyecto Educativo Institucional, columna vertebral de la reforma. Con el Proyecto Educativo Institucional se consolida, además, la autonomía escolar y la relación de la escuela con el entorno y se contribuye a la constitución de la identidad nacional en la medida en que los PEIs mantendrán una relación con las necesidades culturales y étnicas y con el desarrollo científico y tecnológico del medio.

El P.E.I.: una construcción colectiva

El Proyecto Educativo Institucional, como una de las grandes innovaciones de la Ley, tiene sentido en la medida en que posibilita superar las prácticas escolares tradicionales, caracterizadas por el aislamiento de los demás sectores del Estado y de la sociedad, por una administra-

ción cerrada y autoritaria y por la presencia de presiones, normas y exigencias externas que introducen formas de conocimiento y de construcción de sujetos, inapropiadas para la vida escolar, que acaban con la creatividad e iniciativa, tanto de maestros como de estudiantes e instituciones; así se impide el desarrollo del papel protagónico que deben tener en su quehacer cotidiano.

La estrategia educativa del Proyecto Educativo Institucional surgió en Francia, en 1982 como una estrategia para proponer y ejecutar un conjunto de acciones coherentes, enmarcadas dentro de un proyecto de sociedad global. En Colombia se ha apoyado, además, en el resultado de investigaciones que han analizado la calidad de la educación a partir de la existencia o no de proyectos educativos institucionales, cuyos resultados han señalado que cuando una institución escolar tiene claro su horizonte, todo lo que acontece en ella tiene sentido y se logra el desarrollo individual y social de sus miembros.

El Proyecto Educativo Institucional, como lo establece la ley, define los principios, los fines y los objetivos de la educación y de la institución y son su expresión política y pedagógica; además, define las acciones y establece las responsabilidades que le competen a cada uno de los sujetos educativos: Así, cada establecimiento educativo podrá priorizar sus necesidades, programar sus acciones, negociar responsabilidades y optar por modalidades de coordinación de las diversas actividades del proyecto.

Se trata de entender el PEI como construcción colectiva en el que medien procesos de organización ágiles y flexibles; es decir, como un "conjunto coherente de objetivos, métodos y medios particulares que la institución escolar

define con la finalidad de participar en los objetivos nacionales”.

A nivel operativo, significa la planificación y organización de todas aquellas acciones que deban realizarse para conseguir las finalidades educativas fijadas. La elaboración del proyecto es responsabilidad de la comunidad educativa y, dado que cada comunidad tiene sus problemáticas y características propias, no puede haber un “modelo de proyecto”, sino que éste debe surgir del mismo.

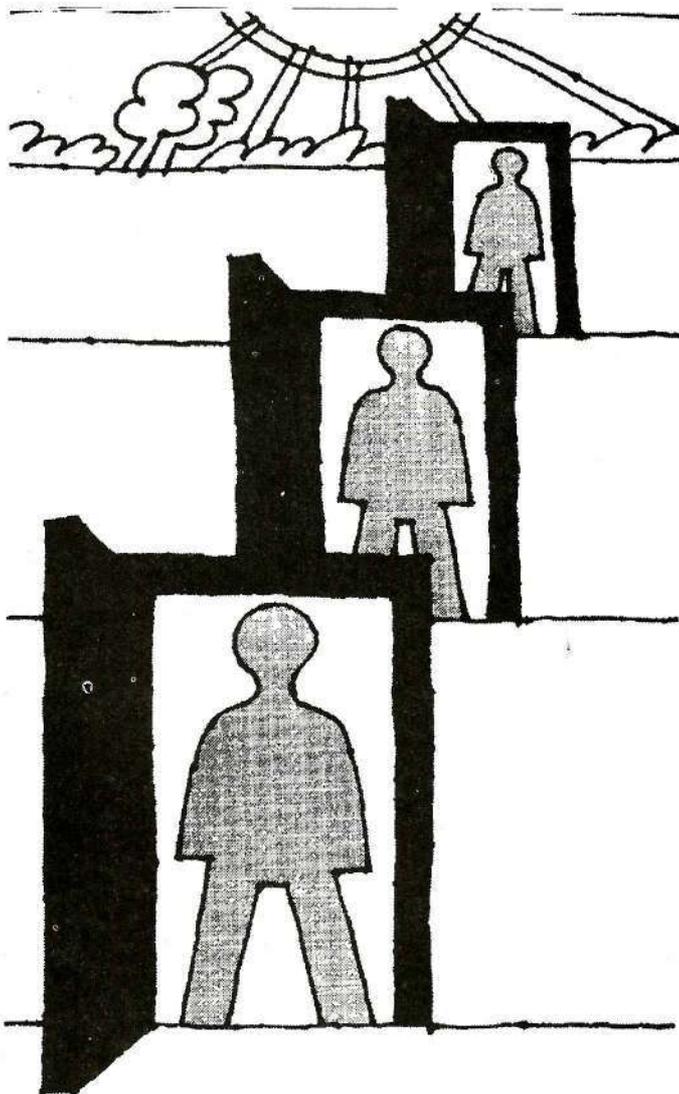
Luego, para que el PEI sea instrumento de cualificación de la educación y de desarrollo de la autonomía, tiene que conservar el carácter participativo y deliberativo, tal como lo establecen la ley y las normas reglamentarias.

Se puede afirmar que los proyectos de las instituciones educativas serán el instrumento, según Alvarado E. (1993), para promover un máximo de coherencias:

- Coherencia dentro del plantel entre los diferentes actores a través de una gestión de respeto de sus identidades y de sus valores que promueva el trabajo común alrededor de objetivos y acciones.

- Coherencia entre el plantel y su entorno por medio de la asociación de las familias, la municipalidad, las asociaciones de vecinos y otras organizaciones sociales y económicas.

- Coherencia entre los niveles local, regional y nacional y los planteles, por medio de la definición de objetivos comunes a to-



dos, donde cada uno puede y debe lograrlo a su manera al innovar e inventar, de acuerdo con la iniciativa propia que desarrolle y al concertar con los planteles vecinos.

Así, el proyecto institucional condensará la expresión de la política educativa nacional en el ámbito de los establecimientos educativos, (de los fines y objetivos de la educación propuestos para todo el país y de la filosofía propia del plantel) y contiene la programación de las acciones al mismo tiempo que garantiza su cumplimiento mediante la “responsabi-

lización” de los sujetos de su ejecución.

Por otro lado, es importante recalcar, frente a algunas posiciones facilistas que no existen modelos de proyectos, sino que éstos surgirán a partir de su construcción, dado que en él se reflejarán los acuerdos y las propuestas de las voluntades expresadas.

Así, no tenemos por qué dudar de la bondad de una propuesta que se compromete a apoyar el desarrollo de los miembros de las comunidades educativas.

Pero el asunto no es sólo legal. Se requiere una visión filosófica nueva que permita acompañar un cambio que bien podríamos caracterizar como aquél que lleva a emprender acciones en un territorio de incertidumbre; sólo así será posible entender los PEIs como instrumentos de cambio de la educación, en la medida en que sean la base de un proceso permanente de organi-

zación ágil y flexible.

Bajo esta perspectiva, se define entonces un PEI como un proceso de reflexión, de enunciación y de compromiso, y se aclara que las posiciones adoptadas son respuestas cuya característica es la de ser provisionales frente a una serie de retos históricos.

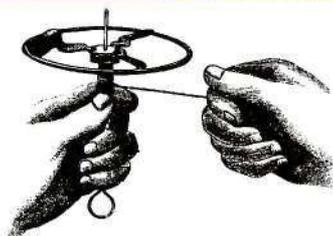
La creación del PEI es quizá la determinación que mejor recoge la intencionalidad pedagógica de la Ley General de Educación, en tanto posibilita la construcción de autonomía institucional, conciencia y autodeterminación desde las instituciones y comunida-

des educativas. Asumir el reto de proponerse la educación como un proyecto cultural significa generar la posibilidad de que los sujetos educativos puedan “ser”, “pensar”, “sentir”, “crear”, “hacer” y “transformar” la cultura humana, dentro de su diario devenir, como un ideal posible. Una educación centrada en el logro de un nuevo concepto de “calidad de la vida” como forma de un desarrollo humano integral, sustentable y sostenible, es una apuesta y una perspectiva social válida.

La visión de “proyecto” como estrategia cultural centra su interés en éste como proceso dinámico con sentido histórico que permite articular en torno suyo todo el quehacer educativo. En este momento, el reto para una gran parte de la institución educativa colombiana es, entonces, la transformación del quehacer institucional actual en un quehacer inscrito en un PEI que proyecte y fortalezca nuevas relaciones educación-sociedad. Para lograrlo, la escuela tiene que ser democrática en el presente e ir en la dirección que le propone a la sociedad en su forma de desenvolverse en la actualidad.

Los objetivos educativos deben formularse en una forma amplia; se trata de formar un sujeto que es una totalidad, no un agregado de partes; es una unidad afectiva, cognitiva y social. Los objetivos educativos han de ser integrales y por el hecho de volverlos cuantificables no podemos desnaturalizarlos ni desvirtuarlos.

Numerosas investigaciones evidencian la situación del aula como determinante para actuar y transformar la calidad de la educación. Son cada vez más frecuentes los estudios centrados en la práctica de aula como contexto del aprendizaje escolar y en el docente como sujeto que lleva a cabo acciones determinantes para lograr procesos y resultados



El Proyecto Educativo Institucional, como lo establece la ley, define los principios, los fines y los objetivos de la educación y de la institución y son su expresión política y pedagógica; además define las acciones y establece las responsabilidades que le competen a cada uno de los sujetos educativos: Así, cada establecimiento educativo podrá priorizar sus necesidades, programar sus acciones, negociar responsabilidades y optar por modalidades de coordinación de las diversas actividades del proyecto.

eficaces y pertinentes para el aprendizaje de los alumnos. Se demuestra que factores tales como el nivel de formación de los docentes, su organización en equipos de trabajo, sus niveles de motivación, la representación que hagan de las potencialidades y posibilidades de sus alumnos inciden en forma directa en el mejoramiento de la calidad de la educación impartida. En otras palabras, la calidad de la educación se encuentra asociada directamente con la práctica de aula, con la actividad e interacción entre los diferentes actores escolares.

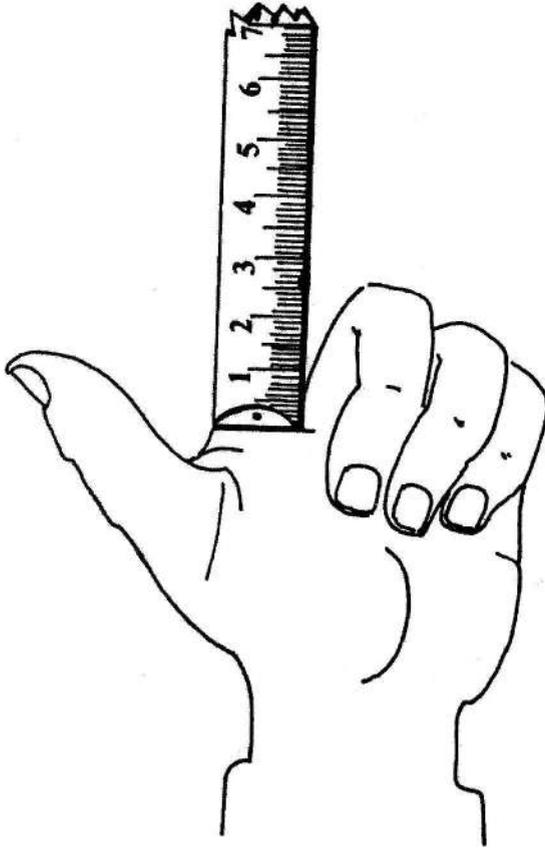
Según lo anterior, el plantel es visto ahora como el punto crítico del sistema educativo. Se plantea que las transformaciones necesarias que ocurren y seguirán sucediéndose a nivel de la práctica escolar se darán dentro del mismo.

Respecto de las propuestas de planificación es necesario precisar que los proyectos deben ser elaborados en forma autónoma por los actores de cada institución escolar, con dependencia de las características socio-culturales específicas de los alumnos que atiende, de las características de la localidad donde se encuentra y de las intenciones pedagógicas de todos los sujetos involucrados en la práctica escolar.

A nivel de principios, de visión del sentido y significado, y de construcción de las identidades institucionales, los proyectos de los establecimientos educativos pueden presentarse como un “conjunto coherente de objetivos, métodos y medios particulares” que la institución escolar define con el fin de participar en los objetivos nacionales.

La propuesta aparece como una estrategia para que los agentes ejecutores de la educación pasen de ser ejecutores a asumir su papel de actores; es decir, responsables de la acción, capaces de interpretar y realizar innovaciones con el libreto principal: los planes y programas nacionales.

Dentro del mencionado discurso se subraya que lo importante es que el proyecto no se disocie del proyecto educativo nacional. En este sentido, el proyecto educativo nacional enmarca y le da un norte a los proyectos institucionales. Los objetivos generales de este último deben concordar con los objetivos trazados a nivel nacional. De allí la vinculación existente entre este proyecto y el educativo global de la sociedad que lo enmarca □



Escuela, democracia y vida cotidiana

Angela María Estrada

Proyecto de Autonomía y Gobierno Escolar, Facultad de Psicología,
Universidad Javeriana

El gobierno escolar constituye una estrategia privilegiada para la construcción de un manual de convivencia, el cual, de ser elaborado como proceso con arraigo y apropiación entre los miembros de la comunidad educativa, debe expresar el proceso y el resultado de la reconstrucción y negociación del conjunto de valores y reglas con los cuales juzgar y valorar el comportamiento individual y colectivo dentro de la escuela.

Las ideas-fuerza que se van a exponer a continuación, las cuales ofrecen una fundamentación conceptual del gobierno escolar, hacen parte de los desarrollos del Proyecto de práctica del área educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad Javeriana sobre *Autonomía y Gobierno Escolar*, alcanzados en el intento de dar respuesta a la problemática sobre cómo puede la escuela contribuir al desarrollo socio-afectivo de la infancia, (pero la cuestión es válida para otras etapas del ciclo vital) y al papel de la promoción de la autonomía en tal desarrollo. Deben mucho, por tanto, a la constante interacción con Ana Ujueta.

El proyecto ha abordado la cuestión al partir de los señalamientos que varios intelectuales e investigadores han hecho sobre el vacío ético en Colombia (De Roux, 1991, Remolina, 1991) los cuales, a su vez, nos han conducido a una reflexión sobre la cultura y la vida cotidiana de la escuela y, a partir de allí, a la profundización sobre las perspectivas rivales de la ética —presentes en el debate contemporáneo sobre las posibilidades de orientación y construcción de sujetos éticos—, y particularmente al punto de vista comunitarista de MacIntyre (1984, 1990).

En esta intervención intentaremos mantener la atención en especial sobre la conceptualización de la escuela como espacio para el desarrollo socio-afectivo, que es, si se quiere, un punto de partida psicológico, pero el cual, al no admitir reduccionismos, se abre a la consideración de la atmósfera moral del contexto educativo y, por tanto, a la pregunta por la cultura escolar.

Francesco Tonucci (Con ojos de niño)

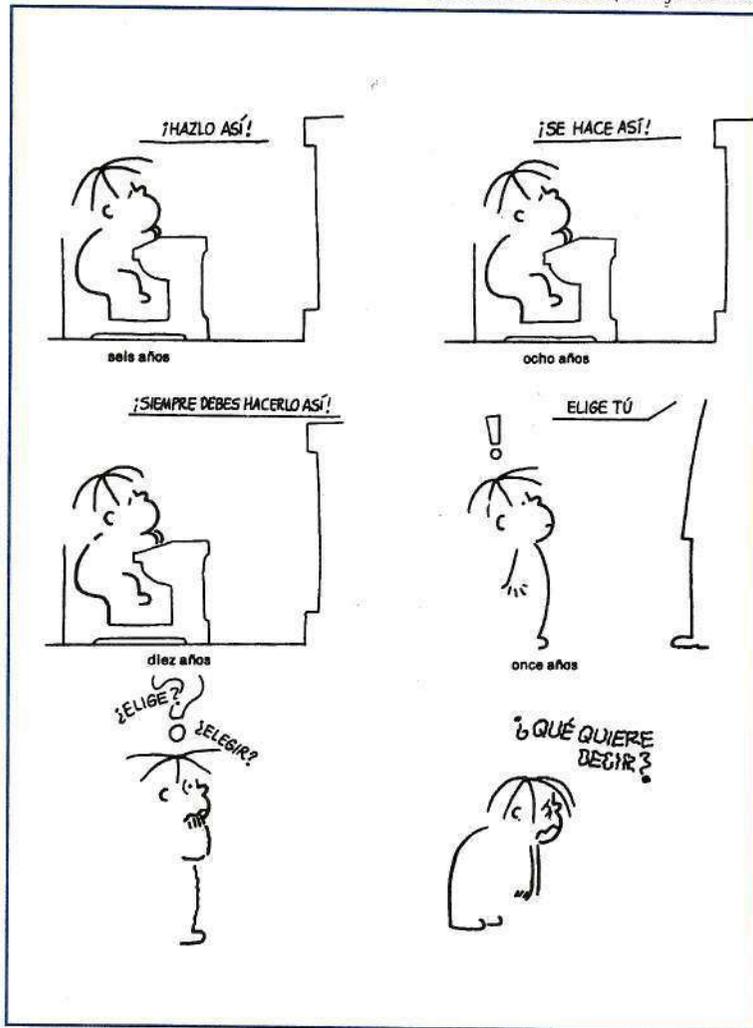
La escuela como espacio de resistencia cultural

Tanto Ignacio Martín Baró como Henri Giroux (1986), han señalado con mucha lucidez la necesidad de complementar una teoría de la reproducción social y cultural de la educación con otra de la resistencia, que amplíe en forma realista los límites de complejidad del análisis sobre las fuerzas presentes en el proceso de enculturación y de construcción de identidad (socialización) al necesario interjuego dialéctico de co-constitución sujeto-imaginario el cual, al aceptar la tendencia social a la reproducción de la cultura, admite también la posibilidad de la puesta en juego de otras representaciones y concepciones del sujeto y su contexto particular con el reconocimiento de la diversidad— que permitan entender cómo las generaciones, los grupos y aun los individuos, resignifican los imaginarios culturales y sus representaciones sociales para producir su transformación.

Es así como hemos llegado a aclarar el papel privilegiado que tiene la escuela como espacio de resistencia cultural en la perspectiva de la construcción de una ética civil, en la medida en que se trata de un espacio donde, en principio, parece más sencillo para la sociedad global ponerse de acuerdo sobre la opción por

un modo de vida razonable (Habermas, 1987).

La escuela está llamada a generar crítica y resistencia al estado de cosas a través de la experimentación cotidiana de la reconstrucción de un conjunto de valores y creencias para regir el comportamiento individual y colectivo, del enfrentamiento dialogado y pacífico del conflicto y la búsqueda de soluciones consensuales, del respeto y la alegría por la diferencia, del enfrentamiento solidario del conjunto de problemáticas de la vida escolar, personal y comunitaria y de la experimentación de la mutua interdependencia como condición humana ineludible, desde la cual el cuidado personal, mutuo y del ambiente, se imponen como valores universales.



No obstante lo anterior, somos conscientes que este camino nos conduce a enfrentar de plano lo siguiente:

— el hecho de que los adultos involucrados en los contextos educativos somos los primeros llamados al ejercicio de una actitud crítica sobre nuestro propio comportamiento para revelar en él las creencias éticas y los valores morales implícitos que están presentes en nuestras pautas de interacción con otros adultos, con los jóvenes y con la infancia.

— que son mucho más importantes tales valores implícitos y mucho menos los discursos moralizantes explícitos que configuran la atmósfera moral de

la escuela que es la que ofrece el contexto privilegiado para el desarrollo moral de los seres humanos.

— que la actitud crítica que desde esta perspectiva se impone debe conducir a revisar nuestra propia ética frente al trabajo, la doble moral admitida en las relaciones de pareja, la aceptación de formas de discriminación social, de género, étnicas o de edad, la justificación que hacemos de la aplicación de valores y conductas de defensa frente a otros grupos, etc.

— que la escuela, como cualquier otro entorno institucional, constituye un espacio en el cual se negocia permanentemente el sentido, se enfrentan dilemas morales y se corrige el comporta-

miento considerado inadecuado al emplear para ello silogismos prácticos que se articulan desde reglas o valores morales más o menos universales, y cuya reconstrucción ofrece un material de análisis de los valores implícitos en la vida cotidiana de aquélla.

— que la escuela puede ser un espacio de convivencia democrática a condición de que aprendamos: a) a vivir democráticamente, en otras palabras, a hacer un manejo de la autoridad que enfatice más las diferencias conocedor-buscador, que las de experto-profano o de poder-subordinación; b) al aceptar la participación como el camino más adecuado para la toma de decisiones y la orientación de procesos colectivos; c) al contextualizar histórica y socialmente la verdad; d) a someter el propio punto de vista al debate; e) a mostrar los diferentes puntos de vista existentes en la interpretación de la realidad social presente y pasada.

En la medida en que los factores anteriores estén presentes, la escuela ofrecerá una experiencia concreta y vivenciada desde la cual los niños puedan afirmar que existen unas formas alternativas de resolver los dilemas, enfrentar los conflictos y tomar decisiones diferentes a las imperantes en la sociedad más global, caracterizada en general por la barbarie, el autoritarismo y la resolución violenta de los conflictos.

Un punto de vista social sobre el desarrollo psicosocial del niño

Desde este punto de vista, el desarrollo psicosocial del ser humano constituye el marco de análisis más amplio y el cual contiene dimensiones par-

ciales tales como la moral o la cognitiva.

Desde el punto de vista teórico recoge, sin embargo, muchos de los planteamientos de autores tales como Piaget y Kohlberg, principalmente aquellos que son más generales y, por tanto, aceptados por el conjunto de las ciencias sociales contemporáneas al margen de las diferencias de escuela. Toma distancia, no obstante, con muchos de sus mismos planteamientos, tal como se verá más adelante.

El desarrollo social se da en el contexto de las relaciones sociales, por lo cual la unidad de análisis típica de la psicología más tradicional, pero también de la mayoría de las pedagogías individualizadoras, el sujeto individual, (con su ideal auto-contenido y desencajado de su colectivo, tan propio de la modernidad) cambia, para ser visto en sus procesos de andamiaje y de construcción social del yo que implican en forma central la interacción social como *locus* explicativo.

A pesar de todo, no toda relación social promueve en forma positiva el desarrollo social; se trata de aquellas relaciones emocionales o afectivas en las que se hace posible, la experimentación del apego y la intimidad (Kutnick, en Rogers y Kutnick ed., 1992 y Maturana, 1994), en las cuales la reciprocidad del amor y el cariño están presentes en forma tal que animan a la exploración y la búsqueda sin temor a equivocarse.

Tales relaciones presuponen una superación del autoritarismo y la presencia de una experiencia balanceada entre las relaciones adulto-niño (medidas por formas alternativas del ejercicio de la autoridad, siempre necesarias en la forma de límites y certezas), con la relación de cooperación entre pares animada por acciones de aprendizaje del mismo tipo.

Según Kutnick (en Rogers y Kutnick ed., 1992), solamente tal equilibrio es el que permite al adulto devolver al grupo de pares el control y la dependencia, que garanticen la consecución de la autonomía, entendida principalmente como la capacidad de autodirigirse, medida cada vez más a lo largo del ciclo vital por la autoconciencia de la necesidad de la direccionalidad de la biografía en el modo de proyectos personales.

El aprendizaje cooperativo propuesto por autores tales como Slavin (en Rogers y Kutnick ed., 1992), presuponen la búsqueda de logros y la aplicación de recompensas grupales que permitan experimentar la certeza de la interdependencia y el carácter social de la personalidad y de la propia biografía.

El gobierno escolar como una de las estrategias privilegiadas para el desarrollo socio-afectivo

El aprendizaje cooperativo, la formación moral sistemática a través del análisis de dilemas morales, el tratamiento de dilemas morales propios de la vida cotidiana de la escuela, el aprendizaje de diferentes formas de aplicación de un orden participativo y democrático al interior de la escuela —entre ellas el gobierno escolar, así como la aplicación de modelos lógico-formales para el análisis de la validez de interpretaciones históricas rivales (Jaramillo y Bermúdez, s.f.)— constituyen, al igual que todas las formas de interacción cotidiana incidental, algunos de los ámbitos en los cuales el desarrollo socio-afectivo tiene lugar con la trans-

Francesco Tonucci (Con ojos de niño)

misión de un conjunto de valores y creencias particulares, en forma más o menos consciente y coherente, pero siempre presente como característica de los procesos de interacción social.

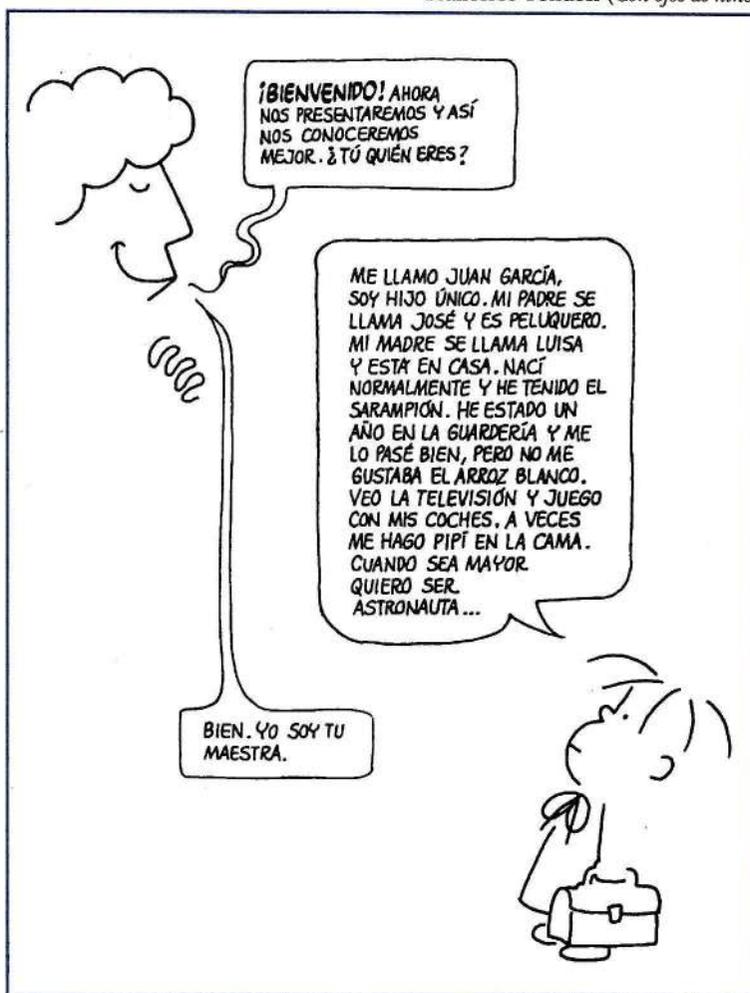
Dentro de nuestro proyecto particular debemos un reconocimiento a Escuela Nueva, porque es desde su propuesta de implementación del gobierno escolar, así como algunas de las realizaciones concretas observadas en la práctica, que iniciamos nuestro proceso de reflexión.

El Programa Escuela Nueva se constituye en pionero para incorporar el gobierno escolar como dimensión curricular orientada tanto a la inducción

de las nuevas generaciones en una forma de vida ciudadana, como al desarrollo socio-afectivo y moral del niño (Colbert, V, Chiape, C. y Arboleda, J., 1991; Colbert, V. y Mogollón, O., 1977).

Luego de más de doce años de implementación del Programa a lo largo de los cuales la experiencia está en condiciones de aportar un logro en el manejo de alternativas de implementación del gobierno escolar que, al ser sistematizada, podría no sólo ser incorporada provechosamente en otras modalidades de Educación Básica Primaria en Colombia, sino seguramente en otros países de América Latina.

No obstante, sospechar el estadio formal (principalmente de mecánica electoral y administrati-



vo de soporte a la gestión de la primaria monodocente completa) en la que se encuentra en muchos casos la dimensión curricular del gobierno escolar, también las evaluaciones existentes señalan que, incluso en ese estadio, parece contribuir al desarrollo de un autoconcepto y una autoestima mucho más positivos en niños y niñas, así como a transformar el sentido de la autoridad docente (del verticalismo a la participación democrática y al reconocimiento de que la autoridad debe estar ligada al conocimiento).

El Nuevo Orden Constitucional provee a la dimensión curricular del gobierno escolar de un marco socio-político más amplio para proyectar su actuación al siglo XXI al incorporar procesos

orientados al logro de ciudadanos educados para la democracia, la participación y la tolerancia, que estén en condiciones de vivir comunitariamente valores indispensables para la convivencia social, tales como la justicia, la equidad, la solidaridad, el cuidado y el respeto mutuo.

Por todo lo anterior la dimensión curricular del gobierno escolar se proyecta como una de las dimensiones curriculares del siglo XXI (Schiefelbein, E., 1991), al superar los marcos intelectualistas de la educación tradicional y enfrentar el reto de la crítica y construcción alternativa, de prácticas sociales en la cotidianidad del aula y de la escuela, lo cual invo-

lucra por igual a docentes y estudiantes.

El gobierno escolar constituye también una estrategia privilegiada para la construcción de un manual de convivencia, el cual, de ser elaborado como proceso con arraigo y apropiación entre los miembros de la comunidad educativa, debe expresar el proceso y el resultado de la reconstrucción y negociación del conjunto de valores y reglas con los cuales juzgar y valorar el comportamiento individual y colectivo dentro de la escuela.

La invitación es, pues, a superar el estadio formal de desarrollo del gobierno escolar a partir de la propia transformación moral que permita asumirlo con renovado

respeto y expectativa, no sólo por las bondades de la participación de la comunidad educativa en la formulación de proyectos de mejoramiento para el centro docente, sino por el conjunto de logros que la participación y la organización cooperativa suponen desde el punto de vista psicosocial.

Finalmente, es necesario mencionar cómo el gobierno escolar no debería entrar a deprimir otras formas de participación y autogestión presentes en los planteles educativos y que son dignas de conservación y apoyo, tales como las que se relacionan con las actividades culturales de iniciativa estudiantil en torno de las cuales se ponen en marcha un sinnúmero de procesos cooperativos □

Bibliografía

- APEL, K. O., (1987), *Teoría de la Verdad y Ética del Discurso*, Barcelona, Paidós, 1991.
- BUCK-MORSS, S., "Piaget, Adorno and Dialectical Operations". En Broughton, J. (ed.), *Critical Theories of Psychological Development*, New York, Plenum Press, 1987.
- COLBERT, V.; CHIAPE, C. y ARBOLEDA, J., "The New School Program: More and Better Primary Education for Children in Rural Areas in Colombia". En LEVIN, H. y LOCKHEED, M. (eds.), *Effective Schools in Developing Countries*, The World Bank No. PHREE-91-28, 1991.
- DE ROUX, F. "Grandes problemas sociales de Colombia". En *Colombia, una visión prospectiva*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 1991.
- EDWARDS, V. "Hacia la construcción del perfeccionamiento docente". *Momento Informativo*, Boletín N° 12, TED-PIIE, Santiago, 1991.
- GERGEN, K. "Social Psychology as History", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 26, N° 2, 309-320, 1973.
- _____, *The Social Constructionist Movement in Modern Psychology*, *American Psychologist*, vol. 40, N° 3, 266-275, 1985.
- GILLIGAN, G., *La Moral y la Teoría. Psicología del Desarrollo Femenino*, México, F.C.E., 1985.
- GIROUX, Henri, "Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación", *Revista Colombiana de Educación*, N° 17, 1986.
- HABERMAS, J. (1987), *Escritos sobre Moralidad y Eticidad*, Madrid, Paidós, 1991.
- JARAMILLO, Rosario y BERMÚDEZ, Angela, *Educación para la Democracia y Desarrollo de Valores*, Bogotá, mimeo, s.f.
- LEVIN, Ch., KOHLBERG, L. y HEWER, A., "The Current Formulations of Kohlberg's. Theory and Response to Critics", *Human Development*, 28, 94-100, 1985.
- MACINTYRE, A., *Tras la Virtud*, Barcelona, Cátedra, 1984.
- _____, *Tres Versiones Rivales de la Ética*, Madrid, Rialp, 1990.
- MATURANA, Humberto, *La Democracia es una Obra de Arte*, Bogotá, Magisterio, 1994.
- MARTÍN BARO, Ignacio, *Acción e Ideología. Psicología Social desde Centroamérica*, El Salvador, Ediciones UCA, 1990.
- MOCKUS, A., "Movimiento Pedagógico y Defensa de la Calidad de la Educación Pública", *Educación y Cultura*, N° 2, 1984.
- REMOLINA, G., "El Vacío Ético en la Sociedad Colombiana". En *Colombia, una casa para todos*, Bogotá, Programa por la Paz, Compañía de Jesús, 1991.
- ROCKWELL, E., *Desde la Perspectiva del Trabajo Docente. Ponencia al Coloquio sobre el Estado Actual de la Educación en México*, México, mimeo, 1986.
- ROGERS, Colin y KUTNICK, Peter, *Psicología Social de la Escuela Primaria*, Madrid, Paidós, 1992.
- SAMPSON, E. E., "The Decentralization of Identity. Toward a Revised Concept of Personal and Social Order", *American Psychologist*, vol. 40, N° 11, 1203-1211, 1985.
- _____, *What Has Been Inadvertently Rediscovered? A commentary Journal for the Theory of Social Behavior*, 16,1, marzo, 33-40, 1986.
- _____, "The Debate on Individualism. Indigenous Psychologies of the Individual and Their Role in Personal and Societal Functioning", *American Psychologist*, vol. 43, N° 2, 15-22, 1988.
- _____, "The Challenge of Social Change for Psychology. Globalization and Psychology Theory of the Person", *American Psychologist*, vol. 44, N° 6, 914-921, 1989.
- _____, "The Deconstruction of the Self". En Shotter, J. y Gergen, K. (eds.), *Texts of Identity*, Great Britain, Sage Publication, 1989.
- SÁNCHEZ, A., "La Masculinidad en el Discurso Científico. Aspectos Epistémico-ideológicos". En LUNA, L., *Mujeres y Sociedad, Nuevos Enfoques Teóricos y Metodológicos*, Barcelona, Seminario Interdisciplinar Mujeres y Sociedad, 1990.
- SCHIEFELBEIN, E., *In Search of the School of XXI Century. Is the Colombian Escuela Nueva The Right Path Finder? Unesco-Unicef*, 1991.
- PROMULCAD-MEN-OEA, *Maestro Tiene la Palabra. 94 Maestros narran sus experiencias en la enseñanza de la lecto-escritura*, Bogotá, MEN-OEA, 1985.
- TAJFEL, Henri, *European Studies of Social Psychology. The Social Dimension*, París, Cambridge University Press, 1984.



CORPORACION MEDICA COMUNITARIA C.M.C.

UNA ENTIDAD AL SERVICIO DEL MAGISTERIO Y LA COMUNIDAD EN GENERAL

De sus políticas:

- Presentación de una asistencia médica integral con criterios de humanización, equidad, eficacia y eficiencia a nivel primario, secundario y terciario,
- Adecuación de la oferta del servicio de salud con base en las necesidades de la población y dentro del contexto socio-económico del país, mediante una metodología de investigación, acción, participación.
- Generar un punto de equilibrio entre la oferta y la demanda en la prestación de los servicios de salud,
- Lograr vida saludable para el conjunto de la población generando una nueva cultura de la salud.

De sus planes:

1. Plan Afiliado
2. Plan Comunidades
3. Plan Institucional
4. Proyectos de consultoría y apoyo municipal.

Para la prestación de servicios médico asistenciales, usted y su familia cuentan con:

- Clínica del Norte Akirsa
Av. 13 No. 139-24 (autopista norte)
Tels. 2584005 (fax) - 2745619. Santafé de Bogotá.
- Unidad Clínica SANT MAT en Villavicencio.
Calle 41A No. 32-25. Parque Infantil.
Teléfono: 26172 (9866).
- Policlínico SANT MAT en Granada Meta.
Carrera 13 No. 14-44. Teléfono: 80440.
- Unidad Clínica SANT MAT II en San José del Guaviare.
Calle 11 Carrera 20. Barrio La Esperanza.
Teléfono: 40272 (9868).

-Red de hospitales y entidades privadas adscritas en 22 municipios del Departamento del Meta, en Guaviare y Santafé de Bogotá.

Carrera 22 No. 86A-43. Antiguo Country. Teléfono: 2 57 71 23.
Santafé de Bogotá D. C.

La organización cooperativa en la Escuela “Filodehambre” de Neiva

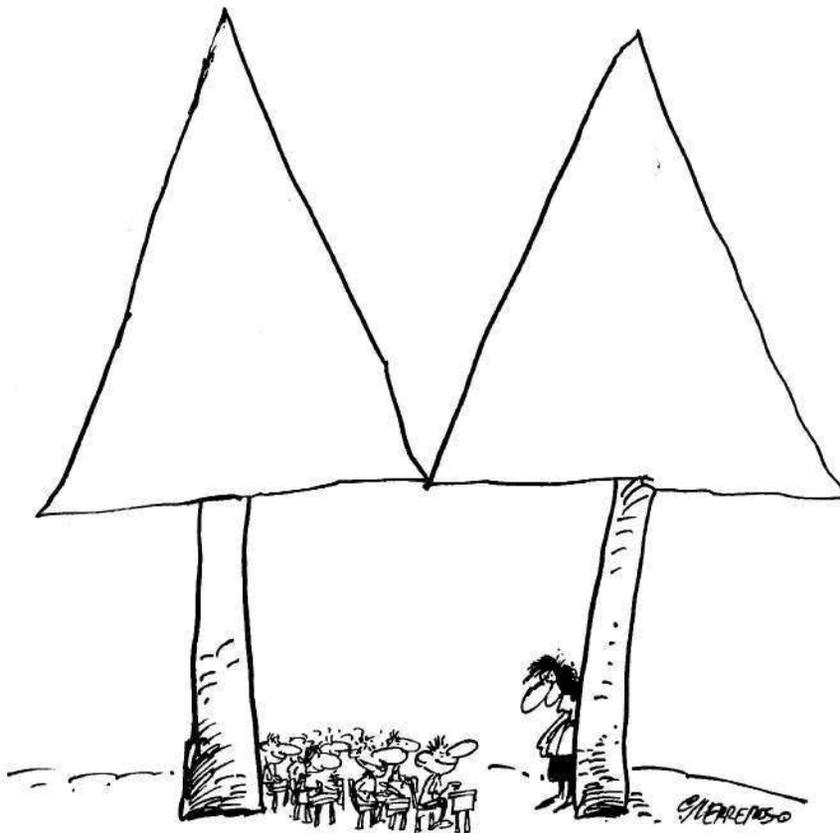
Luz Fosada

Miembro del equipo de maestros de la Escuela

La experiencia de la Escuela Popular Claretiana, conocida como “Filodehambre”, funciona en la zona suroriental en la ciudad de Neiva. Un sector que tradicionalmente ha excluido de cualquier tipo de participación a sus habitantes en la toma de decisiones que atañen a su desarrollo económico y sociocultural.

Nace en el contexto de recuperación de tierras que la gente realiza desde 1980 para solucionar su necesidad de vivienda. Los pobladores reservan un terreno para la construcción de la escuela y a partir de este hecho se genera un proceso de organización y participación, tanto al interior de la escuela como en sus relaciones con la comunidad barrial.

La escuela presta un servicio de educación básica primaria dentro del sector público y pertenece al



núcleo N° 5 de la zona de Peñón Redondo, de la capital del Huila.

Principios orientadores de la experiencia

Inspirados en Freinet y en los impulsores de la educación popular en A. L., especial-

mente Freire, nos propusimos, desde el inicio, asumir como eje central de nuestro proyecto pedagógico la participación de todos los agentes en una organización alternativa, o sea diferente a la del tipo de autoridad vertical y paternalista, propio de la mayoría de las instituciones escolares.

Tratamos de impulsar un tipo de educación basada en la *cooperación*, que cambia las relaciones verticales de subor-

dinación por relaciones más horizontales, en las que los adultos, al trabajar cooperativamente, podemos propiciar la participación real de los niños y de sus padres.

Consideramos la vida cooperativa como una forma de devolverle al trabajo su verdadero valor personal y social, tanto por su realización individual y colectiva, como por el servicio que presta a

la comunidad y, por ende, su reconocimiento social.

La participación activa de los agentes en la organización del trabajo confiere a la disciplina una nueva dimensión por la cual deja de ser un código de normas impuestas y se convierte en un conjunto ordenado y consciente de actividades orientadas hacia el aprendizaje autónomo.

Pero, somos conscientes de que una organización de este tipo no puede darse al margen de un *proyecto pedagógico* global que afecte los contenidos, los métodos y el currículo en general, es decir, que todo el proceso educativo debe confluir hacia la creación de espacios en donde el binomio individuo-grupo se constituya en el ejercicio y el aprendizaje de la libertad, la iniciativa, la autonomía y la responsabilidad, condiciones fundamentales de la vida cooperativa y de la convivencia democrática.

Estrategias e instancias de participación

La búsqueda de la participación individual y colectiva en la gestión de la escuela durante estos 14 años ha estado marcada por logros y dificultades que tienen que ver, por un lado, con el contexto sociocultural que reafirma la sumisión, la pasividad y la renuncia a decidir por sí mismo y, por otra parte, con las nuevas experiencias que permiten a los integrantes vislumbrar formas diferentes de realización personal y comunitaria.

Es necesario resaltar de entrada que los mayores esfuerzos por lograr formas incipientes de participación de la comunidad educativa han sido realizados por los educadores quienes, mediante

un proceso continuo de reflexión sobre la práctica y de sistematización de las experiencias hemos interiorizado los valores cooperativos y animado así la participación de padres y alumnos.

a. Primera etapa

Durante los primeros años nuestra ilusión se centró en la organización e integración de todos los estamentos en un *Comité coordinador de la Escuela*, conformado por representantes de padres, alumnos y educadores, encargado de coordinar las actividades de la institución y de facilitar las relaciones con las organizaciones barriales. A través de reuniones periódicas se discutían los principales problemas, se tomaban decisiones y se organizaban y evaluaban las actividades generales.

A pesar de los esfuerzos de parte de los educadores por consolidar este modelo de "gobierno escolar", la realidad nos fue mostrando que aun los mejores ideales se estrellan frecuentemente contra las posibilidades concretas de los participantes. En nuestro caso, los padres de familia, acosados por la lucha diaria por la sobrevivencia, sentían la participación en dicho Comité no como un derecho, sino como una carga más que la Escuela agregaba a sus múltiples preocupaciones.

Los alumnos, por su parte, de acuerdo con su edad e intereses, tampoco llegaban a comprender el alcance de su intervención en esta instancia de organización.

b. Segunda etapa

Ante tales dificultades, y sin renunciar totalmente al ideal de gestión colectiva de la escuela, iniciamos una segunda etapa con procesos sectoriales articulados alrededor de los *aspectos académico, socioeconómico y de proyección comunitaria*.

En cuanto a lo *académico*, los profesores y directivos asumimos, obviamente, la responsabilidad mayor, lo cual nos ha exigido un esfuerzo permanente para conformarnos como un colectivo de trabajo, donde cada uno, por igual, participa en el análisis de los problemas, en la toma de decisiones y en la distribución de responsabilidades.

Los alumnos, por su parte, se organizan en un "aula cooperativa" para responder por los recursos didácticos, la distribución de las actividades en el tiempo y el espacio, la formación de grupos de trabajo que participan en la programación de unidades, en los acuerdos que regulan la vida grupal y en la evaluación periódica de los procesos y resultados, (grupos y útiles escolares, asamblea cooperativa, periódico mural... Cfr. Libro *Filodehambre*, cap. 9, págs. 195-215).

Con los padres de familia se ha tratado de superar la concepción tradicional de receptores de informes sobre el rendimiento y la conducta de sus hijos, así como de miembros de una asociación preocupada únicamente por solucionar los problemas financieros y locativos, en calidad de subsidiaria de la responsabilidad del Estado. Se propicia su intervención en algunas actividades pedagógicas que les permitan redescubrirse a sí mismos como educadores de sus hijos. (Visitas pedagógicas a las aulas, información en las casas, participación en las evaluaciones... Cfr. Libro *Filodehambre*, cap. 12, págs. 249-266).

En el aspecto *socioeconómico*, se han implementado tres programas dirigidos a mejorar la calidad del servicio educativo y el bienestar de los estudiantes al reducir los costos para los padres de familia. El programa de *salud-nutrición*, el de *útiles escolares* y el de *mejoramiento de la planta física*, han



Uno de los propósitos de la Escuela *Filodehambre* es la proyección comunitaria más allá del espacio escolar como una forma de reconstruir las relaciones entre escuela y comunidad

facilitado la participación de padres, alumnos, educadores y organizaciones barriales en diferentes niveles de intensidad y dedicación.

Salud-nutrición nace como una solución mínima al problema de desnutrición que afecta el rendimiento de los alumnos. Supone una mayor participación de los padres de familia en la consecución y coordinación de recursos humanos y financieros y en la prestación de los servicios (mercado, cocina, centro de salud, etc.) para ofrecer diariamente a los alumnos un complemento alimentario y una atención médica primaria. Aunque hemos dicho que en esta instancia el mayor peso recae sobre los padres, el programa no podría llevarse a cabo sin la participación de los alumnos y profesores, quienes

desde el aula garantizan el manejo de los recursos propios y la ejecución de las tareas complementarias (funcionamiento del Plan de Nutrición... Cfr. Libro *Filodehambre*, cap. 12, págs. 261-264).

Ante los altos costos de los *útiles escolares* que impiden a todos los alumnos contar con lo necesario para trabajar en el aula, la comunidad educativa decide la compra y manejo colectivo de dichos útiles. Esto implica tareas específicas: los padres se encargan de cotizar y adquirir los materiales, los profesores organizan la distribución y control y los niños, por su parte, se responsabilizan del buen uso, conservación y recuperación en caso de pérdida.

La ineficiencia de la administración oficial para completar la *construcción y adecuación de la plan-*

ta física de la escuela, requiere una organización más rigurosa de todos los estamentos para exigir los recursos necesarios. No es mucho lo que se obtiene después de tantas luchas, pero los pocos materiales han posibilitado un trabajo comunitario que paulatinamente ha ido cambiando la imagen de "escuelita de barrio marginado" por un ambiente pedagógico digno y agradable, del cual los pobladores se sienten orgullosos (Jornadas de trabajo... Cfr. Libro *Filodehambre*, págs. 255-261).

La *proyección comunitaria* ha constituido una instancia de integración de las diferentes estrategias pedagógicas y organizativas que trascienden el espacio escolar. La búsqueda de soluciones a los graves problemas que afectan a la comunidad barrial y, por con-

siguiente, a la escuela, ha involucrado a maestros, alumnos y familias en actividades de estudio del medio y de pequeñas intervenciones sobre el mismo, con ánimo de despertar la conciencia de los pobladores y de fortalecer las organizaciones de base. Este es el espacio natural donde se canalizan los resultados de los aprendizajes de participación y de organización escolar.

Los resultados en esta segunda modalidad son más gratificantes en cuanto a una participación de los padres que, si bien es menor en número, aumentó en espontaneidad y conciencia, lo cual ha permitido el acercamiento y la valoración de formas nuevas de trabajar en la escuela.

Los profesores, estimulados por los avances organizativos, incrementamos nuestros esfuerzos de participación, tanto al interior del equipo como en las demás instancias. Los intentos que se venían haciendo por diseñar y experimentar un currículo ajustado a las condiciones socioculturales de los participantes, han creado una forma particular de conjugar las exigencias de los programas oficiales con los contenidos y problemas que surgen de la propia realidad (Cfr. *Filodehambre*, cap. 7, págs. 79-92).

Los progresos de los niños son los más evidentes; el ambiente de confianza, de intervención crítica y de exigencia, para consigo mismos y para con los adultos, que se vive en el aula, y en general en la escuela, es admirable.

Las anteriores experiencias no pretenden de ninguna manera presentarse como modelos únicos de organización que a lo mejor no tienen nada que ver con otros contextos; nuestro propósito es compartir con otros educadores los aprendizajes que a lo largo de estos años hemos ido haciendo. La experiencia nos ha

mostrado que la participación sólo se logra a través de un proceso largo y difícil y contrariamente a lo que parece, tiene que enfrentarse a veces con grupos y personas, cuyos discursos no guardan coherencia con su práctica.

Reflexión final

Los intentos de organización a que hemos hecho alusión nos han mostrado, en síntesis, que la participación no se consigue por imposición de estructuras burocráticas ni por prescripciones normativas; exige, por el contrario, procesos que tienen que ver con la mentalidad y la formación de los maestros en aquellos valores, usualmente ignorados en los ambientes sociales. Esto supone un trabajo global con la comunidad circundante para fortalecer la experiencia de participación activa en la familia y en las organizaciones comunitarias.

Creemos que la convivencia democrática en la escuela y en la sociedad sólo puede ser fruto de una transformación profunda de las relaciones pedagógicas, de cambios significativos en el desarrollo de contenidos y métodos y de un nuevo ambiente pedagógico que propicie la reconstrucción crítica de las experiencias personales a través del diálogo y el respeto por los derechos del otro.

Si la organización no apunta a transformar todo el ámbito pedagógico de las instituciones, se convierte en un conjunto de fórmulas novedosas de participación que no sólo ocultan sino que reproducen los vicios de la práctica real de nuestra democracia. Así lo hemos constatado con muchos compañeros que en sus centros educativos han introducido el gobierno escolar sin un planteamiento de fondo.

Dos hechos sencillos pero significativos observados reciente-

mente son claros ejemplos de este fenómeno. Durante una conversación informal con grupos de maestras, una de ellas se expresaba así: "yo estoy muy complacida con esta forma de participar de los alumnos, porque uno sabe que si llega un poco tarde, los del gobierno escolar controlan a los demás y así nos evitamos el problema de la salida de los salones"...

Por coincidencia debí entrar a un salón de clase de 5º de primaria donde el profesor estaba ausente. Un alumno que se encontraba de pie, muy cerca del escritorio del profesor, ante mi presencia, se dirige a sus compañeros: "oigan ¿por qué no saludan? Ahora no es que se pongan a recochar mientras yo atiendo a la profesora"... Su tono de voz, acompañado de ciertos gestos, revelaban una actitud autoritaria, posiblemente copiada de sus profesores.

Vale la pena entonces reflexionar sobre los valores, las pautas de comportamiento, los modelos disciplinarios que se viven al interior de nuestros centros educativos, antes de implantar un tipo de organización alternativa.

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
Regala Seguro y a Tiempo!
MAYOR INFORMACION: TEL. 2411631 Y 2411632

Colegio Distrital Rodrigo Lara Bonilla

Una experiencia en la construcción de la Autonomía Escolar

Jorge Lagos-Fredy Bohórquez-Celia Matilde Giraldo

Docentes Colegio Distrital Rodrigo Lara Bonilla



El colegio Rodrigo Lara Bonilla, situado en Ciudad Bolívar de Santafé de Bogotá, tiene 1.400 estudiantes y 42 maestros. Desde su fundación en 1983 ha constituido una alternativa a la crisis educativa de esta localidad, caracterizada por su asiento poblacional joven, el

cual comprende todo tipo de barrios: normales, subnormales y de invasión.

Por efecto de la emergencia educativa decretada en ese momento, el Colegio inició sus labores con tres jornadas diurnas; dos de básica primaria y una de bachillerato. A partir de 1989 empeza-

ron a funcionar dos jornadas diurnas: primaria en la mañana y bachillerato en la tarde, y una jornada de bachillerato nocturno.

En la jornada de la tarde, hasta 1991, teníamos una organización tradicional; esto es, un rector, tres coordinadores, (uno encargado de la parte académica y dos de



Formar en la autonomía y la convivencia, así como en la construcción cotidiana de los espacios e instrumentos que las hagan posibles es uno de los propósitos del Proyecto Institucional del Colegio Rodrigo Lara Bonilla.

disciplina) tres orientadoras y una trabajadora social.

En las reuniones de promoción, al finalizar el año escolar, constatábamos que la comunicación entre las coordinaciones, orientación y profesores era muy deficiente. Los problemas de los estudiantes no eran analizados desde un contexto general, sino que cada una de las instancias conocía una parte del problema y sólo al final se ponían de común acuerdo para tomar decisiones.

Con miras a atender este problema, a partir de 1992, organizamos el Colegio en tres SECCIONES, cada una de ellas conformada por los alumnos de dos grados, (sexto y séptimo, octavo y noveno, décimo y once) un coordinador, una orientadora y los profesores respectivos. Esta organización tenía como propósito hacer la comunicación más ágil y efectiva, ganar en conocimiento de los alumnos y alumnas y diseñar es-

trategias acordes con la necesidad de los grupos.

Con el fin de vigorizar esta organización hubo necesidad de realizar reuniones periódicas entre el rector, los coordinadores y las orientadoras con el objeto de presentar propuestas organizadas de trabajo y debatir los conflictos o situaciones difíciles aparecidos durante la semana.

Las secciones tienen su propia dinámica, cada uno avanza un grado cada año; es decir, se sigue con el mismo grupo de alumnos hasta el grado once, lo cual permite hacer una proyección a más largo plazo y conseguir mayor responsabilidad y compromiso frente a la calidad de la educación.

Un nuevo paso

Con el apoyo y asesoría de la **Consejería Presidencial para los Derechos Humanos**, se comenzó en 1992 la cons-

trucción de un proyecto institucional fundado en la propuesta de colocar todo el quehacer del Colegio en la perspectiva de la vivencia de los derechos humanos e ir construyendo un proceso de formación en la AUTONOMIA, tanto de los estudiantes como de los maestros. Un proyecto en el que los derechos no fueran un obsequio sino una conquista diaria que posibilite la toma de conciencia en relación con lo que se desarrolla en el Colegio. Este proceso nos ha ido mostrando que no existe un solo camino para lograrlo y que los tropiezos en esa búsqueda son múltiples.

Con el fin de iniciar este cambio hemos venido trabajando en tres campos fundamentales: la *participación*, la *convivencia* y el *conocimiento*.

1. La participación

Aun antes de la promulgación de la Ley General de Educación

el Colegio había conformado el Consejo Directivo, al cual se le ha dado el carácter de *máxima autoridad de la institución*.

En este Consejo tienen participación tres estudiantes, tres profesores, dos padres de familia, una orientadora y los directivos docentes y se trabaja para la participación de dos ex alumnos.

Los estudiantes y profesores son elegidos por voto popular directo dentro de cada una de las secciones en que está dividido el Colegio.

En este momento los distintos estamentos están reconociendo la necesidad y la importancia de participar en este organismo de dirección y surgió un gran debate sobre su carácter, pues aún hay quienes desde posturas autoritarias exigen que las decisiones sean tomadas por una sola persona, el rector.

La formación, la autonomía, van más allá de la participación en el Consejo Directivo: también los estudiantes eligen un representante por curso quien participa con voz y voto en todas las reuniones que se realizan en el Colegio.

Poco a poco ha tomado fuerza la costumbre de reunirse en comunidad y decidir con los estudiantes, quienes a su vez tienen la posibilidad de hacer propuestas y comprometerse con las decisiones a las que se llegue, así como de defender a los compañeros cuando de sanciones se trata. Este proceso hace que los estudiantes se preparen más, sean capaces de argumentar y consulten para presentar en cada reunión planteamientos más claros, que reflejen su pensamiento e intereses como jóvenes.

El Colegio ha creado varios espacios de discusión y reflexión ya que no es posible construir un proyecto educativo si no hay dónde compartir y debatir



Construir una nueva convivencia y el instrumento que la regule es un proceso a largo plazo que implica la participación activa de todos los miembros de la institución escolar y una actitud dispuesta a asumir los múltiples conflictos que se generan.

ideas y propuestas. Estos espacios semanales son: dos horas de reunión de sección, dos horas de reunión de área, una hora de dirección de grupo, dos horas de reunión de Comité Directivo y dos horas de Comité Académico.

2. Convivencia

Construir una nueva convivencia y el instrumento que la regule es un proceso a largo plazo que implica la participación activa de todos los miembros de la institución y una actitud dispuesta a asumir los múltiples conflictos que se generan.

El Colegio empezó a construir nuevas formas de interrelación fundamentales en los principios de equidad, justicia, respeto y solidaridad que están contribuyendo a la superación del autoritarismo antes imperante en la institución y hoy en camino de transformación.

Esta nueva forma de relación planeó la necesidad de elaborar

un *Manual de convivencia* con la participación de todos los estamentos del Colegio. Es así como el grupo de estudiantes representantes de curso vienen elaborando su propio manual el cual se ha apartado de lo que es un tradicional reglamento estudiantil y ha hecho énfasis en los principios reguladores y procedimentales que rigen la convivencia en el Colegio, además de consignar algunas faltas de carácter general.

De igual forma, los profesores y directivos docentes están en este momento elaborando su manual de convivencia, que como el de los estudiantes, busca ser la "carta de navegación" que rija la convivencia entre los docentes y los demás miembros de la comunidad.

Se están contemplando formas para que los administrativos, padres y madres de familia logren construir su propio manual de convivencia y conformar así en reuniones interestamentales el *Manual de convivencia institucional*.

Existen, además, otras actividades que el colegio realiza con el fin de construir la autonomía, como son:

Campamentos: esta es una actividad en la que los estudiantes, además de aprender a convivir y respetar la naturaleza, asumen responsabilidades y compromisos, tanto en el Colegio como con sus compañeros y se van formando como personas autónomas con capacidad de proyectarse en otros espacios de la vida.

Convivencias, seminarios-talleres y jornadas pedagógicas: son los espacios de formación teórica en los cuales se aborda y se reflexiona sobre las temáticas que hacen parte de todo el proyecto: autoritarismo y discriminación, formación moral, identidad, manejo de conflictos, pedagogía constitucional,

derechos humanos y mecanismos para su defensa y protección, entre otros.

En estos seminarios participan tanto los maestros (as) como los estudiantes, en algunos casos en forma conjunta. Generalmente son auspiciados por la Consejería Presidencial para la defensa, protección y promoción de los Derechos Humanos.

Campeonatos deportivos, festivales de canto y danza. En los que los estudiantes participan durante todo el proceso de planeación, desarrollo y evaluación.

3. El conocimiento

El trabajo académico está organizado por áreas del conocimiento, las cuales, dentro de su autonomía, desarrollan los programas y currículos por *proyectos* que buscan dinamizar los saberes específicos; esto hace que en algunas de las áreas, la repetición y memorización mecánica estén desapareciendo para dar paso a la construcción conjunta de propuestas. El grupo de maestros, que desde un principio ha trabajado en el proyecto, ha estado en un constante cuestionamiento de su quehacer pedagógico, lo cual ha generado la búsqueda diaria de alternativas para mejorar y cualificarse como *investigadores de la educación*.

Las reuniones de área son el espacio en el cual se ha buscado compartir las experiencias pedagógicas y reflexionar la cotidianidad. Estas se realizan sin la supervisión de las directivas y bajo la dirección de un jefe de área elegido dentro de los propios compañeros. El espacio para presentar en común las propuestas y compartir las experiencias de las áreas es el *Consejo Académico* conformado por el rector, los



El Proyecto Institucional requiere una apertura al entorno comunitario y una mayor integración de los sujetos educativos.

coordinadores y los cinco jefes de área.

Dificultades

Respecto de las dificultades, podríamos señalar:

1. La autonomía escolar es quizá uno de los aspectos de más difícil manejo a nivel de la escuela ya que la educación predominante en nuestro país, fundamentada en la tecnología educativa y en la ciencia basada en el llamado "método científico", ayudan a formar personas heterónomas; el maestro es un simple administrador del currículo del Ministerio de Educación y el estudiante es el "banco" donde "depositan" los conocimientos que, se supone, no tiene y por los cuales asiste a la escuela.

2. La formación que recibimos los maestros (as) nos hace resistentes a cambiar nuestros esquemas autoritarios frente al conocimiento y al trato con los estudiantes. Y es que, por múltiples

circunstancias, es más "cómodo" tener un grupo de alumnos obedientes que sigan los lineamientos académicos y disciplinarios con los que fuimos educados los maestros, que tener un grupo "indisciplinado" e "inquieto" que plantee cambios y pueda exponer su forma de ver el mundo.

3. Los padres y madres de familia, al pertenecer a una sociedad signada por la dominación, creen aún que la educación debe ser el medio por el cual se forman personas obedientes y por eso cada día le exigen más al Colegio para que tome medidas represivas y prohibitivas con los estudiantes.

A manera de conclusión, debemos decir también que hemos iniciado y venimos avanzando en un proceso difícil y complejo cuyo inmenso sentido nos llena de entusiasmo y nos reafirma cada día en la convicción de su validez e importancia para la consecución de una escuela democrática, así como para el rescate de nuestra identidad profesional. □



La formación social de los estudiantes del Gimnasio Moderno

Víctor Manuel Prieto

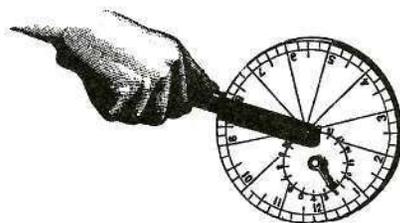
Profesor U. Incca y Libre. Miembro de la Comisión Pedagógica de la A.D.E.

El Gimnasio Moderno fue un proyecto educativo que logró consolidarse a pesar de la intransigencia de los sectores más conservadores de la sociedad colombiana. El compromiso de los directivos y profesores, la colaboración de los padres de familia, la participación de los estudiantes y el respaldo de los sectores sociales que se identificaban con los fines que debían guiar la educación en ese plantel, permitieron desarrollar una serie de actividades que evidencian la importancia de la autonomía escolar.

Un destacado grupo de dirigentes liberales, entre quienes figuran Agustín y Luis Eduardo Nieto Caballero, Tomás Rueda Vargas, José María y Tomás Samper Buch, fundaron en 1915 el Gimnasio Moderno¹. La particularidad de este colegio la constituye su organización administrativa y pedagógica, pues la posición social de sus fundadores permitió establecer contacto con los pedagogos europeos que promovían el movimiento de la Escuela Activa, quienes suministraron documentación y recomendaron a docentes extranjeros como Pablo Vila, Miguel Fornaguera, Henry Verly y Ernesto Bein, los cuales cooperaron en el diseño de buena parte de las actividades que se aplicaron en el colegio en diferentes épocas.

Además, el respaldo ofrecido por socios y amigos del colegio y otros intentos por crear instituciones educativas privadas como la Escuela Ricaurte, el Liceo Mercantil y el Colegio Araújo, evidencian el interés de un sector del partido liberal por desarrollar un proyecto que se constituyera en alternativa de renovación educativa en el país². Al optar por los métodos de enseñanza de la Escuela Activa buscaron también imprimirle un sello a la formación que se impartiría allí. Fue así como en el Gimnasio Moderno se diseñó una serie de actividades para estimular la autonomía y el sentido de liderazgo en los estudiantes.

Por sus recomendaciones, el movimiento de la Escuela Activa resultaba conveniente para impartir una educación orientada a estimular esa autonomía de los estudiantes, pues sus pioneros señalaban la necesidad de renunciar al verbalismo como método de enseñanza y que además del desarrollo intelectual, la educación debía fortalecer la conciencia nacional, intervenir en la for-



El movimiento de la Escuela Activa resultaba conveniente para impartir una educación orientada a estimular esa autonomía de los estudiantes, pues sus pioneros señalaban la necesidad de renunciar al verbalismo como método de enseñanza y que además del desarrollo intelectual, la educación debía fortalecer la conciencia nacional, intervenir en la formación de la personalidad de los estudiantes y fomentar en ellos hábitos de participación social

mación de la personalidad de los estudiantes y fomentar en ellos hábitos de participación social³. Para evidenciar esta circunstancia veremos algunos aspectos de la aplicación de estos métodos y su adaptación para armonizarlos con los propósitos que se habían trazado sus fundadores.

Como uno de los propósitos del Gimnasio Moderno correspondía a la formación de dirigentes, se programaron actividades muy variadas para poner a los estudiantes en contacto con la realidad pues, además de brindar formación intelectual, también se pretendía ir afirmando en ellos, como ya se dijo, el espíritu de

liderazgo y de participación social. Entre las prácticas orientadas en ese sentido figuraban la República Escolar, que tuvo corta duración; la edición de periódicos escolares, idea que después de varios intentos logró cristalizarse, y la creación de organizaciones para realizar campañas de servicio social.

Esas actividades confirman el sentido pedagógico de los ejercicios escolares de quienes se esperaba formaran parte como futuros dirigentes de la sociedad colombiana. Aunque esas prácticas se fueron estructurando poco a poco, empezaron a organizarse desde los primeros años de labores del plantel y se buscaba generar así espacios en los que los estudiantes pudieran expresar sus opiniones acerca del colegio y de la sociedad y propiciar un ambiente escolar favorable para promover la disciplina de confianza, política que adoptó el plantel para estimular la autonomía de los estudiantes y regular la convivencia escolar.

La República Escolar: una actividad para fomentar el liderazgo

La República Escolar, por ejemplo, fue propuesta por Pablo Vila y tuvo existencia solamente durante la época en la cual él mismo estuvo a cargo de la

1. Agustín Nieto Caballero, *Una escuela*, Bogotá, Editorial Antares - Tercer Mundo, 1966.

2. Víctor Manuel Prieto, "La Dimensión Social del Gimnasio Moderno", en: *Actas del Coloquio*, Bogotá, 1992.

3. Son numerosos los libros que señalan estos aspectos; ver por ejemplo, Adolfo Ferrière, *La escuela sobre la medida a la medida del maestro*, Bogotá, Editorial Kapelusz, 1971; y Ovide Decroly y G. Boon, *Iniciación general al método Decroly*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1946.

rectoría del colegio⁴. Su función era dejar en manos de los alumnos la realización de jornadas culturales y deportivas, así como parte del control disciplinario del colegio. Al darle una organización similar a la del país, se regía por una constitución; a través de un proceso electoral los alumnos elegían sus representantes y el presidente designaba entre sus compañeros un consejo de ministros que debía colaborar y era deber de los alumnos respetar esas formas de autoridad⁵.

Además de su aporte para el conocimiento de la organización administrativa del Estado, la República Escolar se constituía en un mecanismo para inculcar hábitos de comportamiento social, fomentar el sentido de responsabilidad y, lo más importante, estimulaba en los alumnos la formación de la conciencia nacional al articular la educación escolar con esa preocupación de la generación del centenario, de la cual formaba parte el sector del partido liberal más comprometido con la puesta en marcha del colegio.

Lo que a primera vista aparecía como un juego escolar permitía ir creando en los estudiantes hábitos de participación social, perfil de líderes y sentido de responsabilidad, aspectos que debían poseer aquellos de los que se esperaba que más adelante lograran desempeñarse como dirigentes. Esas actividades también permitían que los alumnos empezaran a adquirir capacidades organizativas para desempeñar tareas asociadas con la dirección de sociedad, aspecto que les sería de gran utilidad para lanzarse a la vida pública.

Debido a la complejidad de su organización, la República Escolar no tuvo continuidad. Sin embargo, su sentido pedagógico permitió diseñar mecanismos de co-

municación entre alumnos, profesores y directivos, pues escuchar la opinión de los estudiantes pasó a formar parte de la política del plantel⁶. Así, actividades de ese tipo identificaban el anhelo de hacer del colegio una escuela de dirigentes, pues al ejercer el liderazgo, utilizar los canales de comunicación y desarrollar capacidades organizativas, los estudiantes podrían adquirir la seguridad personal y las posturas ideológicas que debían poseer quienes aspiraban a ser dirigentes.

El espíritu de esa organización también permitía que siguieran el ejemplo de sus padres desde el ingreso de los estudiantes al colegio y empezaron a interesarse por ocupar posiciones que incidieran en el funcionamiento del plantel, así como a adquirir disposición para participar en la vida pública del país. En esa forma el colegio diseñó mecanismos, que al ser la reproducción de la organización del Estado, servían para fomentar el espíritu de liderazgo y el ejercicio del poder.

El periódico escolar: formación para el manejo de la opinión pública

Por el servicio que ofrecía a los fines de la educación, se promovió la publicación de un periódico escolar, pues además de su función en el desarrollo de habilidades para la escritura, lograba estimular el interés por el periodismo, mecanismo útil para orientar a los estudiantes hacia una actividad que permitía ejercer influencia social. Por ello se hicieron varios intentos para dotar al colegio de un periódico. *El Zeppelin*, *El Apolo*, *La Voz del Gimnasio* y *El Esfuerzo*, fueron las primeras publicaciones que apare-

cieron en el plantel, pero ninguno tuvo continuidad⁷. Sin embargo, a pesar de los fracasos iniciales se persistió en la idea de editar un periódico.

El Aguilucho, creado por Eduardo Caballero Calderón en 1927, fue el periódico que se consolidó hasta convertirse en un símbolo de identidad del colegio. Desde su primer número contó con la colaboración de los directivos, profesores, padres de familia y de algunos empresarios bogotanos. Para cubrir los costos de su edición se vendieron avisos clasificados de prósperas empresas de la época, tales como la papelería Samper Matiz, la Compañía Colombiana de Tabaco, Discos Víctor, Almacén Bogotá y Sastrería de Vicente R. Rueda⁸, compañías que le ofrecieron apoyo económico, pues a muchas de ellas estaban vinculados promotores, padres de familia y amigos del Gimnasio Moderno.

A partir de su primera edición este periódico fue el principal espacio de opinión de los diferentes estamentos del colegio. Además de tocar temas de actualidad en cada momento, se organizaron secciones históricas, científicas y deportivas, se promovieron campañas de servicio social, se estrecharon relaciones con otros colegios de élite, en especial con el Gimnasio Femenino y se organizaron campañas de ayuda para el colegio en tiempos de crisis económica. El carácter informativo

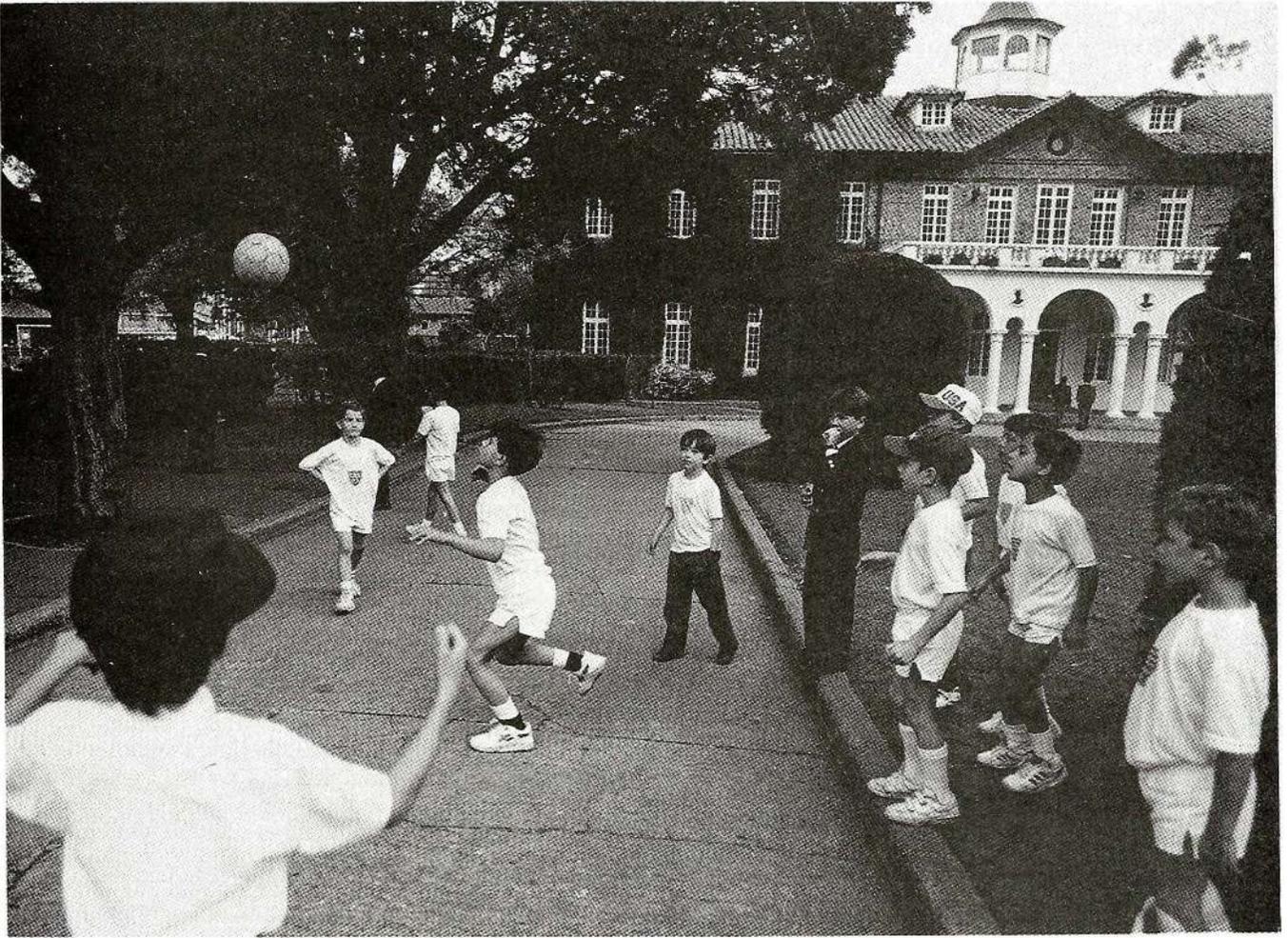
4. Tomás Rueda Vargas, *Escritos*, Bogotá, Editorial Antares, 1963, pág. 105.

5. *El Aguilucho*, N° 4, julio 8 de 1927.

6. Agustín Nieto Caballero, *Una escuela*, Op. cit.

7. Tomás Rueda Vargas, *Escritos*, págs. 106-107, Op. cit.

8. Las entidades que compraban publicidad fueron variadas, por eso el periódico nunca careció del apoyo de la empresa privada. *El Aguilucho* N° 67 publicó la lista de anunciadores que tuvo desde cuando apareció el primer número.



La República Escolar en el Gimnasio Moderno, en la rectoría de Pablo Vila tenía como función dejar en manos de los alumnos la organización de las jornadas culturales y deportivas, así como el control disciplinario del colegio

y el sentido crítico de *El Aguilucho* permitió también que en sus páginas se cuestionaran las limitaciones de algunos métodos de enseñanza y se ventilaran asuntos de interés para la comunidad escolar.

Una revisión de los artículos permite advertir cómo este periódico no fue solamente un recurso pedagógico, sino que también sirvió para conquistar el reconocimiento del colegio al argumentar sobre los beneficios de los métodos de enseñanza. En varios ejemplares se publicaron notas en las que se exponían las virtudes de los métodos de estudio y la importancia de rescatar actividades que, de acuerdo con lo expresado

allí, por negligencia o descuido de estudiantes y profesores habían desaparecido. Se promovieron campañas para obtener recursos para el Gimnasio Moderno y se expresaron agradecimientos a los colaboradores que por lo general eran los mismos familiares y copartidarios de sus fundadores⁹.

La madurez en la exposición de algunos artículos permite advertir la influencia de padres de familia y directivos en los comentarios redactados por los estudiantes. Esta intervención era más evidente en artículos que comentaban asuntos relacionados con temas religiosos y políticos y en notas en las que se señalaban

las virtudes de los métodos de enseñanza aplicados allí. Dicha mediación manifiesta la preocupación de las familias por apoyar el colegio, pues inicialmente tuvo que soportar ataques de los sectores más conservadores de la sociedad¹⁰.

Además, para escribir sus artículos los estudiantes debían realizar consultas, lo cual fomentaba en ellos aptitudes de investigación periodística, actividad básica en la formación de aquellos de los que se esperaba llegarían a influir

9. Véase por ejemplo, *El Aguilucho* N° 32, págs. 1-2.

10. Agustín Nieto Caballero, *Una escuela*, Op. cit.

en la opinión pública, pues el empleo de los medios de comunicación era un valioso recurso para iniciarlos en actividades que permitían ganar protagonismo social. Por eso *El Aguilucho* fue la primera escuela de periodismo de varios estudiantes que luego pasaron a ser columnistas de importantes medios de comunicación del país, profesión a la cual tenían acceso gracias a la cercanía del Gimnasio Moderno con los propietarios de las principales revistas y periódicos liberales que circulaban en el país¹¹.

Las organizaciones juveniles y su función social

La Escuela Activa también señalaba la importancia de programar actividades para poner a los estudiantes en contacto con la realidad. De acuerdo con esa orientación, pero adecuada a las necesidades formativas del colegio, se programaron actividades que, además de afirmar en los muchachos el sentido de solidaridad, les permitía conocer las condiciones de vida de sectores diferentes a los del medio social en el que se desenvolvían cotidianamente ellos como estudiantes. Fue así como se organizaron obras de caridad, aunque bajo el rótulo de *campañas de servicio social*.

Para realizarlas, el colegio promovió organizaciones juveniles como los Boy Scout y la Cruz Roja. En 1914, por ejemplo, en el Gimnasio Moderno se fundó la Cruz Roja Infantil; a través de esa organización se programaron visitas a escuelas públicas, asilos y hospicios de niños desamparados¹². La forma como se llevaban a cabo estas tareas permite comprender su función educativa, pues ade-

más del servicio social que pudieran tener, servían para que los alumnos empezaran a ejercer liderazgo. Agustín Nieto Caballero describía así la forma como se realizaban las visitas a las escuelas públicas de la ciudad:

“Nuestros chiquillos —decía— se han marchado a las escuelas públicas de los barrios más pobres y allí han hecho conferencias y demostraciones, y han iniciado las campañas del cepillo de dientes, del jabón y del pañuelo, elementos extraños para no pocos de los oyentes. Y como estos pequeños propagandistas son gentes prácticas, y temen que las palabras solas no tengan suficiente peso y se las lleve el viento, acompañan siempre el discurso que hacen con el obsequio de los elementos que recomiendan; entregan al maestro el modelo de las gráficas de la salud, cantan estrofas de los mandamientos, y entre visitantes y visitados se juega para terminar con una entusiasta partida”¹³.

Así, además de acercarse a algunas realidades sociales, las campañas de servicio social permitían que los niños empezaran a adquirir perfiles de líderes, con lo cual satisfacían el anhelo educativo del plantel. Pues al dictar conferencias a chicos de su edad y entregar gráficos y materiales a profesores de las escuelas públicas empezaban por ganarse el respeto de otros sectores sociales y afianzaban, además, la superioridad de quienes por su extracción social, su formación académica, sus relaciones personales y su situación económica poseían las condiciones para ejercer en el futuro influencia en la sociedad colombiana.

Estas obras también se emprendían con el ánimo de legitimar socialmente el colegio y al ser promovidas como iniciativas privadas por un sector liberal, favorecían

la imagen del partido en un periodo en el que estaba excluido del poder. Por eso, con la participación de los padres de familia, se realizaron también campañas de mayor envergadura, tales como la creación de restaurantes escolares para suministrar alimentación a los niños pobres¹⁴. Por su naturaleza, y posiblemente por su eficacia, iniciativas de ese tipo causaban aversión en sectores conservadores, quienes argumentaban que esas labores las debía adelantar el clero. Agustín Nieto Caballero las exaltaba al decir:

“Hallamos que había hambre en las escuelas y creamos los restaurantes escolares, no obstante que tal actividad fue criticada como una usurpación a los quehaceres correspondientes a las reverendas Hermanas de la Caridad. Iniciamos así mismo las colonias de vacaciones, la Cruz Roja de la Juventud y algunas cosas más que han hecho su camino hasta el presente”¹⁵.

Pero, ante la escasa participación de los liberales en el Estado, esas actividades permitían, por otro lado, que sus dirigentes ganaran simpatía política en la población. Ese tipo de actividades también evidencian cómo a pesar de la oposición de sectores políticos contrarios a la institución, ésta disfrutó de suficiente autonomía para servirle a una agrupa-

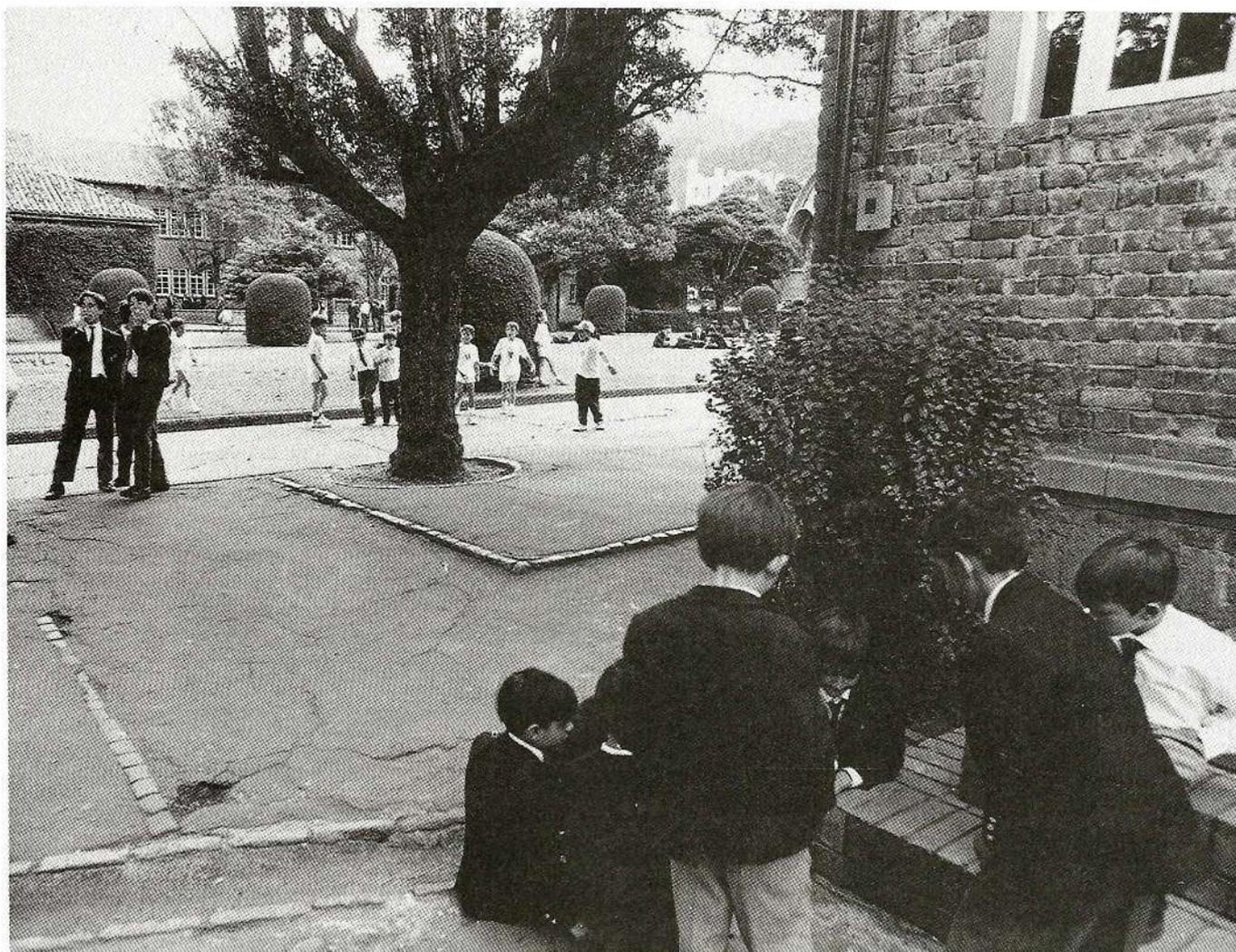
11. La esposa de Agustín Nieto Caballero era la hija del fundador de *El Espectador*; miembros de la familia Santos, propietaria de *El Tiempo*, estuvieron vinculados al plantel y Agustín Nieto Caballero participó en la fundación de la Revista Cultura.

12. *El Aguilucho* N° 1, pág. 16.

13. Agustín Nieto Caballero, *Una escuela*, pág. 141, Op. cit.

14. Agustín Nieto Caballero, *Una escuela*, Op. cit.

15. Agustín Nieto Caballero, *Palabras a la juventud*, Bogotá, Editorial Canal Ramírez, 1974, págs. 145-146.



El Gimnasio Moderno como proyecto educativo tenía como propósito inculcar hábitos de comportamiento social, fomentar el sentido de la responsabilidad y la autonomía, así como la formación de una conciencia nacional.

ción política al articular sus actividades escolares con un proyecto político mucho más amplio.

Conclusión

El Gimnasio Moderno fue un proyecto educativo que logró consolidarse a pesar de la intransigencia de los sectores más conservadores de la sociedad colombiana. El compromiso de los directivos y profesores, la colaboración de los padres de familia, la participación de los estudiantes y el respaldo de los sectores sociales que se identificaban con los fines que debían guiar la

educación en ese plantel, permitieron desarrollar una serie de actividades que evidencian la importancia de la autonomía escolar. Esa identidad fue uno de los factores que permitió a quienes orientaban el colegio la formación de un sector de dirigentes que se desempeñarían más adelante en diferentes campos de la vida nacional.

Sus prácticas pedagógicas demuestran cómo, a pesar de las polémicas emprendidas contra el colegio, la reputación de sus promotores permitió realizar un proyecto educativo que tenía como propósito fundamental ofrecer

una educación que, según Agustín Nieto Caballero, inculcaría en los estudiantes “la noción del deber y las responsabilidades cívicas; el constante anhelo de ser útil; la habilidad expeditiva para realizar lo que se piensa”. Pues así aspiraban “asegurar de hecho una élite, una verdadera clase de selección o clase dirigente que no asiente su jerarquía en los ya viejos prestigios de casa o en las ventajas de una fortuna holgada”¹⁶ □

16. Agustín Nieto Caballero, *Una escuela*, pág. 165, Op. cit.



Fotografía: Pedro Villaraga

Cuando enseñar es un arte, aprender es un placer.

El aprendizaje es fruto de un trabajo conjunto: de un maestro que comprende y motiva a sus alumnos, y de unos niños movidos por la necesidad de saber.

Un trabajo conjunto al que Santillana aporta su experiencia de muchos años editando materiales para el colegio.

Textos cuidadosamente elaborados, página a página, línea a línea. Para despertar la imaginación e impulsar la actividad.

Textos que ayudan a transformar la enseñanza en arte y el aprendizaje en placer.



Autonomía Escolar y Proyecto Pedagógico

Carlos Arroyo

Miembro del CEID Nacional-FECODE

En la búsqueda por construir una autonomía escolar la región adquiere una connotación de primer orden. Por tanto, el proyecto pedagógico para su aplicabilidad debe tener como centro de experimentación la escuela y el medio donde se desarrolla ésta.

La autonomía escolar debe estar referenciada a un proyecto pedagógico como componente de un macroproyecto social. Es de interés especial contextualizar un aporte particular para el desarrollo escolar de un proyecto global que le permita una proyección en la tarea educativa.

La autonomía escolar es apenas un componente de la tarea máxima, por tanto, debe estar referenciada a un conjunto de hechos que se suceden en la escuela.

En la búsqueda por construir una autonomía escolar la región adquiere una connotación de primer orden. Por tanto, el proyecto pedagógico para su aplicabilidad debe tener como centro de experimentación la escuela y el medio donde se desarrolla ésta. Los procesos autónomos deben ser estimulados a partir de lo micro, de lo particular, para

ir ganando en la generación de propuestas que en el inmediato futuro trasciendan y asuman la generalidad en la necesidad de cambio que hoy tanto necesita la educación en Colombia.

La autonomía escolar como parte de un proyecto pedagógico debe dar cuenta de los procesos reales en lo económico, lo social y lo cultural para poder adquirir una connotación de integralidad con las necesidades principales de los niños.

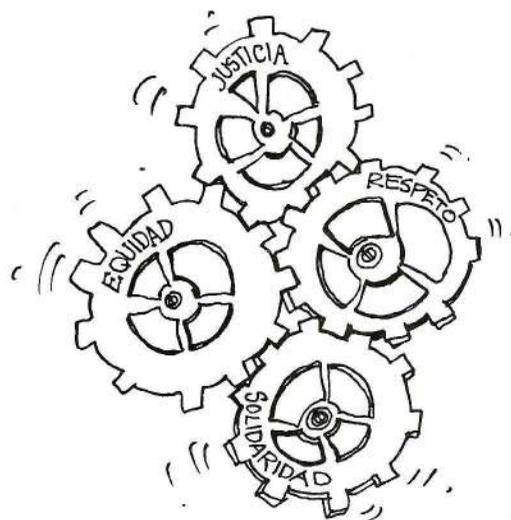
Un primer elemento que debe considerarse en este punto es la importancia de trascender la intencionalidad de la escuela hoy, con referencia a su función principal (instruir).

En la construcción de un concepto de autonomía lo social se convierte en un espacio de desarrollo de lo que la escuela orienta. Por tanto, el proceso escolar debe estar relacionado directamente con el proceso social, debe dar cuenta de éste y el medio más eficaz con que la escuela cuenta es el de

garantizar una función primordial: la de educar.

El proyecto pedagógico, ligado a un proyecto de vida, razón de ser del maestro y la escuela, debe orientarse a superar el fracaso de la escuela tradicional al establecer una separación entre ésta y la vida.

Al respecto, Jesús Palacios nos enseña:





“Al constituirse como *ghetto* aislado de la realidad circundante, al ser una realidad al margen de la vida cotidiana, la escuela, como escribe Founvieille, crea un universo de mitos que ni por su lenguaje, ni por sus inquietudes tiene nada que ver con el mundo normal del hogar o de la calle”.

No puede existir una escuela que garantice una formación para el conocimiento, aislada de la escuela de la vida; nuestro quehacer pedagógico debe trabajar por armonizar estas dos realidades, de tal forma que lo autónomo se construya como un valor, y no simplemente como un factor de relación de autoridad en la escuela.

Referenciar la autonomía escolar con un proyecto pedagógico como parte de un proyecto social global, implica entender una relación de cambio, de transformación. La preocupación de que la escuela contribuya a que el niño comprenda la realidad social y las relaciones que en ella se dan, es para que participe de procesos de transformación; nada hacemos si referenciamos en el proceso escolar escuela y vida como una simple información o como un espacio para la contemplación, para la admiración.

En este orden de ideas, es claro que hoy la escuela no reproduce absoluta y únicamente, en el terreno ideológico la ideología de

la clase dominante; no, por el contrario, al interior de la escuela existen factores de resistencia que necesitan ser estimulados y desarrollados.

Articular la escuela a la vida y formar en el indagar permanente por las cosas y los fenómenos es una muestra de la existencia de elementos de cambio en la escuela.

Si bien, como lo afirma Jesús Palacios: ...“la escuela cumple un papel social y político bien específico: la reproducción de la realidad social que la ha originado”, el proyecto pedagógico debe dar cuenta de esa realidad y proyectarse hacia una revolución permanente de los contenidos y las relaciones que se presentan al interior de la vida escolar o del espacio escolar.

En segundo lugar, desde esta perspectiva, la praxis teórico-práctica posibilita una dinámica de cambio, tanto al interior de la escuela como fuera de ella.

En ese sentido, el proyecto pedagógico debe trabajar los siguientes referentes:

1. Al interior de la escuela

a) Formación científica: es fundamental promover y dinamizar una concepción científica del

mundo, del hombre y del universo en el ámbito escolar y en las diferentes áreas del currículo. Superar la visión religioso-dogmática y construir una concepción basada en la duda, en la razón. Esto debe empezar por la preparación de los maestros, tanto académica como pedagógicamente en materia de los paradigmas vigentes, así en la sociedad, como en general en el área de su especialización.

b) Formación lúdica: no solamente una visión científica ha de ser preocupación principal del maestro y la escuela. El hombre, paralelamente a la razón, también construye espacios para la fantasía, para el asombro, para el sueño, para el deseo. En ese sentido, la escuela debe crear y dinamizar espacios para el juego como parte de la formación integral del hombre. Por tanto, lo lúdico se convierte en un incentivo cierto para el desarrollo de lo científico, lo razonable y lo posible.

c) A nivel metodológico: superar la instrucción en la escuela implica también colocar en relación, combinar los conocimientos que el niño o el joven traen de la sociedad, su concepción del mundo, del universo y del hombre; es decir, sus preteorías con el conocimiento académico-científico que circula en la escuela.

d) Resultados y procesos: la enseñanza de las ciencias en la escuela ha hecho mucho énfasis en los resultados y no en los procesos. Por ello el alumno no se forma en el espíritu científico, la mirada simplemente se dirige al qué y no se proyecta al cómo, al indagar permanente por la razón de ser de las cosas y los fenómenos.

La escuela debe fundamentar el trabajo pedagógico en función de fomentar, de incentivar y desarrollar el gusto por el saber.

e) Formación de educadores: el momento histórico exige superar el concepto de *maestro funcionario* para pasar a la visión de *maestro pedagogo*.

Dos dimensiones deben integrar la formación del maestro: la dimensión *académica* que le fundamenta en su relación con el conocimiento y la ciencia, y la dimensión *pedagógica* que le permita poner en relación su saber con otros saberes.

Al respecto, Rafael Flórez nos enseña: "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".

f) La participación: es necesario habilitar y posibilitar en la escuela espacios democráticos que no solamente garanticen la participación de la comunidad educativa en lo referente con la admi-

nistración de la institución escolar (gobierno escolar Ley 115 de 1994) sino también, y principalmente, en las definiciones sobre organización académica y orientación de contenidos.

2. Vinculación escuela-medio

a) La escuela debe traspasar los límites de la planta física; hay que romper los muros escolares, vincular la escuela a las necesidades e inquietudes que tiene el entorno escolar. La escuela debe dar una respuesta a las necesidades y manifestaciones culturales del medio en que actúa y se desarrolla.

b) Articular elementos de identidad nacional, regional y local. Colombia es un país pluricultural, con diferentes regiones y manifestaciones disímiles. De ahí que la escuela, no solamente dirija su mirada y enfoque su trabajo hacia lo local exclusivamente, sino hacia los elementos aglutinadores de la región y la nación.

Sin embargo, debemos tener claro que no todos los factores sociales y los valores entrañan prácticas positivas, transformadoras, que contribuyan a la construcción de un nuevo país. Es decir, no hay que rescatar por rescatar. El nuevo país, más que una mirada hacia el pasado, requiere una ubicación histórica y la edu-

cación ha de enmarcarse en esa situación.

c) La relación escuela-medio es un motor de transformación social que a partir del reconocimiento del papel de cada uno en la sociedad, desarrolla acciones de cambio que contribuyen a la formación del hombre nuevo para la nueva sociedad.

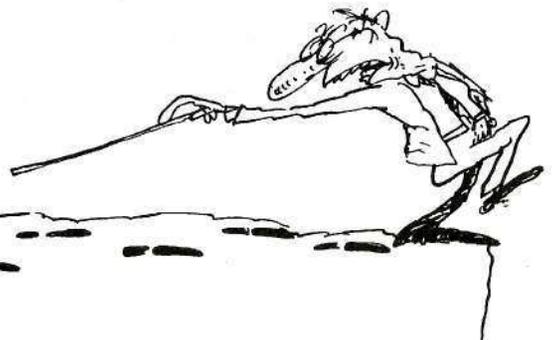
Finalmente, quiero decir con Rafael Flórez Ochoa que, "la pedagogía es innovación, no un discurso quieto, es una praxis específica, comprometida con el cambio a través del poder que se obtiene por la ciencia, al permitirnos ésta conocer los aspectos esenciales de nuestro mundo social".

3. La autonomía escolar y el maestro

En un proceso de transformación de la escuela y su tarea, la actitud del maestro tiene una influencia decisiva en los resultados del mismo. El maestro es un factor de poder preponderante en la vida escolar, por tanto, en la construcción de la autonomía su contribución debe orientarse para garantizar que en el proceso de construcción de conocimiento en el aula escolar se establezca un diálogo de saberes que coloque en igualdad de condiciones su acumulado teórico con los conocimientos que el niño trae de la familia y de la sociedad.



CAMERREWS-0



“El niño antes de llegar a la escuela ha realizado una serie de aprendizajes en una relación dialéctica con su medio socio-cultural”¹. Por tanto, el trabajo del maestro en la escuela, basado en una relación de igualdad diferenciada, debe orientarse a estimular la duda, la investigación, la práctica, la invención como elementos fundamentales para la formalización del pensamiento en el alumno.

Cuando hablo de *relación de igualdad diferenciada*, lo hago para reconocer que en dicho diálogo de saberes las posibilidades de incidencia sobre el proceso no son iguales en tanto que el maestro, en lo que tiene que ver con el acumulado teórico y la práctica social, tiene una especie de “ventaja” frente al alumno.

Lo importante aquí es que ese *acumulado* y esa *experiencia* no sean utilizados como factores de exclusión sino como una contribución importante en la formación intelectual del alumno.

Lo anterior implica un segundo reto para el maestro: trabajar para que al interior de la escuela se garantice una comunicación total entre los actores que participan en el proceso educativo. Es decir, superar por ejemplo, la falsa división entre formación científica y desarrollo afectivo, entre educación científica y educación artística.

Además, quiero señalar un elemento que estimula la comunicación en la escuela si ésta tiene en cuenta los problemas que a sus integrantes les interesa resolver, se opera una especie de participación masiva en el proceso.

En tercer lugar, el maestro está llamado a luchar por construir su propia autonomía intelectual y política. Es decir, liberarnos del yugo que las editoriales han impuesto a través del texto, eliminar el rito intelectual de repetir los contenidos del manual y dar lugar, en cambio, a la investigación, a la elaboración y a la innovación

en el campo de lo científico y lo pedagógico. Es necesario, igualmente, asumir el compromiso de la autonomía escolar en relación con la organización y elaboración del currículo para disputarle al Estado la orientación en la formación integral de los niños y jóvenes de Colombia.

Es entender, en definitiva, que la escuela no constituye simplemente un aparato reproductor de la ideología dominante, sino también, y esto es lo más importante, en su interior existen y se desarrollan factores de resistencia que requieren ser estimulados. Asumir una opción política frente a esta realidad es una decisión prioritaria para el maestro; asumir o no asumir un compromiso de este tipo significa luchar por la transformación o seguir bajo el tutelaje ideológico y político del Estado

1. Hugo Mondragón, Revista *Educación y Cultura* N° 3, Bogotá, CEID-Fecode.

A TODOS LOS EDUCADORES DEL PAÍS

APSA

ASOCIACIÓN DE PENSIONADOS
DEL SENA - ANTIOQUIA
SECCIONAL CUNDINAMARCA

OFRECE:

J. ALBERTO SERNA M. - Autor (Jubilado del SENA)

**La obra de contenido más sencillo,
más completo y pedagógico para
los profesores de lenguaje y
personas que desean dominar
la ortografía, mejorar la redacción
y enriquecer su vocabulario**

Santafé de Bogotá Carrera 12 N° 79-08 Oficina 407

Tels: 312 36 81 - 312 36 82 - 673 11 37
217 01 77 ext. 251 - A.A. 93243

Medellín - Tels: 371 81 60 - 281 67 61 - 373 01 01

ACEPTAMOS TARJETAS DE CRÉDITO

SERIE DE LEXICOGRAFÍA, ORTOGRAFÍA Y REDACCIÓN

- 1 Cómo partir, acentuar y tildar correctamente las palabras.
- 2 Cómo desarrollar la atención, la observación y la ortografía visual, mediante la lectura analítica.
- 3 Cómo enriquecer el vocabulario y dinamizar la ortografía, mediante la aplicación de la ley de la afinidad.
- 4 Cómo utilizar correctamente los signos de puntuación, para redactar bien.
- 5 Cómo conjugar correctamente los verbos.
- 6 Cómo enriquecer nuestro léxico mediante el estudio de las raíces griegas.
- 7 Cómo consultar técnicamente los diccionarios y cómo definir correctamente las palabras.
- 8 Cómo enriquecer nuestro léxico mediante el estudio de las raíces latinas.
- 9 Cómo mejorar la ortografía mediante el conocimiento de las voces homófonas y polimorfos (Próximo a salir)

Gobierno Escolar y Organización Institucional en la Ley General de Educación y su reglamentación

Gobierno Escolar

(Ley General de Educación Arts. 142 a 145)

Artículo 142.—Conformación del Gobierno Escolar. Cada establecimiento educativo del Estado tendrá un gobierno escolar conformado por el rector, el consejo directivo y el consejo académico.

Las instituciones educativas privadas establecerán en su reglamento, un gobierno escolar para la participación de la comunidad educativa a que hace referencia el artículo 68 de la Constitución Política. En el gobierno escolar serán consideradas las iniciativas de los estudiantes, de los educadores, de los administradores y de los padres de familia en aspectos tales como la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar.

Los voceros de los estamentos constitutivos de la comunidad educativa, podrán presentar sugerencias para la toma de decisiones de carácter financiero, administrativo y técnico-pedagógico.

Tanto en las instituciones educativas públicas como privadas, la comunidad educativa debe ser informada para permitir una participación seria y responsable en la dirección de las mismas.

Artículo 143.—Consejo directivo de los establecimientos educativos estatales. En cada establecimiento educativo del estado existirá un consejo directivo integrado por:

- a) El rector del establecimiento educativo, quien lo convocará y presidirá;
- b) Dos representantes de los docentes de la institución;
- c) Dos representantes de los padres de familia;
- d) Un representante de los estudiantes que debe estar cursando el último grado de educación que ofrezca la institución;
- e) Un representante de los ex-alumnos de la institución, y
- f) Un representante de los sectores productivos del área de influencia del sector productivo.

Para la elección de los representantes a que se refiere este artículo, el Gobierno Nacional establecerá la reglamentación correspondiente que asegure la participación de cada uno de los estamentos que lo integran y fije el período para el cual se elegirán.

Parágrafo. Los establecimientos educativos con escaso número de docentes o de alumnos y que se hayan acogido al régimen de asociación previsto en los artículos 138 y 140 de esta Ley, contarán con un consejo directivo común elegido de manera democrática.

Artículo 144.—Funciones del Consejo Directivo. Las funciones del Consejo Directivo serán las siguientes:

- a) Tomar las decisiones que afecten el funcionamiento de la institución y que no sean competencia de otra autoridad;
- b) Servir de instancia para resolver los conflictos que se presenten entre docentes y administrativos con los alumnos del plantel educativo;
- c) Adoptar el reglamento de la institución, de conformidad con las normas vigentes;
- d) Fijar los criterios para la asignación de cupos disponibles;
- e) Asumir la defensa y garantía de los derechos de toda la comunidad educativa, cuando alguno de sus miembros se sienta lesionado;
- f) Aprobar el plan anual de actualización del personal de la institución presentado por el rector;
- g) Participar en la planeación y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, del currículo y del plan de estudios y someterlos a la consideración de la Secretaría de Educación respectiva o del organismo que haga sus veces para que verifique el cumplimiento de los requisitos;
- h) Estimular y controlar el buen funcionamiento de la institución educativa;
- i) Establecer estímulos y sanciones para el buen desempeño académico y social del alumno;
- j) Participar en la evaluación anual de los docentes, directivos docentes y personal administrativo de la institución;

- k) Recomendar criterios de participación de la institución en actividades comunitarias, culturales, deportivas y recreativas;
- l) Establecer el procedimiento para el uso de las instalaciones en actividades educativas, culturales, recreativas, deportivas y sociales de la respectiva comunidad educativa;
- m) Promover las relaciones de tipo académico, deportivo y cultural con otras instituciones educativas;
- n) Aprobar el presupuesto de ingresos y gastos de los recursos propios y la forma de recolectarlos, y
- ñ) Darse su propio reglamento.

Artículo 145.—Consejo académico. El Consejo Académico, convocado y presidido por el rector o director, estará integrado por los directivos docentes y un docente por cada área o grado que ofrezca la respectiva institución. Se reunirá periódicamente para participar en:

- a) El estudio, modificación y ajustes al currículo, de conformidad con lo establecido en la presente ley;
- b) La organización del plan de estudio;
- c) La evaluación anual e institucional, y
- d) Todas las funciones que atañen a la buena marcha de la institución educativa.

Autonomía Escolar

(Ley General de Educación Art. 77)

Artículo 77.—Autonomía escolar. Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de

los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.

Parágrafo. Las secretarías de Educación departamentales o distritales o los organismos que hagan sus veces, serán las responsables de la asesoría para el diseño y desarrollo del currículo de las instituciones educativas estatales de su jurisdicción, de conformidad con lo establecido en la presente ley.

Capítulo IV

(Decreto reglamentario 1860 de la Ley General de Educación)

El gobierno escolar y la organización institucional

Artículo 18.—Comunidad educativa. Según lo dispuesto en el artículo 6º de la Ley 115 de 1994, la comunidad educativa está constituida por las personas que tienen responsabilidades directas en la organización, desarrollo y evaluación del proyecto educativo institucional que se ejecuta en un determinado establecimiento o institución educativa.

Se compone de los siguientes estamentos:

1. Los estudiantes que se han matriculado.
2. Los padres y madres, acudientes o en su derecho, los responsables de la educación de los alumnos matriculados.
3. Los docentes vinculados que laboren en la institución.
4. Los directivos docentes y administradores escolares que cumplen funciones directas en la prestación del servicio educativo.
5. Los egresados organizados para participar.

Todos los miembros de la comunidad educativa son competentes para participar en la dirección de las instituciones de educación y lo hagan por medio de

sus representantes en los órganos del gobierno escolar, usando los medios y procedimientos establecidos en el presente Decreto.

Artículo 19.—Obligatoriedad del gobierno escolar. Todos los establecimientos educativos deberán organizar un gobierno para la participación democrática de todos los estamentos de la comunidad educativa, según lo dispone el artículo 142 de la Ley 115 de 1994.

El gobierno escolar en las instituciones estatales se regirá por las normas establecidas en la ley y en el presente Decreto.

Las instituciones educativas privadas, comunitarias, cooperativas, solidarias o sin ánimo de lucro establecerán en su reglamento, para dar cumplimiento a lo dispuesto en el artículo 68 de la Constitución Política y en armonía con lo dispuesto para ellas en los incisos 2º y 6º del artículo 142 de la Ley 115 de 1994, un gobierno escolar integrado al menos por los órganos definidos en el presente decreto y con funciones que podrán ser las aquí previstas, sin perjuicio de incluir otros que consideren necesarios de acuerdo con su proyecto educativo institucional.

También estas instituciones deberán acogerse a las fechas que para el efecto de la organización del gobierno escolar, se establecen en este capítulo. En caso contrario, la licencia de funcionamiento quedará suspendida.

Artículo 20.—Organos del gobierno escolar. El gobierno escolar en los establecimientos educativos estatales estará constituido por los siguientes órganos:

1. El Consejo Directivo, como instancia directiva, de participación de la comunidad educativa y de orientación académica y administrativa del establecimiento.
2. El Consejo Académico, como instancia superior para participar en la orientación pedagógica del establecimiento.
3. El rector, como representante de establecimiento ante las autoridades educativas y ejecutor de las decisiones del gobierno escolar.

Los representantes en los órganos colegiados serán elegidos para períodos anuales, pero continuarán ejerciendo sus funciones hasta cuando sean reemplazados. En caso de vacancia, se elegirá su reemplazo para el resto del período.

Parágrafo. En los establecimientos educativos no estatales, quien ejerza su representación legal será considerado como el director administrativo de la institución y tendrá autonomía respecto al Consejo Directivo, en el desempeño de sus funciones administrativas y financieras. En estos casos el director administrativo podrá ser una persona natural distinta de rector.

Artículo 21.—Integración del consejo directivo. El Consejo Directivo de los establecimientos educativos estatales estará integrado por:

1. El rector, quien le presidirá y convocará ordinariamente una vez por mes y extraordinariamente cuando lo considere conveniente.
2. Dos representantes del personal docente, elegidos por mayoría de los votantes en una asamblea de docentes.
3. Dos representantes de los padres de familia elegidos por la junta directiva de la asociación de padres de familia.
4. Un representante de los estudiantes elegido por el consejo de estudiantes, entre los alumnos que se encuentren cursando el último grado de educación ofrecido por la institución.
5. Un representante de los exalumnos elegido por el Consejo Directivo, de ternas presentadas por las organizaciones que aglutinen la mayoría de ellos o en su defecto, por quien haya ejercido en el año inmediatamente anterior el cargo de representante de los estudiantes.
6. Un representante de los sectores productivos organizados en el ámbito local o subsidiariamente de las entidades que auspicien o patrocinen el funcionamiento del establecimiento educativo. El representante será escogido por el Consejo Direc-

tivo, de candidatos propuestos por las respectivas organizaciones.

Parágrafo 1º. Los administradores escolares podrán participar en las deliberaciones del Consejo Directivo con voz pero sin voto, cuando éste les formule invitación, a solicitud de cualquiera de sus miembros.

Parágrafo 2º. Dentro de los primeros sesenta días calendario siguientes al de la iniciación de clases de cada período lectivo anual, deberá quedar integrado el Consejo Directivo y entrar en ejercicio de sus funciones. Con tal fin el rector convocará con la debida anticipación, a los diferentes estamentos para efectuar las elecciones correspondientes.

Parágrafo 3º. Si el 1º de octubre de 1994 no se ha cumplido la elección de los integrantes del Consejo Directivo, entrará en funciones hasta cuando tal proceso se cumpla, un consejo directivo provisional, cuyos representantes se seleccionarán así:

1. El representante de los estudiantes será el alumno del último grado que ofrezca el establecimiento y cuyo apellido sea el primero en el orden alfabético. Como suplente actuará el siguiente en el mismo orden.
2. Los representantes de los padres de familia serán los dos que designe la junta de padres de familia, si existiere. En los demás casos lo serán el padre o madre de cada uno de los alumnos más antiguos entre los matriculados.
3. Los representantes de los docentes serán elegidos por ellos mismos.
4. El representante de los exalumnos será el designado por la asociación respectiva o en su defecto, el más antiguo que acepte la designación.
5. El representante de los sectores productivos o entidades patrocinadoras sólo actuará en el Consejo Directivo correspondiente al año lectivo que se inicie en 1995.

De todas maneras el consejo directivo deberá estar integrado definitivamente a más tardar el 1º de marzo de 1995 y en caso contrario el reconocimiento oficial del establecimiento quedará suspendido, sin perjuicio de las sanciones que le puedan ser impuestas al rector.

Artículo 22.—Consejo directivo común. Los establecimientos educativos asociados contarán con un Consejo Directivo común, de acuerdo con lo establecido en el parágrafo del artículo 143 de la Ley 115 de 1994. En este caso la elección de los representantes que lo integran se hará en sendas reuniones conjuntas de las juntas directivas de las asociaciones de padres de familia, de los consejos de estudiantes, de las asambleas de los docentes de los establecimientos y de las asambleas de los exalumnos.

Artículo 23.—Funciones del Consejo Directivo. Las funciones del Consejo Directivo de los establecimientos educativos serán las siguientes:

- a) Tomar las decisiones que afecten el funcionamiento de la institución, excepto las que sean

competencia de otra autoridad, tales como las reservadas a la dirección administrativa, en el caso de los establecimientos privados;

b) Servir de instancia para resolver los conflictos que se presenten entre docentes y administrativos con los alumnos del establecimiento educativo y después de haber agotado los procedimientos previstos en el reglamento o manual de convivencia;

c) Adoptar el manual de convivencia y el reglamento de la institución;

d) Fijar los criterios para la asignación de cupos disponibles para la admisión de nuevos alumnos;

e) Asumir la defensa y garantía de los derechos de toda la comunidad educativa, cuando alguno de sus miembros se sienta lesionado;

f) Aprobar el plan anual de actualización académica del personal docente presentado por el rector;

g) Participar en la planeación y evaluación del proyecto educativo institucional, del currículo y del plan de estudios y someterlos a la consideración de la secretaría de educación respectiva o del organismo que haga sus veces, para que verifiquen el cumplimiento de los requisitos establecidos en la ley y los reglamentos;

h) Estimular y controlar el buen funcionamiento de la institución educativa;

i) Establecer estímulos y sanciones para el buen desempeño académico y social del alumno que han de incorporarse al reglamento o manual de convivencia. En ningún caso pueden ser contrarios a la dignidad del estudiante;

j) Participar en la evaluación de los docentes, directivos docentes y personal administrativo de la institución;

k) Recomendar criterios de participación de la institución en actividades comunitarias, culturales, deportivas y recreativas;

l) Establecer el procedimiento para permitir el uso de las instalaciones en la realización de actividades educativas, culturales, recreativas, deportivas y sociales de la respectiva comunidad educativa;

m) Promover las relaciones de tipo académico, deportivo y cultural con otras instituciones educativas y la conformidad de organizaciones juveniles;

n) Fomentar la conformación de asociaciones de padres de familia y de estudiantes;

ñ) Reglamentar los procesos electorales previstos en el presente Decreto;

o) Aprobar el presupuesto de ingresos y gastos de los recursos propios y los provenientes de pagos legalmente autorizados, efectuados por los padres y responsables de la educación de los alumnos, tales como derechos académicos, uso de libros de texto y similares, y

p) Darse su propio reglamento.

Parágrafo. En los establecimientos educativos no estatales el Consejo Directivo podrá ejercer las mis-

mas funciones y las demás que le sean asignadas, teniendo en cuenta lo prescrito en el inciso tercero del artículo 142 de la Ley 115 de 1994. En relación con las identificadas con los literales d), f), l) y o), podrán ser ejercidas por el Director Administrativo o a otra instancia.

Artículo 24.—Consejo académico. El Consejo Académico está integrado por el rector quien lo preside, los directivos docentes y un docente por cada área definida en el plan de estudios. Cumplirá las siguientes funciones:

a) Servir de órgano consultor del Consejo Directivo en la revisión de la propuesta del proyecto educativo institucional;

b) Estudiar el currículo y propiciar su continuo mejoramiento, introduciendo las modificaciones y ajustes, de acuerdo con el procedimiento previsto en el presente decreto;

c) Organizar el plan de estudios y orientar su ejecución;

d) Participar en la evaluación institucional anual;

e) Integrar los consejos de docentes para la evaluación periódica del rendimiento de los educandos y para la promoción, asignarles sus funciones y supervisar el proceso general de evaluación;

f) Recibir y decidir los reclamos de los alumnos sobre la evaluación educativa, y

g) Las demás funciones afines o complementarias con las anteriores que le atribuya el proyecto educativo institucional.

Artículo 25.—Funciones del rector. Le corresponde al rector del establecimiento educativo:

a) Orientar la ejecución del proyecto educativo institucional y aplicar las decisiones del gobierno escolar;

b) Velar por el cumplimiento de las funciones docentes y el oportuno aprovisionamiento de los recursos necesarios para el efecto;

c) Promover el proceso continuo de mejoramiento de la calidad de la educación en el establecimiento;

d) Mantener activas las relaciones con las autoridades educativas, con los patrocinadores o auspiciadores de la institución y el mejoramiento de la vida comunitaria;

e) Establecer canales de comunicación entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa;

f) Orientar el proceso educativo con la asistencia del Consejo Académico;

g) Ejercer las funciones disciplinarias que le atribuya la ley, los reglamentos y el manual de convivencia;

h) Identificar las nuevas tendencias, aspiraciones e influencias para canalizarlas en favor del mejoramiento del proyecto educativo institucional;

i) Promover actividades de beneficio social que vinculen al establecimiento con la comunidad local;

j) Aplicar las disposiciones que se expidan por

parte del Estado, atinentes a la prestación del servicio público educativo, y

k) Las demás funciones afines o complementarias con las anteriores que le atribuya el proyecto educativo institucional.

Artículo 26.—Funciones de la dirección administrativa. En los establecimientos educativos privados donde funcione una dirección administrativa y financiera, esta podrá tomar las decisiones relativas a la administración de los recursos financieros, patrimoniales y laborales, ajustadas a los objetivos, fines y pautas contenidas en el proyecto educativo institucional y a los estatutos de la entidad propietaria de los bienes utilizados para prestar el servicio público educativo.

En los establecimientos de carácter estatal las funciones superiores de administración serán ejercidas por un secretario administrativo, si el tamaño de la institución justifica la creación de este cargo.

Artículo 27.—Directivos docentes. Todos los establecimientos educativos de acuerdo con su proyecto educativo institucional, podrán crear medios administrativos adecuados para el ejercicio coordinado de las siguientes funciones:

1. La atención a los alumnos en los aspectos académicos, de evaluación y de promoción. Para tal efecto los educandos se podrán agrupar por conjuntos de grados.

2. La orientación en el desempeño de los docentes de acuerdo con el plan de estudios. Con tal fin se podrán agrupar por afinidad de las disciplinas o especialidades pedagógicas.

3. La interacción y participación de la comunidad educativa para conseguir el bienestar colectivo de la misma. Para ello podrá impulsar programas y proyectos que respondan a necesidades y conveniencias.

Artículo 28.—Personero de los estudiantes. En todos los establecimientos educativos el personero de los estudiantes será un alumno que curse el último grado que ofrezca la institución encargado de promover el ejercicio de los deberes y derechos de los estudiantes consagrados en la Constitución Política, las leyes, los reglamentos y el manual de convivencia.

El personero tendrá las siguientes funciones:

a) Promover el cumplimiento de los derechos y deberes de los estudiantes, para lo cual podrá utilizar los medios de comunicación interna del establecimiento, pedir la colaboración del consejo de estudiantes, organizar foros u otras formas de deliberación;

b) Recibir y evaluar las quejas y reclamos que presenten los educandos sobre lesiones a sus derechos y las que formule cualquier persona de la comunidad sobre el incumplimiento de las obligaciones de los alumnos;

c) Presentar ante el rector o el director administrativo, según sus competencias, las solicitudes de oficio o a petición de parte que considere necesarias para proteger los derechos de los estudiantes y facilitar el cumplimiento de sus deberes, y

d) Cuando lo considere necesario, apelar ante el Consejo Directivo o el organismo que haga sus veces, las decisiones del rector respecto a las peticiones presentadas por su intermedio.

El personero de los estudiantes será elegido dentro de los treinta días calendario siguientes al de la iniciación de clases de un período lectivo anual. Para tal efecto el rector convocará a todos los estudiantes matriculados con el fin de elegirlo por el sistema de mayoría simple y mediante voto secreto.

El ejercicio del cargo de personero de los estudiantes es incompatible con el de representante de los estudiantes ante el Consejo Directivo.

Artículo 29.—Consejo de estudiantes. En todos los establecimientos educativos el Consejo de Estudiantes es el máximo órgano colegiado que asegura y garantiza el continuo ejercicio de la participación por parte de los grados ofrecidos por el establecimiento o establecimientos que comparten un mismo Consejo Directivo.

El Consejo Directivo deberá convocar en una fecha dentro de las cuatro primeras semanas del calendario académico, sendas asambleas integradas por los alumnos que cursen cada grado, con el fin de que elijan de su seno mediante votación secreta, un vocero estudiantil para el año lectivo en curso.

Los alumnos del nivel preescolar y de los tres primeros grados del ciclo de primaria, serán convocados a una asamblea conjunta para elegir un vocero único entre los estudiantes que cursan el tercer grado.

Corresponde al Consejo de Estudiantes:

a) Darse su propia organización interna;

b) Elegir el representante de los estudiantes ante el Consejo Directivo del establecimiento y asesorarlo en el cumplimiento de su representación;

c) Invitar a sus deliberaciones a aquellos estudiantes que presenten iniciativas sobre el desarrollo de la vida estudiantil, y

d) Las demás actividades afines o complementarias con las anteriores que le atribuya el manual de convivencia.

Artículo 30.—Asociación de padres de familia. El Consejo Directivo de todo establecimiento educativo promoverá la constitución de una asociación de padres de familia, para lo cual podrá citar a una asamblea constitutiva, suministrar espacio o ayudas de secretaría, contribuir en el recaudo de cuotas de sostenimiento o apoyar iniciativas existentes.

La asociación, además de las funciones que su eglamento determine, podrá desarrollar actividades como las siguientes:

- a) Velar por el cumplimiento del proyecto educativo institucional y su continua evaluación, para lo cual podrá contratar asesorías especializadas;
- b) Promover programas de formación de los padres para cumplir adecuadamente la tarea educativa que les corresponde, y
- c) Promover el proceso de constitución del consejo de padres de familia, como apoyo a la función pedagógica que les compete.

La junta directiva de la asociación de padres existente en el establecimiento, elegirá dos representantes ante el Consejo Directivo, uno deberá ser miembro de la junta directiva y el otro miembro del consejo de padres de familia.

Artículo 31.—Consejo de padres de familia. El consejo de padres de familia, como órgano de la asociación de padres de familia, es un medio para asegurar la continua participación de los padres y acudientes en el proceso pedagógico del establecimiento. Podrá estar integrado por los voceros de los padres de los alumnos que cursan cada uno de los diferentes grados que ofrece la institución, o por cualquier otro esquema definido en el seno de la asociación.

La junta directiva de la asociación de padres de familia convocará dentro de los primeros treinta días calendario siguientes al de la iniciación de clases del período lectivo anual, a sendas asambleas de los padres de familia de los alumnos de cada grado, en las cuales se elegirá para el correspondiente año lectivo a uno de ellos como su vocero. La elección se efectuará por mayoría de votos de los miembros presentes, después de transcurrida la primera hora de iniciada la asamblea.

Artículo 32.—Federación de asociaciones. Las federaciones de asociaciones de padres de familia o de asociaciones de estudiantes se podrán constituir por voluntad de un número plural de ellas, con el objeto de cumplir, entre otros, los siguientes propósitos:

- a) Promover el cumplimiento eficiente de las funciones de las asociaciones;
- b) Obtener conjuntamente recursos técnicos de alta calificación, necesarios para promover el mejoramiento de la calidad del proceso educativo, y
- c) Ejercer una vigilancia colegiada del funcionamiento de los organismos afiliados □

Para lograr el éxito



COMFENALCO le da la oportunidad de lograr el éxito, mediante la capacitación técnica y artística. A partir de julio, inscribese en el Instituto de Educación No Formal, y conozca, a través de expertos, todo sobre Manualidades, Pintura, Escultura, Música, Dibujo Publicitario, Marquetería, Electrónica, Encuadernación.

Además, inscribese en los talleres de Screen (estampado en papel o en tela), o Técnicas de Belleza. También podrá hacerlo, en las Escuelas de Formación Laboral, que lo capacitan para conocer sobre la Moldería y los procesos de Confección; la organización de Recepciones y Banquetes, y los cursos de inglés (niveles I hasta el VI. Incluye conversación básica y avanzada, fonética y composición).

Informes:

Subdirección Servicios Educativos - Teléfono: 511 21 33 ext. 120 y 124



Sistemas Educativos Europeos

(España, Inglaterra, Alemania y Francia)

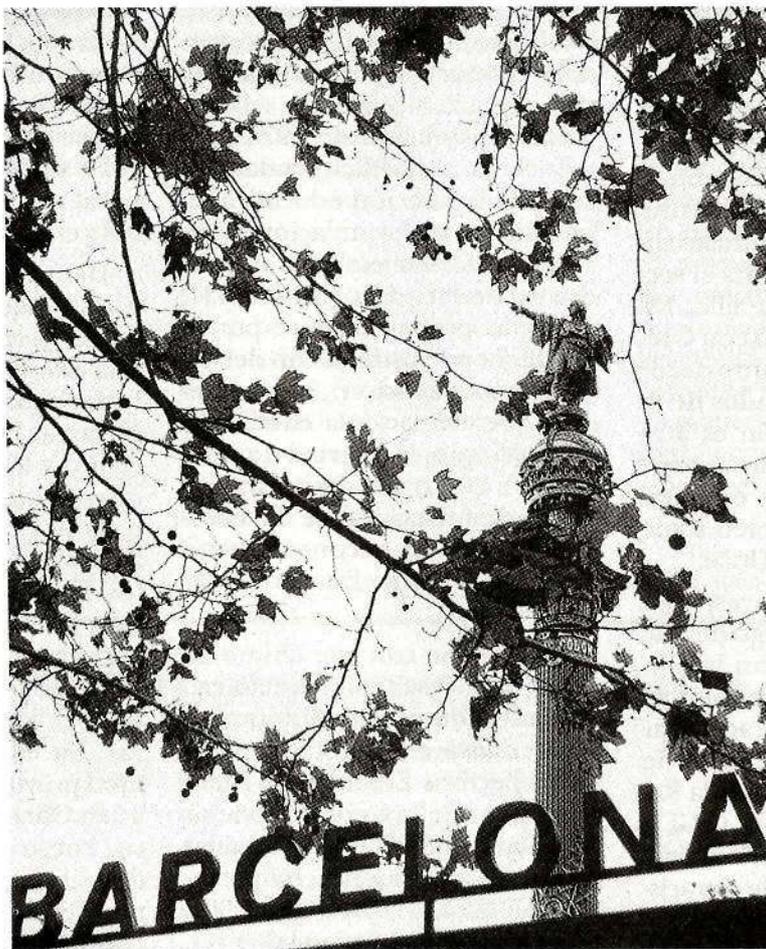
Inmaculada Egido Gálvez

Carlos Hernández Blasi

Sistema Educativo en España*

España es el segundo país de la Comunidad Europea en extensión después de Francia, y el quinto en población. Su territorio comprende la mayor parte de la península Ibérica, los archipiélagos Balear y Canario, y dos ciudades norteafricanas (Ceuta y Melilla). Sus habitantes conforman una realidad étnica, cultural y lingüística heterogénea, enraizada en un rico y complejo pasado. Así, por ejemplo, aunque la lengua oficial del Estado es el castellano, en España se hablan otras lenguas, como el catalán, el gallego y el vasco.

Con frecuencia se ha caracterizado a España como "una nación de naciones" (por ejemplo, Hanson, 1989). Sus orígenes se remontan a finales del siglo XV, como fruto de la unión de una serie de reinos medievales que se habían opuesto durante ocho siglos a la dominación árabe. Desde entonces y hasta la fecha, la historia del país ha sido una historia de encuentros y desencuentros entre aquellas antiguas iden-



tidades que, siendo muy distintas entre sí, se agruparon en torno de unas estructuras políticas y administrativas comunes.

Durante este siglo, "la guerra civil de 1936-1939 significó un estallido violento de las contradicciones históricas acumuladas desde mucho antes" (Rivière, 1990). Su final supone la instauración de una larga dictadura que se prolonga hasta 1975, momento en el que se inicia un proceso de transición pacífica a la democracia. La

forma de gobierno vigente es la monarquía parlamentaria de corte constitucional. El poder legislativo reside en un sistema de dos cámaras (Congreso y Senado), cuyos componentes son elegidos por sufragio universal cada cuatro años. El poder ejecutivo reside en un Presidente y un Consejo de Ministros.

En la Constitución de 1978, se reconoce explícitamente la existencia de identidades nacionales y regionales dentro de España. En consonancia con este reconocimiento, se legitima la distribución del poder político entre el Estado y las denominadas Comunidades Autónomas.

Estas Comunidades (diecisiete en total) tienen un Gobierno y un Parlamento propios, que operan en el marco de las competencias transferidas por el Estado, sobre la base de sus respectivos Estatutos de Autonomía. En algunas de ellas, la lengua autóctona es también, junto con el castellano, lengua oficial. Tal es el caso, por ejemplo, de las Comunidades catalana, gallega y vasca —los llama-

* Tomado de *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 210, enero de 1993.

dos “territorios históricos”—, donde las acusadas peculiaridades lingüísticas y culturales han generado tradicionalmente fuertes tensiones políticas con el Gobierno central. Administrativamente, cada Comunidad Autónoma se organiza en torno de provincias, compuestas por un número variable de municipios.

La transformación de las estructuras económicas del país ha sido muy importante durante las últimas décadas. En poco tiempo, se ha pasado de una economía basada en la agricultura a una economía moderna, industrializada, en la que predomina el sector servicios. A pesar de ello, España sigue siendo, junto con Grecia, Portugal e Irlanda, uno de los países menos desarrollados de la Comunidad: la inflación es aún superior a la de la media comunitaria, el déficit exterior es elevado, y la tasa de desempleo sigue siendo la mayor de los Doce.

El sistema educativo español ha evolucionado a lo largo de este siglo en consonancia con las circunstancias sociales, económicas y políticas que le ha tocado vivir al país. Con la Ley general de educación y financiación de la Reforma educativa de 1970 (LGE), base del sistema educativo actual, se ponía fin al período de ostracismo y abandono en que quedó sumida la educación en España tras la guerra civil. Con la Ley general de ordenación del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), puesta en marcha en este curso académico, los españoles confían en conseguir una enseñanza de calidad para sus niños y jóvenes, acorde con las exigencias sociales a las que éstos deberán enfrentarse.

El sistema educativo

En este primer bloque informativo se ponen de relieve los cambios legislativos operados tras

la Constitución de 1978: el reparto de las competencias educativas entre el Estado y las Comunidades Autónomas, la regulación y financiación de la red de centros públicos y privados, y la nueva estructura del sistema educativo. En este sentido, se señalan los objetivos, contenidos y otras modificaciones presentes o futuras en los diversos niveles de la enseñanza, con especial referencia a las medidas de atención a la diversidad.

La Constitución de 1978 delimita el marco jurídico fundamental de la legislación educativa en España. En su formulación se recogen en forma explícita el derecho a la educación (artículo 27, regulado posteriormente por la LODE: Ley de ordenación del derecho a la educación), otros derechos que afectan a la educación (por ejemplo, la libertad de cátedra, Art. 20.1c) y la descentralización administrativa de la enseñanza, dado el reconocimiento de España como Estado de las Autonomías.

En relación con este último aspecto, la Constitución establece que las Comunidades Autónomas *pueden asumir*, en conformidad con sus respectivos Estatutos de Autonomía, aquellas competencias educativas que no estén incluidas en la llamada “reserva competencial del Estado” (Art. 149.1.30). Esta “reserva” agrupa aquellas responsabilidades que el Estado considera como imprescindibles para garantizar la unidad básica del sistema educativo. Una institución de control creada *ad hoc*, la Alta Inspección, es la encargada de asegurar el cumplimiento de las leyes que regulan el juego competencial.

La máxima autoridad educativa de la Administración Central es el Ministro de Educación, titular del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). A su frente, dirige y desarrolla la política educati-

va del Estado, a la vez que ordena sus competencias exclusivas. Para ello se sirve de cuatro departamentos ministeriales: la Secretaría de Estado de Educación, la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, la Subsecretaría de Educación y Ciencia y el Consejo Superior de Deportes. La participación de los distintos sectores educativos en la toma de decisiones se realiza a través de tres organismos de carácter consultivo: el Consejo Escolar del Estado, el Consejo General de la Formación Profesional y el Consejo de Universidades.

Dentro de la Administración Autonómica, conviene distinguir entre *Comunidades con competencias educativas transferidas* (Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco y País Valenciano) y *Comunidades sin competencias educativas transferidas* (las diez restantes). En las primeras, son las Consejerías de Educación de los Gobiernos Autónomos las que, a través de una serie de departamentos similares a los del MEC, gestionan sus competencias (entre ellas, la Inspección Educativa). En ellas, la representación a nivel provincial del MEC se reduce a una Oficina de Educación y Ciencia. Por su parte, en las Comunidades sin competencias educativas transferidas, que integran lo que se conoce como “territorio MEC”, existen también Departamentos de Educación. Sin embargo, su grado de dependencia de la Administración Central y de las *Direcciones Provinciales del MEC* medianizan significativamente su función institucional.

El último eslabón de la Administración educativa española es la Administración Local, representada en los Ayuntamientos. A ellos se les atribuye tradicionalmente la propiedad de los centros públicos de Preescolar y EGB, y, en consecuencia, su conservación

y mantenimiento. A través de sus Concejalías de Educación, desarrollan también programas educativos propios, que complementan a los de otras administraciones públicas. Aunque las competencias municipales en materia educativa aún no han sido establecidas legalmente, la LODE anticipa la posibilidad de crear Consejos Escolares Municipales que, al igual que sucede en los niveles autonómico, comarcal y provincial, garanticen la participación de los distintos sectores implicados en la educación.

La educación en Inglaterra*

Datos generales

El Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte se compone de cuatro demarcaciones: Gales, Inglaterra, Escocia e Irlanda del Norte. Su pobla-

ción actual es de unos 56.9 millones de habitantes y su extensión territorial es de unos 244.100 km² (igual extensión territorial que la RFA o la mitad de Francia o España). Su densidad de población es de 231 h/km², siendo una de las medias europeas más elevadas. Otros dos datos referidos a su demografía deben ser subrayados: el crecimiento nulo de su población y el importante contingente de comunidades étnicas (2.4 millones de habitantes) que residen en las Islas.

Económicamente, el Reino Unido es una de las principales potencias europeas y mundiales, con un claro dominio de los sectores industriales y manufactureros sobre los agrícolas (su población activa es una de las más bajas de Europa), y con un extenso desarrollo del sector servicios. Desde un punto de vista político, el Reino Unido se rige por dos Cámaras: la de los Lores y la de los Comunes, y por un conjunto de antiguos preceptos legislativos

(no dispone de Constitución como tal) en los que el papel de arbitraje de la Corona es fundamental. Conocido por su estructura bipartidista, el Parlamento británico actual está gobernado por el partido conservador (*Tory*) desde 1979, año en el que derrotaron electoralmente al partido laborista, entonces en el poder.

Es importante hacer mención del carácter descentralizado de la Administración británica, que podríamos describir como a medio camino entre un sistema autonómico (por ejemplo el español) y un sistema federal (por ejemplo el norteamericano). A lo largo del artículo no vamos a realizar referencias a las diferencias entre las cuatro Comunidades, si bien conviene saber que éstas existen, de manera singular, entre Gales e Inglaterra (sobre cuyo modelo educativo, por ser el más relevan-

* Tomado de *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 172, julio-agosto de 1989.

¡Ahora y siempre, cuente con nosotros!

G R U P O
E D I T O R I A L
norma
E D U C A T I V A

Apoyamos la labor docente a través de:

- Textos Educativos, que responden a sus necesidades y expectativas.
- Materiales Complementarios que apoyan el proceso educativo.
- Centro Norma de Apoyo al Docente:
 - Revista El Educador
 - Jornadas Pedagógicas

Bogotá: Avenida El Dorado # 90-10 Tel. 4100400 - Cali: Calle 26 N # 6 BIS-38 Tel. 6616696 - Pereira: Calle 23 # 7-56 Tel. 341355
Medellín: Autopista Sur # 85 A-95 Tel. 2854000 - Barranquilla: Vía 40 # 65-101 Tel. 410300 - Cartagena: Cra. 1 # 11-26 Tel. 655541
Ibagué: Cra. 5 # 28 A-10 Tel. 652084 - Bucaramanga: Calle 36 # 18-20 Tel. 337344

te, nos centraremos) frente a Escocia e Irlanda del Norte.

Según Evans (1985, "el desarrollo del sistema educativo británico y de sus escuelas no puede ser comprendido adecuadamente si no es visto desde una perspectiva social y desde una relación con el contexto global de su tiempo" (pág. 1). Según G. Garrido (1984), la sociedad británica es bipolar, arrastrando —en su devenir histórico— un arraigado tradicionalismo, clasismo e individualismo, que contrasta con las manifestaciones de progresismo, lucha por la igualdad de oportunidades y profundo sentimiento gregario, de las que esta sociedad ha dado ejemplo. Por otra parte, no podemos olvidar que el Reino Unido fue la cuna de la Revolución Industrial, que —en definitiva— supuso el punto de partida de lo que hoy conocemos como sistemas educativos nacionales. Ello, junto con otras razones, ha hecho del sistema educativo británico un foco de interés permanente para la comunidad educativa internacional.

Estructura del sistema educativo británico

Desde un punto de vista administrativo, el sistema educativo se caracteriza por su descentralización. El tópico —nacido con la Ley de Educación de 1944— de ser "un sistema nacional localmente administrado" le define adecuadamente. Las LEA o Autoridades Educativas Locales (Comités de Educación de las dos demarcaciones territoriales británicas: Condados y Distritos Metropolitanos) son las encargadas de atender las necesidades educativas de la población desde la educación preescolar hasta ciertas modalidades de educación postobligatorias, a excepción de las universitarias. Conceden becas y subvenciones; contratan al personal

docente y a los inspectores locales, entre otros; sostienen económicamente la infraestructura escolar (proporcionan y conservan los edificios y suministran sus equipamientos), y deciden la política educativa de su jurisdicción. Así mismo, tienen representantes en los cuerpos de gobierno de los centros, y amplias facultades en el nombramiento de los directores y en las orientaciones curriculares de los mismos. Su origen histórico se remonta a la Ley de Educación de 1902, a partir de lo cual sustituyeron a la *School Boards* o Juntas Escolares en la administración educativa local. En la actualidad, existen 105 LEA distribuidas por Gales e Inglaterra. Organismos similares se encuentran en Escocia e Irlanda del Norte.

Descentralización administrativa y autonomía escolar

La Administración central, representada por el DES (Departamento de Educación y Ciencia), ha desempeñado tradicionalmente un papel de coordinación y asesoramiento en las funciones educativas. Al frente del DES se encuentra un Secretario de Estado. Cada una de las cuatro nacionalidades británicas cuenta con su propia Secretaría de Estado, que es responsable de la enseñanza de su respectivo país. EL DES cuenta con un número muy reducido de funcionarios, y conviene subrayar que no es propietario de las escuelas ni tiene potestad en la contratación del profesorado. Esta situación, sin embargo, se ha ido modificando en el transcurso del siglo, y se ha observado desde la creación de la *Board of Education* o Junta de Educación (antecesora, además del *Ministry of Education*, del actual DES) en 1889 hasta nuestros días, una creciente tendencia centralizadora.

Especial mención merece el *HM Inspectorate* o Cuerpo de Inspección de Su Majestad, dependiente de la Corona y con total autonomía respecto al DES. Sus funciones, en principio vinculadas a la inspección, han ido evolucionando desde su creación en 1839. En la actualidad desempeña tareas de tipo consultivo, participa en la formación del profesorado y forma parte de numerosos comités de estudios. Su independencia, así como su prestigio, la convierten en una reputada institución, que goza del respeto de los diferentes sectores y poderes educativos.

A nivel más molecular, las escuelas están regidas por un Cuerpo de Gobierno o *Body of Governors*, formado por representantes del profesorado, de los padres y de las LEA. El director del centro (*head teacher*), nombrado por las LEA, es una figura sumamente importante en el organigrama escolar. Participa activamente, junto con su *staff* o equipo de profesores en la determinación de los objetivos pedagógicos, materiales didácticos y política educativa del centro. Dado que hasta la fecha no existía un currículum nacional, las decisiones a las que llegaba cada institución docente fijaban su particular programa de estudios.

La educación en la República Federal Alemana*

Datos generales

Después de la Segunda Guerra Mundial, el territorio de lo que había sido Alemania fue dividido en cuatro zonas de ocupación, gobernadas

* Tomado de *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 201, marzo de 1992.

por los cuatro países vencedores: Estados Unidos, la Unión Soviética, Gran Bretaña y Francia. La antigua capital, Berlín, quedó gobernada por el Consejo aliado de las cuatro potencias. Sin embargo, no pasó mucho tiempo sin que entre los vencedores comenzaran a surgir diferencias sobre lo que debía entenderse como procesos de democratización del país; diferencias que cada vez se hicieron más profundas entre el Este y el Oeste y que se convirtieron hacia 1948 en franca hostilidad. En ese año, la Unión Soviética se retiró del Consejo aliado de Berlín e intentó anexionarse la parte de la ciudad ocupada por las potencias occidentales por medio de un bloqueo, lo que estuvo a punto de provocar una nueva guerra y marcó la separación definitiva del bloque soviético.

En mayo de 1949 fue aprobada la Ley Fundamental de Alemania (Constitución) y se creó la RFA en las zonas de ocupación de las potencias occidentales. Sólo unos meses más tarde, en octubre, fue creada la antigua RDA en la zona de ocupación soviética. En 1955 la RFA recuperó su soberanía plena, y ambos Estados quedaron definitivamente integrados en los bloques opuestos del Este y el Oeste.

La división del país siempre fue considerada por los alemanes como una situación de transición hasta la unificación. La RFA nunca consideró a la antigua RDA como territorio extranjero: todo habitante de la Alemania oriental era, con arreglo a la Constitución, ciudadano de la RFA.

La población de la RFA es aproximadamente de 61 millones de habitantes, con una densidad que sólo es superada en Europa por Bélgica y Holanda. Después de la Segunda Guerra Mundial, cuando más de 14 millones de ciuda-

danos de los países del Este y de la antigua RDA se radicaron en la RFA, la población sufrió un fuerte aumento. En 1961, con la construcción del muro de Berlín, este éxodo disminuyó, aunque el número de habitantes siguió aumentando debido a la llegada de trabajadores de países mediterráneos, especialmente turcos. Desde 1974 el número de habitantes comenzó a disminuir, produciéndose, como consecuencia del descenso de la natalidad, un progresivo envejecimiento de la población. Con 10.3 nacimientos por cada 1.000 habitantes, actualmente su tasa de natalidad es la más baja del mundo.

Políticamente, la RFA es un Estado Federal, dividido en los siguientes Länder o Estados Federados: Baden-Württemberg; Baja Sajonia; Baviera; Bremen; Hamburgo; Hesse; Renania del Norte-Westfalia; Renania-Palatinado; Sarre; Schleswig-Holstein y Berlín Oeste. Los Länder son muy diferentes en tamaño (algunos, como Berlín, Hamburgo y Bremen, son ciudades-estado), en tradiciones e, incluso, en nivel de vida (desde el P.N.B. *per cápita* de 26.000 marcos de Schleswig-Holstein, hasta los casi 60.000 de Hamburgo).

El sistema político es la democracia parlamentaria, con dos cámaras de representación a nivel federal: el Parlamento (Bundestag) y el Consejo Federal. Los tres partidos políticos más influyentes a través del tiempo han sido la Unión Cristiano Demócrata (CDU), el Partido Social Demócrata (SPD) y el Partido Liberal (FDP). En 1983 entró también como fuerza política en el Parlamento la agrupación de los "Verdes".

Por lo que respecta a la economía, la RFA es el cuarto país del mundo en rendimiento total. Su riqueza es, sobre todo, industrial,

destacando especialmente en el campo de la automoción. No obstante, produce también el 80% de los productos alimenticios de consumo interno. En el comercio mundial, ocupa el segundo lugar, después de Estados Unidos.

Organización y administración educativa

Desde mucho antes de la creación de la RFA, la autonomía de los Länder era ya la esencia de la organización educativa alemana. Hoy por hoy, es también la estructura federal del Estado la que condiciona la administración educativa, siendo los Länder los principales responsables del sistema educativo en su territorio. Los Ministros de Educación de cada Land son la mayor autoridad competente en educación, estableciendo los objetivos de la enseñanza, la obligatoriedad escolar, la creación y mantenimiento de escuelas, la formación y reciclaje del profesorado, etc.

Con el fin de unificar algunos de los aspectos más importantes del sistema escolar, existe, desde 1948, la Conferencia Permanente de Ministros de Educación. Este organismo, al que los distintos Estados se adscriben en forma voluntaria, intenta coordinar cuestiones como la duración de la obligatoriedad escolar, las materias y procedimientos de evaluación, la formación del profesorado, etc. Aunque en algunos aspectos se ha llegado a la unificación, en la práctica resulta difícil alcanzar compromisos, ya que las resoluciones de la Conferencia requieren el acuerdo unánime de los once Estados federados.

En general, la administración escolar en cada Land está organizada en un sistema de tres niveles: el nivel superior está constituido por el Ministerio de Educación; el nivel intermedio por el gobierno

de los distritos; y el nivel inferior por la administración escolar de las ciudades. En algunos Länder y en las ciudades-estado no existe el nivel medio.

A pesar de la casi total autonomía de los Länder, existe, desde 1969, un Ministerio Federal de Educación, cuyas competencias se limitan a unas tareas muy concretas: becas y apoyo a científicos y universitarios, educación profesional extraescolar, promoción de la investigación científica, principios generales de la enseñanza universitaria, etc.

Los Länder y el Gobierno Federal cooperan en determinadas tareas que se consideran de especial relevancia para todo el país. Entre estas tareas conjuntas figuran: la construcción de universidades, la planificación educativa, la promoción de instituciones y proyectos de investigación científica de alcance suprarregional, etc.

Las escuelas son instituciones estatales o municipales, y los maestros son funcionarios del Land respectivo. Existen también escuelas privadas que están sujetas a la supervisión estatal.

Por lo que respecta a la financiación, el presupuesto para educación procede de los Länder en sus tres cuartas partes, en un 17% de los municipios y en un 8% del Estado Federal. A ello hay que sumar los gastos de las empresas privadas destinados a la formación profesional empresarial. Generalmente, los gastos de profesorado los sufraga el Land, y los del material y mantenimiento, las administraciones locales. La enseñanza privada puede también recibir subvenciones del Land. La participación de los padres está regulada en la legislación de cada Land. La totalidad de los padres de una clase vota al Consejo de Padres de ésta, que forma, a su vez, el Consejo de Padres de escuela. A través de delegaciones,

estos Consejos constituyen los de municipio y región. Como órgano a nivel federal existe el Consejo Federal de Padres.

La educación en Francia*

Datos generales

Cuna de la Revolución que lleva su nombre y centro cultural y artístico del mundo durante siglos, Francia constituye aún un punto de referencia obligado para una gran cantidad de países en un gran número de facetas. En el aspecto educativo, sin ir más lejos, su sistema, que cuenta con más de doscientos años de historia, ha servido de modelo a buena parte de los sistemas educativos europeos. No es de extrañar, en consecuencia, el desarrollo de ese *bonheur d'être français* (orgullo de ser francés) que caracteriza a sus habitantes, y que tanto parece irritar a quienes algunas vez han visitado Francia.

Es este un país poco poblado para su extensión, la segunda en importancia del Viejo Continente tras la URSS europea. Su evolución demográfica a lo largo del presente siglo ha sido bastante peculiar si la comparamos con la seguida por el resto de países comunitarios. Ya en los años veinte, el propio gobierno tuvo que adoptar medidas legales, como la sanción de leyes anticoncepción o el desamparo oficial de los movimientos de planificación familiar (Holmes, 1983), encaminadas a estimular el crecimiento de la población. En la actualidad, la tasa de natalidad sigue siendo baja, si bien se mantiene acorde con la de los países de su entorno. Otros dos datos demográficos de interés son el elevado número de inmi-

grantes, superior a cuatro millones, y la concentración de casi el 80% de los habitantes en núcleos urbanos.

Francia ostenta uno de los niveles de vida más altos del mundo. Su riqueza se fundamenta en la abundancia de recursos naturales, con importantes yacimientos de hierro, carbón y bauxita, a la par que un sector agropecuario moderno y muy diversificado. Considerada hasta hace relativamente poco como tierra de agricultores, el país no ha perdido en ningún momento el tren de la industrialización. Su economía se basa en un sistema mixto, en el que el Estado desempeña una labor de control y participación poco frecuente. Quinquenalmente éste establece planes de acción, no vinculantes para la empresa privada, en los que pueden figurar medidas relativas al sistema educativo. Con todo, el nivel de riqueza existente no es regionalmente homogéneo (el norte y este del país están menos poblados e industrializados que el resto), y la tasa de desempleo, especialmente entre los jóvenes, es preocupante.

El sistema político francés es la democracia parlamentaria. Sus normas de funcionamiento se fundamentan, desde la promulgación de la V República, en la Constitución de 1958, promovida por el general De Gaulle. El jefe del Estado, que es el presidente, es elegido por sufragio universal y directo por un periodo de siete años, renovable. Dos cámaras: la Asamblea Nacional y el Senado, ejercen el control del ejecutivo y las labores parlamentarias. Las unidades administrativas básicas son los departamentos y las comunas o municipios; los primeros, que ascienden a 95, están regen-

* Tomado de *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 190, marzo de 1991.

tados por prefectos; las segundas, que suman un total de 38.000, están regentadas por alcaldes. Sin embargo, la centralización de los poderes se extiende a todos los dominios de la vida pública; los franceses se han ido acostumbrando a que las decisiones en cualquier ámbito, incluido el educativo, sean tomadas en París.

Administración educativa

El aparato administrativo del sistema educativo francés es, sin duda, uno de los mayores del mundo. Regula la actividad de trece millones de alumnos y de un millón de profesionales, entre personal docente y el propiamente administrativo. En otros tiempos se llegó a decir que constituía la más voluminosa organización conocida, tras el Ejército Rojo (Holmes, 1983). En la actualidad, este aparato está siendo sometido, al igual que el conjunto del sistema administrativo, a un *proceso progresivo de descentralización*. Sin embargo, se observa un escepticismo generalizado ante la eficacia real de dicho proceso (García Garrido, 1982, 1984).

Un *primer nivel administrativo* es el formado por el Ministerio de la Educación Nacional y sus órganos de asesoramiento. Su organigrama interno cambia con relativa frecuencia, si bien el cuerpo de



funcionarios que desempeñan puestos de responsabilidad es bastante estable y muy profesionalizado. Al Ministerio le competen la definición de la política educativa, la fijación de los objetivos educativos y los currícula estatales, la expedición de diplomas y todo lo relativo a la regulación de la función docente.

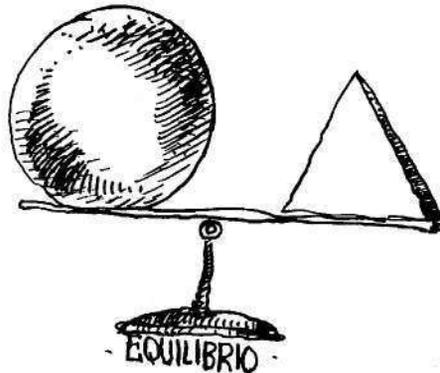
Entre sus numerosos órganos de consulta, destacan especialmente la Inspección General que desempeña tareas de evaluación del conjunto del sistema, y el Consejo Superior de la Educación Nacional, que, integrado por representantes de diferentes estamentos educativos (administradores, profesores, asociaciones de pa-

dres y de alumnos y sector privado), emite desde 1965 valoraciones sobre todas las cuestiones educativas de cierta relevancia en el contexto nacional.

Un *segundo nivel administrativo* es el formado por las academias. Las academias son las entidades de organización educativa de carácter regional. Cada una de ellas engloba a 4 ó 5 departamentos, y está gobernada por un rector, que es el representante local del Ministerio de Educación. Este cuenta, así mismo, con la colaboración de diferentes consejos consultivos y de la Inspección de la Academia, que,

entre otras funciones, tiene la de representar al rector en los departamentos. Las responsabilidades educativas asumidas por estas organizaciones locales están supeditadas a las decisiones tomadas en otras esferas de poder, por lo que suelen tener un carácter más bien formal. En la actualidad, existe un total de veintiséis academias.

El *tercer nivel administrativo* de esta cadena es el formado por los directores de centro, una figura que, al igual que en la mayoría de los países europeos, está siendo tipificada y dotada de nuevas responsabilidades en Francia durante los últimos años □



Tres tesis sobre la Pedagogía Activa

Elías Tapiero Vásquez

Licenciado en Ciencias Sociales y Magister en Evaluación,

Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de la Amazonia

y asesor-investigador del CEID, capítulo Caquetá.

Por lo general cuando se intercambiaban ideas en torno de la Pedagogía Activa es común inferir que el interlocutor las asimila con un asunto de técnicas en la enseñanza, (familiarización con el *modus operandi* de la imprenta escolar, el texto libre, el fichero escolar cooperativo, las salidas de campo, los centros de interés, la corresponden-

cia escolar, la biblioteca de trabajo, los ficheros autocorrectivos y las bandas programadas) y en el peor de los casos se reduce a que el estudiante se ocupe "haciendo cosas". De otra parte, no existe la literatura que nos ubique acerca del tema durante la totalidad del siglo XX en Colombia, lo cual crea la sospecha de ser un tema de poca significación en materia

educativa, o que aún queda mucho por explorar desde el campo de la investigación. También es posible encontrar maestros muy comprometidos con su profesión, interesados en superar el lastre de la instrumentalización de la pedagogía conciben, en consecuencia, que la frontera del desarrollo de la pedagogía aún está presente en el marco de los constructos de la

Pedagogía Activa. Son estos aspectos de nuestra cotidianidad educativa los que me animan, como método de disertación, a plantear unas tesis para contribuir con una mirada más holística en torno de esta situación problemática.

Primera tesis:

La pedagogía activa no se construye a la particularidad de sus técnicas de enseñanza. Es, por esencia, un proyecto político-pedagógico.

Pedagogía no es sinónimo de métodos y menos de técnicas para la instrucción y el aprendizaje. La pedagogía es una disciplina en formación que nucleariza como objeto de estudio, y desde la enseñanza, unos sujetos que intervienen en ella, unos saberes que circulan y atraviesan la enseñanza y una institución socialmente contextualizada. El uso indiscriminado de la pedagogía como método y como técnica es la consecuencia de la hegemonía positivista en la creación de las ciencias de la educación que la atomizó y repartió como objeto de saber y la sujetó a un proceso de instrumentalización cuyo peor efecto se refleja en la configuración de un tipo de maestro, al cual Aracely de Tezanos (1987), ha categorizado como "maestro artesano", como antípoda del "maestro intelectual".

La génesis de la Pedagogía Activa se remonta al Renacimiento, y se vigoriza en la Ilustración y se consolida a principios del siglo XX con lo que ha dado en llamarse Escuela Nueva Europea y Norteamericana, la cual no tiene en absoluto nada que ver con el programa rural educativo actual en Colombia ("escuela nueva"). La Pedagogía Activa fue en esencia un proyecto educativo de la burguesía como alternativa al escolasticismo educativo de las sociedades precapitalistas, aunque dia-

lécticamente en el primer tercio del siglo XX se convierte en la reacción al totalitarismo fascista europeo.

Rabelais en su obra *Gargantúa y Pantagruel* (Tomo I, 1534), urgía la transformación radical de una educación confesional a cambio de una más racional y humanística: Tubal Haloformes, gran doctor en teología, tras enseñar a leer y escribir en latín a Gargantúa después de 53 años, 10 meses y 2 semanas, éste no pudo aprovechar nada, y lo que es peor, se convirtió en loco y bobo y sólo aprendió a llorar como una vaca y a esconder el rostro tras su bonete. Gargantúa, luego de hablar con un joven de 16 años, decide iniciar una nueva educación, en la que estudia muchas disciplinas, practica deporte y aprende música para convertirse en un gentil hombre y un perfecto humanista.

Dewey, tres siglos más tarde, hace un llamado vehemente para que tratemos de "juzgar y ver por nosotros mismos; no aceptar las lecciones del pasado más que a la luz de lo que se quiera hacer en el futuro; es decir, no repetir como autómatas lo que se haya hecho con anterioridad a nosotros. Hay que reflexionar y procurar ver la lección que se desprende del pasado".

Se consideran precursores de la Pedagogía Activa a Rabelais, Erasmo de Rotterdam, Juan Luis Vives y Juan Jacobo Rousseau; la cual se consolida con el desarrollo de la pedagogía moderna a través de Decroly, Montessori, Dewey, Claparède, Seguín, Itard, Cousinet, Lobrot, Ferrière, Froebel y Freinet.

Es interesante resaltar el papel de algunos médicos en dicho proceso histórico de estructuración de este proyecto histórico-pedagógico. La doctora María Montes-

sori se destacó en su trabajo con la infancia anormal y ya en 1907 exclamaba: "Mientras todo el mundo admiraba el progreso de mis idiotas, yo meditaba sobre las razones que pudiesen mantener a los alumnos felices y sanos de las escuelas ordinarias a un nivel tan bajo que llegaban a ser adelantados en las pruebas intelectuales por mis alumnos deficientes" (Hazán, 1957). De otra parte, el otorrinolaringólogo francés Jean Itard, en su experiencia con el "salvaje de Aveyron" (el niño de 12 que es encontrado en estado salvaje en Cévenes y que carecía de funciones intelectuales, mientras sus sentidos se reducían a un asombroso estado de inercia) quien luego de 9 años de trabajo investigativo continuo, aplicó lo que hasta entonces era sólo un problema de reflexión de la práctica pedagógica: la integración a la vida social y el desarrollo de la sensibilidad nerviosa como aspectos centrales en la educación del niño (Pedagogía, E., 1977).

Pese al proceso histórico tan disperso de la Pedagogía Activa a través de sus cinco siglos de historia, es posible caracterizarla en los siguientes términos:

En cuanto al *maestro*:

- Debe ser un promotor del desarrollo humano y la autonomía de los educandos.

- No debe sujetarse a programas preestablecidos.

- Debe ser un conocedor del desarrollo del niño.

- Debe tener en cuenta el principio de la individualización y la autogestión educativa.

En cuanto al *alumno*:

- Constituye el centro de los procesos académico-administrativos de la escuela.

- El estudio debe ser agitación, actividad, vida; por consiguiente deben primar el trabajo

manual, el esfuerzo personal y el autoaprendizaje.

— Hay que desentrañar y valorar los esfuerzos y progresos del niño en concordancia con sus actitudes.

En cuanto a *programas escolares*:

— El referente básico y sustancial se basa en la diferencia individual y en las "funciones vitales" (Taba, 1983) del alumno al articular contenido-vida.

En cuanto al *método*:

— Debe abordarse al tener como eje del proceso al niño (paidocentrismo o puerocentrismo).

— Debe ser lúdico y activo en correspondencia con el desarrollo espontáneo en la libertad.

— Debe ser más psicológico para que el niño aprenda a clasificar los frutos de su propia observación y experiencia, antes que la de los demás.

— Debe construirse en forma experimental con base en las capacidades de cada cual.

— Sus técnicas se derivan del trabajo con los niños anormales, la teoría globalística y los centros de interés.

En cuanto a la *enseñanza*:

— Su propósito no es dar órdenes ni modelar el alma infantil desde la sanción y el premio, sino proporcionar un medio conveniente para experimentar, obrar, asimilar con espontaneidad, trabajar y crecer en la razón.

En cuanto a la *escuela*:

— Debe ser democrática y popular.

— Debe ser el espacio donde se aprende al hacer.

— Debe estar orientada a mejorar y conservar la vida.

En cuanto a la *educación*:

— Debe estar al servicio de la formación de un libre pensador y de un ciudadano demócrata.

— Debe concebirse para romper el Estado autocrático.

— Debe girar en torno de la autonomía, la libertad, el ingenio y el desarrollo de la personalidad del niño.

La Pedagogía Activa no es, por tanto, la producción teórico-práctica de algún pedagogo en particular; se originó en el Humanismo y concluyó con los precursores de la pedagogía contemporánea luego de nutrirse ecuménicamente con el aporte de filósofos, médicos, científicos y psicólogos circunscritos dentro de una postura liberal y laica como alternativa a la "pedagogía católica" o "pedagogía tradicional", sustentada en la transmisión del conocimiento, entre otras cosas, "porque no es una pedagogía producto de la observación, ni de la naturaleza, tampoco es una pedagogía que piensa la relación hombre-medio, hombre-naturaleza; en fin, la pedagogía católica es una pedagogía dogmática, axiomática, disciplinante a la manera de la moral cristiana y del enclaustramiento" (Quiceno, 1988). Por tal razón, la Pedagogía Activa es un proyecto histórico-pedagógico centrado en la autonomía del hombre como principio rector de una sociedad democrática, pluralista y tolerante; propugnadora del desarrollo de la pedagogía del error cuando éste se convierte en una opción para reconstruir procesos de enseñanza y de aprendizaje, al validarse como opción experimental y acción de una práctica pedagógica inteligente; apoyada en la pedagogía lúdica como elemento vital y natural al niño, el cual ha de ponerse en función de desarrollar el gusto por aprender y la asunción del trabajo escolar en la alegría y la producción individual y en colectivo; y termina siendo paidocéntrica por el marcado interés de darle un sitio al niño, al cual el

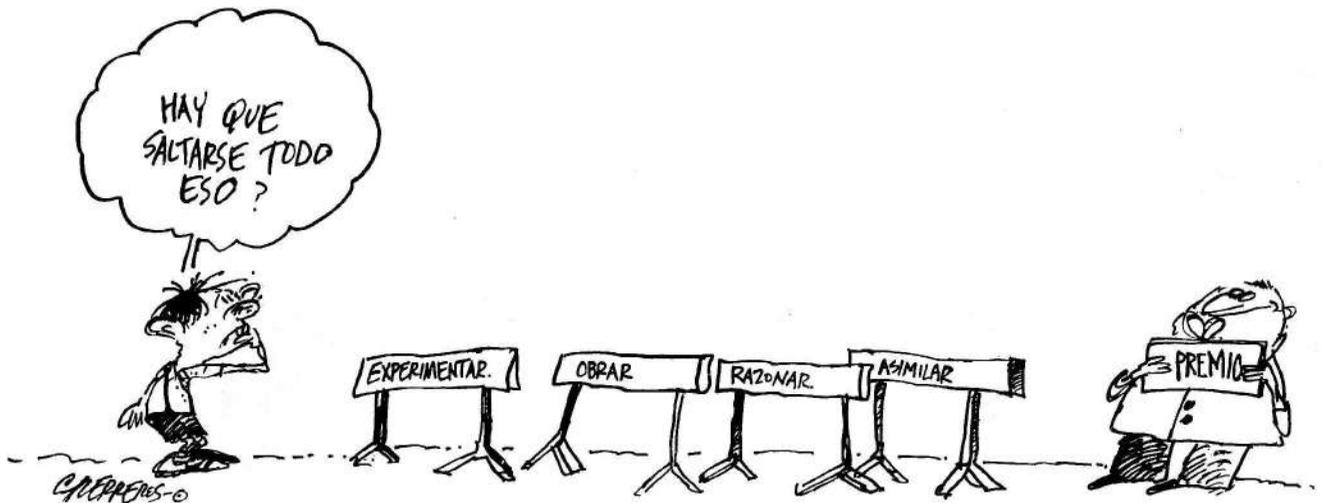
modelo que lo antecedió en absoluto se le había negado, y de estar así la periferia pasa a convertirse en el núcleo del proceso para dar el tránsito de objeto a sujeto de la educación.

Segunda tesis:

La pedagogía activa en Colombia ha hecho presencia en forma insular y marginal.

La presencia de la Pedagogía Activa en Colombia, se inicia con la creación del Gimnasio Moderno (Bogotá, 1914), y como experiencia educativa privada. Agustín Nieto Caballero, su fundador, no traslada mecánicamente la Escuela Nueva Europea, sino que la experimenta, hasta recrear su propia metodología (crea experiencias pedagógicas tales como la *liga del bien hablar*, la *relación de guardia*, las *conferencias* y las *juntas de profesores*). Al ser consciente de la crítica situación educativa del país a principios de siglo, consideraba prioritaria la formación de una alta calidad académica del maestro como la alternativa cultural y científica en nuestra nación, mientras precisaba que "formar al maestro es formar la nación", y que "de lo que sea el maestro, eso será la nación".

En la educación pública, la Pedagogía Activa tiene su reconocimiento oficial por primera vez con la creación de la Escuela Normal Superior (1935-1951); fue un proyecto de formación de educadores que no se apoyaba en un modelo de pedagogía confesional, sino en un modelo liberal, laico, de carácter tolerante y controlado desde el MEN (Herrera y Low, 1994). Se cultivaron disciplinas como la antropología, la psicología, la filosofía, la sociología y la historia; permitió que la educación superior incidiera en la formación de una nueva intel-

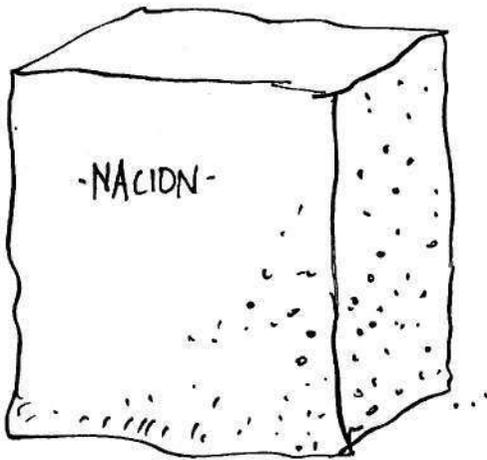


tualidad en la universidad, la academia y los institutos de investigación. Respecto del cierre de la Escuela Normal Superior, Virginia Gutiérrez —egresada— expresa: “La pulverizó desde fuera la pugna politiquera... desmembraron el Alma Máter, y su tradición no perduró en ningún segmento... destruyeron el mejor comienzo científico del país, experimento que no ha podido repetirse...”. Roberto Pineda Giraldo —egresado— nos precisa que “cuando arrecian los ataques conservadores contra la Escuela Normal Superior, y más aún, cuando se procedió a su disolución, no escuchó una respuesta vigorosa del partido liberal. Ciertamente es que se encontraba en la oposición y en circunstancias difíciles, pero no le dio una batalla significativa en su defensa. Aparentemente temía compartir el mote de marxista que, como emblema de distinción ideológica se le colgó a la Escuela Normal Superior. Los egresados no salimos a una república liberal, sino a un país fanatizado políticamente y dominado por el partido conservador, que desde el poder limitaba al máximo las oportunidades profesionales de los egresados en la enseñanza” (Herrera y Low, 1994).

A partir de los años sesenta del presente siglo, el aparato educativo deja de ser objeto de la disputa ideológica de los partidos tradicionales para ponerse al servicio del capital extranjero como resultado del aumento de sus ganancias en el binomio explotador materia prima-mano de obra, lo cual convirtió la tecnología educativa —y desde el diseño instruccional— en el elemento fundamental de las reformas educativas aún existentes, lo que condujo en particular a nivel de la educación básica y media vocacional al surgimiento de un maestro con mayor desarraigo a nivel de su práctica escolar, dados los niveles de instrumentalización de la cual fue objeto la pedagogía a tiempo que se decantaban paradójicamente unas prácticas tradicionales, pero con una verbalización modernizante (“currículo”, “objetivos”, “logros”, etc.) y se mantenían en esencia los mismos bajos niveles educativos que tanto preocuparon desde principios de siglo a Agustín Nieto Caballero.

En el espacio de la macropolítica educativa nacional se han desarrollado por múltiples factores la *discordancia* y la *resistencia* por parte de algunos maestros en res-

puesta a lo jurídico y socialmente impuesto, lo cual ha creado opciones pedagógicas más autónomas y creativas asumidas a manera de “proyectos de vida”, agenciadas y sostenidas por lo que ha dado en llamarse “el maestro marginal” (Quiceno y Calonge, 1984), lo cual configura, en consecuencia, una *práctica pedagógica marginal*, toda vez que es una relación teórico-práctica por fuera de los patrones oficiales preestablecidos en materia educativa, estimulada por la búsqueda de una escuela democrática, la posibilidad de vivenciar y experimentar una estrecha relación escuela-vida, y en la que, en últimas, se dignifique cultural y socialmente al alumno en el contexto de su propio reconocimiento humano y socio-cultural con un fuerte arraigo en las posibilidades que ofrece una educación más inteligente, más creativa y menos alienante y acrítica. Estos espacios conscientemente contruidos y diligentemente trabajados, se convierten, en últimas, en los espacios más cualitativos y abonados en los que habrá de crecer con vigor la semilla que actualmente ha creado la Ley General de Educación para que florezcan



así los proyectos educativos y los currículos regionales. Hay que volver la mirada a experiencias como la de Ubaté, Filodehambre y Aipe, al igual que a todas aquellas que aún no tienen su merecida divulgación (véase: *Los maestros construimos futuro*, Cepecs, Ipc y Cinep, 1990).

Se requiere insistir en el hecho según el cual el programa escuela nueva, como propuesta educativa para la Colombia rural, poco tiene que ver con la Pedagogía Activa y sí mucho con el activismo pedagógico. Es, a la postre, un híbrido de algunas técnicas de la escuela nueva europea, vaciadas en el molde del diseño instruccional al que se le ha agregado la política de "optimización", "racionalización" y "control" de la educación, soportado en el desarraigo de unas prácticas escolares.

Tercera tesis:

La Pedagogía Activa es el resultado de la psicologización de la pedagogía, y está revaluada básicamente por la psicogenética y la sociogenética.

Las teorías evolucionistas abrieron grandes caminos a la psi-

ciología animal, a la psicología del niño y a la comparación de las mentalidades; en consecuencia, se estudiará al niño para comprender al hombre mientras se le conduce con una transformación radical de métodos y normas educativas (Not, 1987).

Las nuevas referencias para la pedagogía, desde la psicología, son:

- La originalidad de la infancia y todo lo que debe a ésta el adulto.

- El estudio de las etapas del desarrollo del niño.

- La autonomía funcional reconoce el "Globalismo", al concebir que el conocimiento es realidad global.

- La actividad tiene su fuente en el individuo y no en el objeto.

Los "métodos interestructurantes" (el sujeto transforma el objeto de conocimiento y dialécticamente el objeto contribuye a la transformación del sujeto cognoscente, Not, 1987) que recoge el paradigma constructivista —emergido desde la teoría de la equilibración" y el paradigma sociohumanista "que emerge desde la teoría del desarrollo próximo—, parten de reconocer que la información que prevalece en el medio es más importante mas no



suficiente para que el sujeto conozca, al jugar con predominio en el desarrollo de las estructuras cognitivas en el sujeto cognoscente.

Estos nuevos paradigmas revelan las inconsistencias del puerocentrismo, toda vez que desarrolla la hipertrofia del YO y nutren el voluntarismo. El alumno es un motor en potencia y el maestro debe aprender a accionarlo desde sus constructos cognitivos, al poner en entredicho una de las consignas de la Pedagogía Activa: "construir la escuela a la medida del niño", por cuanto se debe vislumbrar "el punto hasta donde debe llegar el niño, como punto de partida" (Vigotsky), dado que son imponderables las nuevas capacidades que el niño puede adquirir con ayuda del adulto, el maestro, el experimentador, el padre y la convivencia con otros niños (Bedoya y Gómez, 1989).

El método tradicional puso al maestro en el centro del proceso y al alumno en la periferia con la connotación de objeto. La Pedagogía Activa trastoca radicalmente dicho presupuesto en el cual el maestro opera a manera de "auxiliador" del proceso respecto de un alumno que adquiere el estatus de sujeto. Postura que en la

pedagogía contemporánea se reelabora: si bien el niño es un potencial incalculable en el desarrollo del proceso educativo, adolece por naturaleza de una visión estructurada y consciente de sí mismo que se convierte en una seria limitación para los procesos de autodirección, aspecto que se compensa por elevados niveles de cogestión. Lo anterior demanda de alguien que posea tal capacidad visionaria y sugiere la presencia de un maestro *altamente calificado* para que parta de unos saberes específicos los cuales enseña e imbricados en su contexto como medios de estructurar el dispositivo pedagógico para ponerlo en función del desarrollo de las estructuras cognitivas del alumno con el propósito de establecerlo y potenciarlo en el desarrollo del pensamiento lógico formal, a tiempo que lo posibilita para incursionar en el conocimiento científico y en la asunción de su autonomía plena. Así, el maestro y el alumno interactúan en forma dialógica: ambos por igual se requieren, ambos son fundamentales en la conformación de un equilibrio sustancial en el desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje altamente cualitativos. Se derrumba así uno de los mitos de la pedagogía activa (el puerocentrismo o paidocentrismo).

En forma recurrente, la connotación de "conocimiento" es afectada desde los avatares del desarrollo de la epistemología. En la escuela pasó de ser objeto de transmisión para convertirse en objeto de construcción por parte del alumno. Pero, si advertimos que el conocimiento antecede al sujeto históricamente en forma de cultura, implica que el conocimiento ni se *transmite*, ni se *construye*, sino que se *reconstruye*, toda vez que el sujeto cognoscente a través de su contexto sociocultural y por aprehensión, acciona sus

estructuras cognitivas de las que potencialmente está dotado al cualificarlas en forma de espiral y como producto del proceso dialéctico "equilibrio-desequilibrio-equilibrio" (Piaget) norteados en una dirección "nocial-conceptual-categorial" (De Zubiría); en tal forma que desde la construcción de sus propias estructuras mentales en calidad de sujeto cognoscente y en una prospectiva académica, sea capaz de reconstruir el conocimiento como resultado de ser un sujeto histórico reconfigurador de su propio legado cultural sobre la base de un reconocimiento holístico y crítico de su propio presente histórico.

Rodolfo Ramón de Roux lo advierte por cuanto "somos enanos subidos en los hombros del conocimiento universal" (1977); en la forma como nos instalemos en él visualizaremos en concordancia un determinado límite, una determinada frontera para que en directa proporcionalidad desarrollemos el carácter reconstructivo del conocimiento que la historia nos depara □

Bibliografía

- BEDOYA M., Iván y GÓMEZ, Mario, *Epistemología y Pedagogía*, Bogotá, Ecoe, 2ª ed., 1988, pág. 200.
- CALONGE, Patricia y QUICENO, Humberto, "El maestro marginal: una historia por escribirse". En: *Educación y Cultura*, Bogotá, Ceid-Fecode, N° 2, sep. 1984, págs. 64-67.
- CEPECS, CINEP e IPC, *Los maestros construimos futuro*, Bogotá, Arfo, 1990, pág. 486.
- ENCICLOPEDIA DE PEDAGOGÍA, *Psicología y Pedagogía*, Barcelona, Plaza y Janés, tomo I, 1984, págs. 13-54.
- FANDIÑO C., Graciela, "El texto escolar en la pedagogía Freinet". En: *Educación y Cultura*, Bogotá, Ceid-Fecode, N° 31, oct. 1993, págs. 20-26.
- Filodehambre. *Una experiencia popular de innovación educativa*, Colectivo de la Escuela Popular Claretiana, Neiva, Presencia, 1987, pág. 292.
- GANTIVA S., Jorge, "Agustín Nieto Caballero y la Escuela Nueva". En: *Educación y Cultura*, Bogotá, Ceid-Fecode, N° 3, mar. 1985, págs. 39-43.
- _____, "Las contradicciones de la Pedagogía Activa". En: *Educación y Cultura*, Bogotá, Ceid-Fecode, N° 14, mar. 1988, págs. 37-43.
- HERRERA, Martha Cecilia y LOW, Carlos, *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior, una historia reciente y olvidada*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1994, pág. 136.
- ILCE, *Fundamentos sociopsicopedagógicos*, Módulo, pág. 132.
- "La experiencia de Ubaté". En: *Educación y Cultura*, Bogotá, Ceid-Fecode, N° 1, 1984, págs. 32-35.
- NOT, Luis, *Las pedagogías del conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987, pág. 495.
- HORMAZA, Mariela, "Piaget y la educación". En: *Educación y Cultura*, Bogotá, Ceid-Fecode, N° 18, jul. 1989, págs. 11-15.
- QUICENO C., Humberto, *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia, 1900-1935*, Bogotá, Foro por Colombia, 1988, pág. 171.
- _____, "Formar el maestro es formar la nación". En: *Educación y Cultura*, Bogotá, Ceid-Fecode, N° 7, abr. 1986, págs. 44-48.
- TABA, Hilda, *Elaboración del currículo*, Argentina, Tropel, 3ª ed., 1983, pág. 662.
- TEZANOS, Aracely, *Maestros, artesanos intelectuales*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1986, pág. 211.

El juego en el medio escolar

Rosa Mercedes Reyes-Navia

Docente-investigadora. Facultad de Educación
Coordinadora del Proyecto "Juego, cultura y crecimiento" —CIUP—
Universidad Pedagógica Nacional

Me propongo mostrar las posibilidades que el juego de reglas, en general, y ciertos de estos juegos, en particular, ofrecen a la tarea educativa de los maestros.

Existe un grupo de juegos que se caracteriza por estar orientado hacia metas bien definidas, y para llegar a ellas se establecen procedimientos más o menos complejos. Se fijan límites que señalan tanto el número de jugadores como el modo de interactuar entre éstos.

Capacidades de orden cognoscitivo como la concentración, la rapidez combinada con la precisión, la reflexión, a tiempo que se atempera y guía la impulsividad, son especialmente desarrolladas en los juegos de reglas.

En suma, los juegos de reglas colocan a los niños en situaciones estructuradas, les exigen el respeto de reglas, los obligan a anticipar y prever situaciones, a interactuar aceptando los rasgos de los compañeros con tolerancia a los menos hábiles mientras se reconoce la superioridad de los mejores. Los niveles cognoscitivos y afectivos del desarrollo y aspectos como la moral y la



socialización son positivamente afectados por estas prácticas lúdicas.

La hora del juego

El pedagogo dispone hoy de los resultados de experiencias planeadas y controladas que han utilizado este tipo de juegos para explorar procesos de orden cognoscitivo y afectivo en situaciones de interacción social que implican la cooperación entre pares o el descubrimiento de estrategias exitosas en juegos competitivos (1,2,3).

Invitamos al maestro a destinar una hora semanal del tiempo escolar para los niños de los primeros grados de primaria y durante la cual realice un sencillo y atractivo "programa de juegos", enmarcado en un ambiente flexible, tolerante, que acepte el proceso de cada niño, su ritmo y estilo personal de jugar. Ejecutado al margen de las asignaturas, deberá incluir en cada sesión un pequeño número de participantes, lo que le permitirá hacer un seguimiento pormenorizado de cada niño, identificar sus habilidades y dificultades, el estilo de interacción, su manejo de las estrategias, etc.

Indico a continuación una muestra del tipo de juegos que podrían incluirse en el programa que diseñe el maestro. Esta debe tomarse como ejemplo y fuente de inspiración.

Juegos para la cooperación

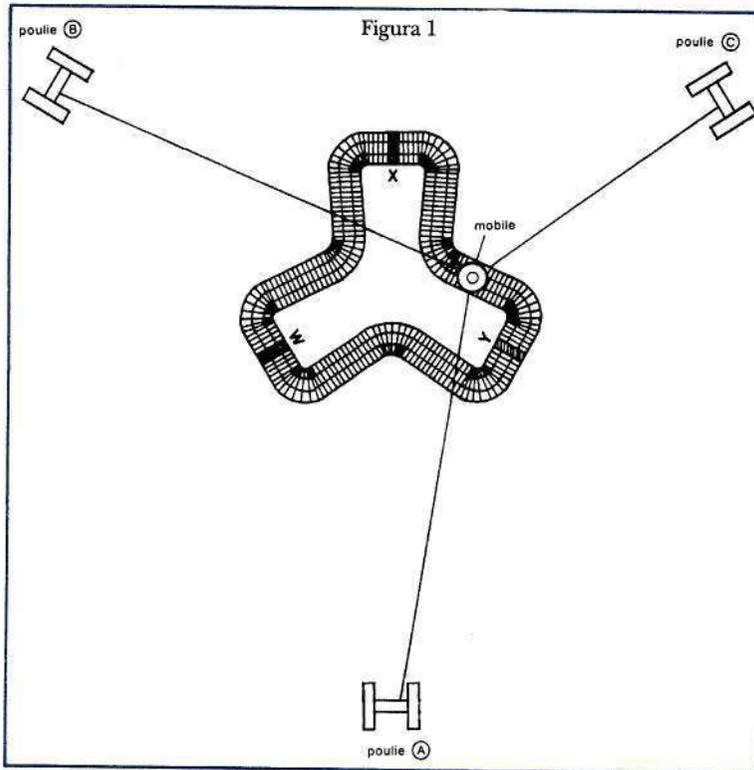
La situación que estos juegos crea es la de alcanzar la meta a través de la acción concertada de los jugadores,

quienes deben acordar estrategias y subordinar la propia acción al carácter cooperativo del juego. En el *juego del dibujo con los lápices atados*, por ejemplo, se pone a prueba la adaptación recíproca de un par de niños en la realización de una tarea común. El esquema del juego es el siguiente: se colocan dos niños, uno frente a otro, en una mesita. Se fija a ésta, para cada uno, una hoja en blanco de tamaño mediano (20 cm x 15 cm). Se propone a los niños un modelo que debe reproducir cada uno en su hoja. Se pide hacerlo de acuerdo con las proporciones del original y se recomienda que los dos niños terminen al tiempo. Se entrega un lápiz a cada uno con la particularidad de que están atados por un hilo que pasa por un anillo de modo que el movimiento de un participante impide el manejo libre del lápiz del otro.

Sin duda este sencillo juego, que conviene probar antes de ser realizado con los niños, desencadenará en los alumnos que lo practiquen procesos que pondrán a prueba su flexibilidad y su manejo de la presencia de otro cuando ésta condiciona su "libertad" en el empleo y manejo de un instrumento.

Otra modalidad de juego cooperativo puede organizarse alrededor de una construcción en la que se utilicen bloques de madera del tipo *triotoy* o piezas *estralandia*, por ejemplo.

Dos, tres o cuatro niños, recibirán la consigna de construir un condominio compuesto por un



determinado número de casitas, que cuente con una zona común de parqueaderos y áreas verdes. El primer paso será elaborar en una hoja un boceto del proyecto, en un tiempo determinado. El segundo consiste en ejecutarlo en un plazo igualmente determinado.

En este juego se trata, sobre todo, de poner a prueba la facilidad de los niños para realizar juntos una empresa, de acuerdo con un modelo previamente establecido y discutido por todos.

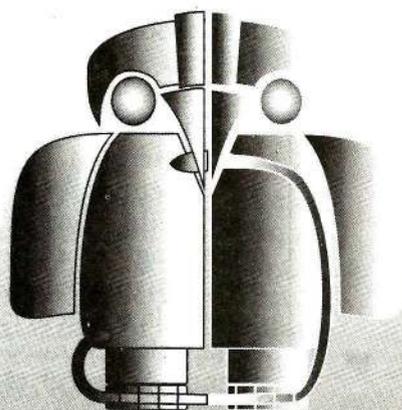
Finalmente, e inspirándonos en la experiencia de un equipo de investigadores, sugerimos al pedagogo construir un juego que suponga para los niños "coordinar acciones que se inicien desde distintos puntos con el fin de manejar un móvil atado a dichas partes por medio de hilos". Estos investigadores, por ejemplo, construyeron un *juego con poleas* colocadas en una bandeja de 6 cm de diámetro (ver figura 1). Las poleas pasan por encima de un soporte vertical (montante) y se fi-

jan a una base metálica. Sigamos la descripción que ellos mismos hacen del mecanismo de las poleas: "las poleas están constituidas por un cilindro (que tiene un sistema de rodamiento de bolas) rodeado por dos 'ruedas' lo suficientemente largas como para permitir una fácil aprehensión. Una de las ruedas está perforada con pequeños agujeros que permiten una regulación de la resistencia de la polea en movimiento. Sobre el cilindro que reúne ambas ruedas, un tornillo está fijado al que

está unido a una de las puntas del hilo que liga, a su vez, cada polea al móvil. La otra punta está atada al móvil por un pequeño tornillo fijado por un gancho. El hilo debe ser el que se usa para la pesca y suficientemente largo para evitar roturas. Las ruedas tienen, pues, un diámetro suficiente, con el objeto de asegurar un buen asiento por parte del niño, y no son demasiado grandes, para evitar los esfuerzos manuales. Una de las ruedas, ya lo hemos dicho, está perforada. Un sistema que permite, a manera de tornillo, aproximar una bodega de la rueda, y así, regular la fuerza de resistencia de la polea respecto del movimiento que se le imprime manualmente".

El tornillo permite ya sea bloquear la polea (apretándolo al máximo), o bien liberarla parcialmente en forma que cada movimiento enrolle o desenrolle medio centímetro de hilo, o también dejar completamente libre la polea (al desatornillar).

TRATADO DE PEDAGOGIA CONCEPTUAL



*PENSAMIENTO Y APREHENDIZAJE:
Los Instrumentos del Conocimiento
Miguel De Zubiria Samper*

*OPERACIONES INTELLECTUALES
Y CREATIVIDAD*

*Miguel De Zubiria Samper
Alejandro De Zubiria Rago*

*FORMACION DE VALORES Y ACTITUDES:
Un reto a las escuelas del futuro.
Miguel De Zubiria Samper*

*LOS MODELOS PEDAGOGICOS
Julian De Zubiria Samper*

*ESTRATEGIAS METODOLOGICAS Y
CRITERIOS DE EVALUACION
Julian De Zubiria Samper
Miguel Angel Gonzalez Castañon*

Φ *Fundación Alberto Merani
Fondo de Publicaciones
Bernardo Herrera Merino*

Carrera 66 No. 182 - 96 A.A. 101531
Teléfonos: (91) 6773613 - 6712034
6747100 - 6746038
Fax: (91) 6743483
Santafé de Bogotá D.C.

La consigna dada al niño, en su forma resumida, es la siguiente: se trata de hacer que el móvil (el carrito) siga la línea del camino dibujado mientras trata de permanecer el mayor tiempo posible en el centro. En seguida se explica al niño el manejo de las poleas y se le instruye respecto de cómo hacer para estirar el hilo, cómo aflojar y en qué forma frenarlo.

El interés principal de este prototipo de juego cooperativo consiste en que sólo puede ser jugado si se realiza la acción en forma cooperativa; en otras palabras, el juego tal y como está estructurado implica la cooperación.

Juegos de competición a través de estrategias

Señalaré tres tipos de juego cuyo carácter estratégico fue ampliamente probado en un trabajo experimental realizado en 1975. Aquí lo más importante es ofrecer a los niños la oportunidad de elaborar estrategias que permitan ganar cada partida y aprovechar la presencia del adversario (el contendor) para ponerlas a prueba.

Consideremos el *juego de la torre*, variante simplificada del antiguo juego del NIM, que se juega generalmente con fósforos o monedas.

Material: dos grupos de fichas, compuesto cada uno por 10 elementos de un color y 10 elementos de otro diferente.

Participantes: dos jugadores.

Reglas:

— Cada jugador dispone de 10 fichas del mismo color.

— Los jugadores, por turnos, deben construir una torre de 11 fichas.

— En cada jugada el jugador puede colocar 1 ó 2 fichas.

— Quien coloque la ficha N° 11 gana.

— Se trata de una situación bastante simple que facilita la realización de un análisis riguroso y completo, lo cual permite descubrir con facilidad la estrategia exitosa.

— Después de varias partidas los jugadores podrán descubrir la ley general que permite ganar siempre.

— Tal descubrimiento implica el empleo de mecanismos cognoscitivos complejos (anticipar, precorregir, descomponer, generalizar...).

— Lo que podría denominarse la "receta exitosa" consiste pues en:

a) Comenzar bien al colocar dos fichas

b) Colocar las fichas 5 y 8

c) La estrategia consiste en aprovechar bien la disimetría en este juego: las posiciones en equilibrio representadas por las cifras (5,8) y las posiciones en desequilibrio representadas por las cifras (6,9).

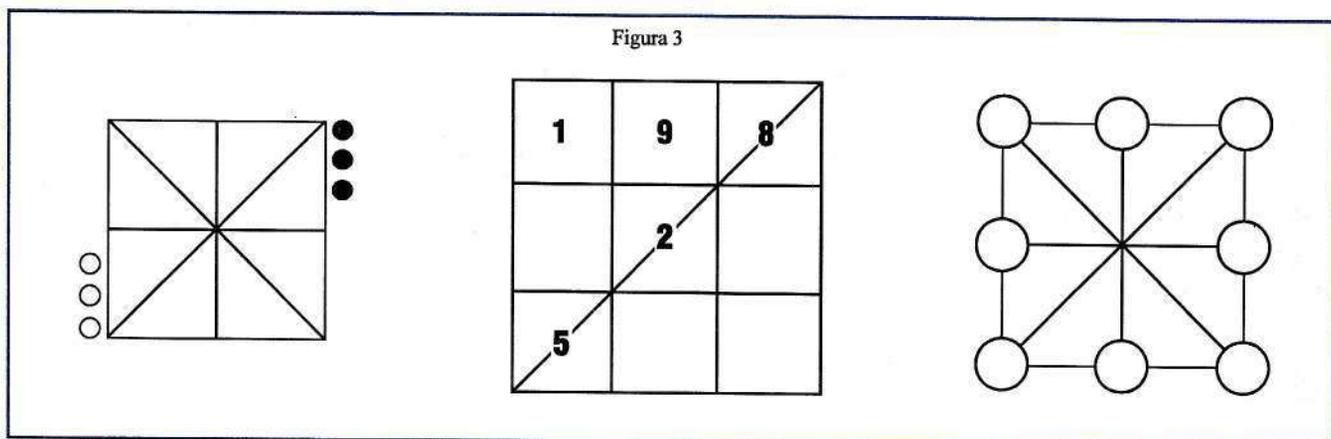
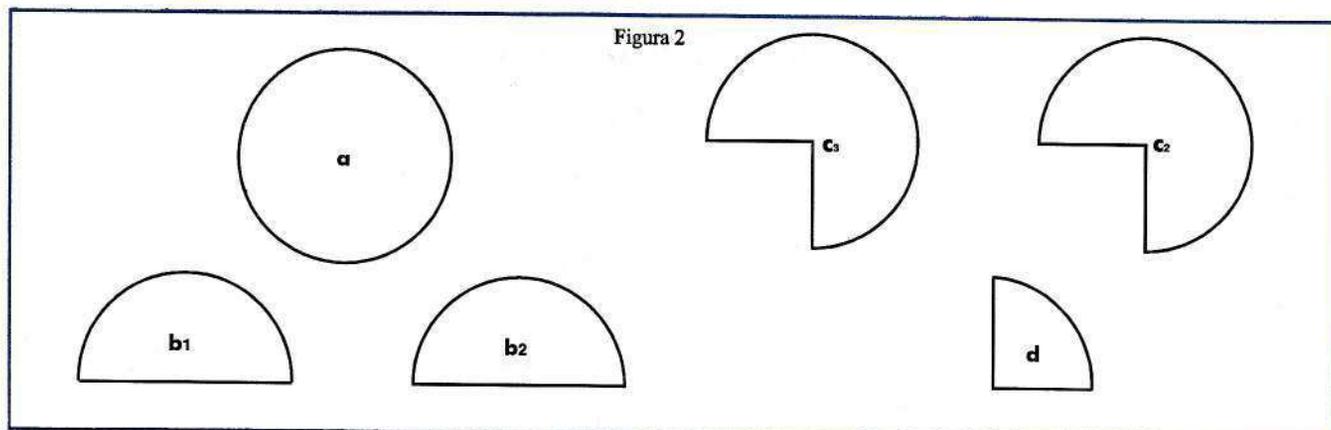
— Si los jugadores son muy pequeños, conviene ensayar el juego con torres de 3 ó 5 fichas.

Este mismo equipo ideó el juego de las circunferencias, cuya descripción es la siguiente (ver **figura 2**):

Material: seis pedazos de cartón que representan: 1 circunferencia; 2 medias circunferencias; 2 circunferencias 3/4; una circunferencia de 1/4; una cubierta para esconder las piezas de cada jugador y escondite para depositar la pieza elegida.

Reglas: El jugador "A" recibe las tres piezas siguientes: 1/2, 3/4, 1/4. El jugador "B" recibe éstas: la circunferencia entera, 1/2 y 3/4.

— Cada jugador elige una de las piezas y la coloca en el escondite.



— Si la suma de las dos partes es más grande o más pequeña que la circunferencia completa gana el jugador “A”.

— Si la suma de las dos partes es igual a la circunferencia completa, “B” gana.

— Deben realizarse 10 jugadas, anotar al que gana en cada una y al completarla sumar los puntos y definir el ganador.

Se trata de un juego que combina el azar (como cara y sello) con la estrategia, pues los jugadores no tienen las mismas posibilidades de ganar, ya que uno de ellos posee la pieza que le permitirá ganar siempre.

Por último, consideremos las posibilidades del *triqui* (ver figura 3). Empecemos por describirlo.

Material: 6 fichas (3 de un color y 3 de otro); 1 tablero en cartulina en el que se pintan líneas rectas como las que indica este dibujo.

Participantes: 2 jugadores

Reglas: Cada jugador debe colocar sus fichas por turnos, uno después del otro, sobre 3 de las 4 intersecciones del tablero, de tal modo que se forme una línea continua, horizontal, vertical o diagonal, como se indica en los dibujos.

Como en el juego de la torre, se trata de descubrir una o varias estrategias ganadoras. Las jugadas 1ª y 3ª son determinantes. Quien comienza a jugar, si emplea la estrategia correcta, puede eliminar a su contendor sin que éste pueda defenderse.

Estos juegos de estrategia que pueden ser practicados por los niños una y otra vez hasta lograr descubrir la o las estrategias “ganadoras”, constituyen una experiencia apasionante que el maestro podrá compartir con sus alumnos, mientras les proporcio-

na apoyo, pautas, estímulos y sobre todo, confianza □

Bibliografía

DAMI, C. *Stratégie cognitive dans des jeux compétitifs à deux. Étude génétique des relations entre procédures utilisées et interaction sociales entre adversaires*, Monographies des Archives de Psychologie, 1975, págs. 1-163.

DOISE, W. y MUGNY G., *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Inter-Éditions, 1981 (Existe versión española editada por Trillas).

NIELSEN, R. F., *Le développement de la sociabilité chez l'enfant, Étude expérimental*, Neuchatel-Paris, Delachaux et Niestlé S.A., 1951.

Distribuidores y puntos de venta en el país

Apartadó

Víctor Merluck Robledo
Cra. 96A N° 91-15

Arauca

ASEDAR
Calle 19 N° 22-74
Tel.: 52516

Armenia

SUTEQ
Martha Cardona
Cra. 13 N° 9-43
Tel.: 458431

Bucaramanga

SES
Cra. 25 N° 30-55
Tel.: 341827

Germán Chapeta

Librería Prolectura
Cra. 27 N° 12-28
Tels.: 345087 - 455697

Doris C. Vega Q.

Calle 64a N° 8C-09 B. Almendros
Tels.: 447481 - 341827

Cali

Guillermo García
Cra. 36 Diag. 29-80
Tel.: 581456

SUTEV

Calle 8 N° 8-85
Tel.: 801008

Caramanta

María E. Alvarez B.
I.D.E.M. Juan P. Gómez
La Mansión Villanueva
Cra. 42 N° 64-59
Tel.: 674362

Cartagena

Manuel Mendivil C.
Calle del Cuartel N° 36-32
Tel.: 642551

Cartago

Norberto Ocampo
Manz. 16 Casa N° 22
Ciudadela Villa del Roble
Tels.: 29274 - 20368

Ciénaga

Cecilia Mozo
Cra. 20 N° 8-31
Tel.: 241177

Cúcuta

Luis David Jaimes
Avda. 6 N° 15-39
Tel.: 723384

Dosquebradas

Sigifredo Flórez V.
Cra. 15A N° 61-15
Tel.: 322161

Duitama

Carlos Darío Rojas
Cra. 11 N° 15-81
Tel.: 602881

Florencia

AICA
Cra. 8 N° 6-58 B. Estrella
Tel.: (98835) 2662

Garzón

Alejandro Mario Solarte
Cra. 3 N° 7-18 Nazareth
Tel.: 3703

Ibagué

SIMATOL
Avda. 37 Cra. 4
Casa del Educador
Tel.: 651899

Ramiro Gavilán Borrero

Cra. 10 N° 39-90 B. Gaitán
Tel.: 653288

Leticia

Jorge E. Picón Acuña
Calle 12 N° 10-20

Líbano

Carlos Alberto Reyes C.
Calle 1ª B N° 3A-17
Tel.: 565011

Magangué

Roberto A. Suárez
Calle 15A N° 8-42
Tel.: 877174

Manizales

José David López S.
Cra. 27 N° 24-47
Tel.: 833893

Medellín

ADIDA
Calle 57 N° 43-27
Tel.: 540931

Tiberio Castaño Q.

Calle 57 N° 43-27
Tel.: 544135

Gerardo Pineda

Calle 51 N° 48-09 Of. 712
Tel.: 5119233

Luis Felipe Ibarra

Cra. 58B N° 47-09
Tel.: 4513880

Alfredo Aguirre

Calle 98C N° 37-09
Tel.: 5213099

Mitú

Gentil Novoa Garzón
Col. Comercial Noc.
Tel.: 42045

Montería

Eida Tobías Argel
Calle 36 N° 5-63
Tel.: 825307

Neiva

Alfonso Llanos Durán
Calle 49F N° 6-29

Oswald Campos

Cra. 1ª B W N° 64-35
Tels.: 721106 - 729614
Cra. 8 N° 5-04

Ocaña

ASINORT
Libardo Alfonso Solano
Calle 12 N° 9-51 B. El Carretero
Tels.: 622565 - 622567

Pasto

Myriam Erazo Enríquez
Cra. 24 N° 22A-61
Tel.: 230308

Henry Barco

Instituto Chambú
Tel.: 232838

Pereira

Gustavo Betancur
Cra. 11 N° 27-34
Tel.: 360815

Librería El Nuevo Libro

Cra. 4 N° 19-09
Tel.: 332688

Pivijay

Hugo de Jesús Quiñones
Calle 12 N° 17-50
Tel.: 259032

Plato

Servio Baldovine
Calle 9 N° 9A-58
Tel.: 850297

Popayán

Edgar Meneses
Calle 7 N° 7-26
Tel.: 34159

Puerto Carreño

Samuel Susa
ASODEVI
Tel.: 54215

Quibdó

Feliciano Chaverra
Calle 30 N° 9-23
Tel.: 71176

Risaralda

Alexander Valencia
Cra. 3 N° 3-03
Tel.: 57105

Rovira

Marco F. Villarreal
Cra. 5 N° 2-30

San Andrés Islas

Rafael D. León
A.A. 1646
Tel.: 23829

San José del Guaviare

Enar A. Castro
ADEG

San Pedro de los Milagros

Guillermo León Betancur
Escuela Gabriel González
Tel.: 267201

Santafé de Bogotá

ADE
Cra. 9 N° 2-45 Sur
Tel.: 890266

Cooperativa Editorial del Magis.

Cra. 19 N° 37-65
Tel.: 452881

ECOE

Calle 32 N° 17-22
Tels.: 2882556 - 889871/21

Henry Sarabia Angarita

Calle 63 N° 81A-54
Tel.: 2527460

Cir. de Lec. Alternativa

Cra. 8 N° 15-63 L. 235
Tel.: 844582

Santa Marta

EDUMAG
César Osorio
Cra. 22 N° 15-10 B. Jazmín
Tel.: 202591

Sibundoy-Putumayo

José Hernando Sosa
Barrio Castelvi
Tel.: 260222

Sincelejo

Manuel Bravo M.
Cra. 30 N° 17A-24
Tel.: 820352

Roberto Estrada

Calle 30 N° 17A-24
Tel.: 820352

Túquerres

Alvaro C. Benavides
Calle 23 N° 21-36
Tel.: 280870

Ubaté

Juan J. Cubillos
Cra. 7 N° 10-73
Tel.: 3059

Valledupar

ADUCESAR
Calle 16A N° 19-75
Tel.: 725016

Janner Freyle Nieves

Manz. 2 Casa N° 26 B. Sicarare
Tel.: 722988

Villavicencio

José Sepúlveda
Cra. 26 N° 35-09

Stella Vanegas A.

Cra. 59 N° 44-13
Tel.: 33824

ADEM

José Fernando Román
Tel.: 624551

Yarumal

Javier I. Rodríguez
Cra. 17 N° 21-43
Tel.: 870269

Yopal

SIMAC
Luis Eduardo Correa
Tels.: 558309 - 558592



FUNDACION MEDICO PREVENTIVA PARA EL BIENESTAR SOCIAL

**Primeros en la prestación de los servicios médicos
asistenciales en Colombia**

**Medicina Integral
Hospitalización y cirugía
Salud ocupacional**

Programas especiales de atención:

**Individual
Familiar
Estudiantil
Empresarial**

Santafé de Bogotá: Cra. 27 N° 45 A 09 y Calle 57 N° 25 21

Tels.: 244 24 17 244 23 81 244 01 29 Fax: 244 62 98

Barranquilla: Cra. 42 N° 76-157

Tels.: 35 15 55 56 32 77 Fax: 58 45 19

Cúcuta: Avda. la N° 6-72

Tel.: 71 00 49 Fax: 71 51 53

Valledupar: Cra 12 N° 15- 60

Tel.: 73 04 49

Cra. 9 N° 14-32

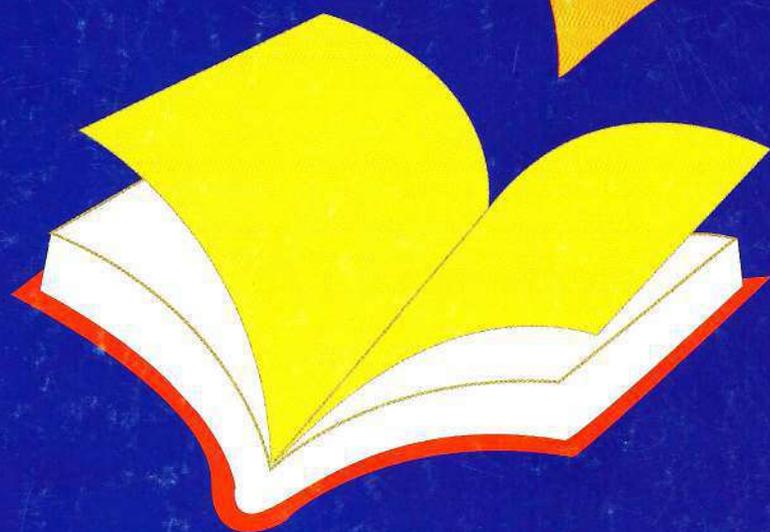
Y EN GIRARDOT: Calle 20 A No. 7 -25 Tel.: 2 27 08

HONESTIDAD CALIDAD Y ECONOMIA PARA SU SALUD

Fecode-Ceid

**Autonomía
Escolar
Currículo
y Plan
de Estudios**

2^o CPN
oea
ndc
gal
rgo
eón
sga
oll
c
o



2^o
**Congreso
Pedagógico
Nacional**
Fecode-Ceid

Corferias-Bogotá, Noviembre 1^o al 5 de 1994

*El futuro del saber
está en manos de cada
uno de nosotros.*