

educación y cultura

  **fecode**
FEDERACION COLOMBIANA DE EDUCADORES

36-37



CPN

Congreso Pedagógico Nacional

MEMORIAS

EDICION
ESPECIAL

SANTAFE DE BOGOTA, D.C. COLOMBIA MARZO DE 1995 Tarifa Postal reducida N° 572 - \$5.000 - ISSN-01207164

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.





educación y cultura

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

MARZO 1995 No. 36-37 \$5.000.00

Director: Boris Montes de Occa

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

Gerente: Alvaro Carvajal Arias

Carátula: Jhon Brian Cubaque

Ilustraciones: Unomas, Marco Pinto, Francisco Tonucci.

Diseño, diagramación y producción editorial: Servigraphic Ltda.

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

CONTENIDO

- 3 Presentación
- 4 Declaración final del 2º Congreso Pedagógico Nacional

APERTURA

- 7 El futuro y la calidad de la educación pública
Boris Montes de Occa
- 12 Mensaje del Señor Presidente Ernesto Samper Pizano
- 14 Un nuevo país desde la educación
Jaime Dussán Calderón

LA REFORMA EDUCATIVA EN COLOMBIA

- 21 La reforma educativa en Colombia
Piedad Caballero Prieto
- 27 Mejoramiento de la calidad de la educación (comentario)
Gonzalo Arboleda Palacio
- 33 El nuevo papel de la educación
en el entorno competitivo colombiano
Francisco Manrique Ruiz
- 43 La prospectiva de la educación (comentario)
Mercedes Millán
- 49 Reformas educativas en Colombia
Boris Montes de Occa
- 52 Una nueva ley de educación, en un nuevo país
J. Francisco Murillo Ortiz
- 59 Una reforma de largo alcance
Celio Nieves

CURRÍCULO POR NIVELES

(Conferencias, relatorías de comisión y ponencias)

Preescolar

- 65 Las comprensiones del currículo de preescolar
Martha Leonor Sierra A.
- 72 Relatoría y listado de ponencias de la comisión
1ª de preescolar

Educación primaria

- 75 Relatorías y listado de ponencias de las comisiones 2ª,
3ª y 4ª del ciclo de educación primaria.

Educación secundaria y media

- 83 Currículo de secundaria y media
CEID-Fecode José Fernando Ocampo
- 104 Relatoría y listado de ponencias de las comisiones 5ª y 6ª
de educación secundaria y media



2º
Congreso
Pedagógico
Nacional
 Fecode-Ceid

Corferías-Bogotá, Noviembre 1º al 5 de 1994

Educación media técnica

- 112 Relatoría y listado de ponencias de la comisión 7ª de educación media técnica

Educación especial y proyectos pedagógicos

- 115 Relatoría y listado de ponencias de la comisión 8ª de educación especial y proyectos pedagógicos

- 120 Manifiesto etnoeducativo

AREAS DE ENSEÑANZA

Matemáticas

- Logros para la matemática escolar (escuela primaria)
 123 Miryam Acevedo - María Falk de Lozada

Ciencias

- Las ciencias en la educación media
 133 Paulo Orozco D.

Tecnología

- Teoría y práctica de la educación en tecnología
 139 Edgar Andrade L.

Educación física

- La educación física: la reconstrucción curricular y el cambio en la escuela
 156 Víctor Jairo Chinchilla
- El constructivismo y la práctica pedagógica
 168 Ricardo Lucio A.
- La educación precoz en Colombia: una pedagogía con futuro
 Magdalena Valderrama
 176 Francisco Valderrama

EDUCACION SEXUAL

- Proyecto nacional de educación sexual
 183 Pedro Guerrero
- Consideraciones sobre el proyecto nacional de educación sexual (comentarios)
 195 Carlos E. Tarquino P.
- Por una educación sexual con fundamento científico
 201 Bernardo Useche A.
- Papel de los estudiantes en la educación sexual
 218 Bertha Lucía Munévar M.
- Educación sexual: diálogo intergeneracional
 223 Luis Carlos Restrepo R.
- Educación sexual: perfil del educador y reflexiones éticas
 225 Jorge Humberto Peláez, S.J.

CLAUSURA

- La autonomía escolar transformará la educación colombiana
 231 Boris Montes de Occa

La autonomía escolar: el nuevo reto

Este número extraordinario de la Revista Educación y Cultura se dedica a las memorias del II Congreso Pedagógico Nacional. Los temas escogidos autonomía, currículo y plan de estudios fueron un acierto. Aunque ahora la tarea más importante de las instituciones educativas es la elaboración del Proyecto Educativo Institucional. Quedó claro que el plan de estudios será lo que realmente pondrá en práctica los fines de la educación y los objetivos de cada nivel. Al plan de estudios le corresponde materializar la verdadera reforma educativa basada en la autonomía escolar.

En el plan de estudios se centra la mayor actividad de la institución educativa. A él se dedican los mayores esfuerzos. En él se concentra la atención fundamental de maestros, padres de familia y estudiantes. El proceso evaluativo de los estudiantes gira principalmente alrededor de las asignaturas y los programas pedagógicos que integran el plan de estudios.

Cambiar el currículo único, obligatorio y uniforme para todo el país por uno muy flexible en manos de las instituciones y de los maestros, la elaboración del plan de estudios es lo que constituye la verdadera revolución educativa de Colombia. Pero también la más importante de las responsabilidades. Haber dedicado el 2º Congreso al currículo y al plan de estudios se convierte en un acontecimiento histórico para el futuro de la educación nacional.

Las conferencias sobre las áreas de conocimiento se salieron de lo común. Cada una de ellas (matemáticas, física, tecnología, historia, español, educación física) plantearon visiones novedosas para la enseñanza. Se propuso la renovación de la enseñanza de las matemáticas en primaria sobre la base de conocimientos avanzados. En física se formuló la necesidad de superar su enseñanza basada en las fórmulas matemáticas, para comenzar desde grados inferiores hasta su utilización en los superiores. Como el área de tecnología es nueva en el plan de estudios, se dieron orientaciones sobre los contenidos posibles de un programa completo para todo el bachillerato. Para la enseñanza del español se defendió que era fundamental la práctica del ejercicio y de la lectura por encima de la lingüística o la semiótica. Se reivindicó el área de educación física como esencial para todo el desarrollo del plan de estudios y la urgencia de que deje de enseñarse sin conocimientos científicos en la materia.

El objetivo de profundizar en alternativas de currículos para los diferentes niveles radicaba en estimular el debate, abrir la controversia y estimular la iniciativa de los maestros y las instituciones en busca de una transformación de los planes de estudio existentes. Esta meta se cumplió y se expresó una profunda inquietud con miras a la elaboración de planes de estudio de primaria, secundaria y media. Al mismo tiempo, el tema del preescolar fue abordado con propuestas innovadoras que se requieren para un impulso a su universalización en el plazo fijado por la Ley General de Educación.

En las comisiones se desarrolló un debate intenso entre diferentes enfoques sobre la enseñanza de las áreas y sobre el carácter del plan de estudios en el currículo. Tanto en el tema del currículo de primaria como en el de secundaria y media y en la educación técnica media se presentaron las ponencias seleccionadas, se abordó una discusión en torno de los planteamientos y se sacaron lineamientos pertinentes para poner en práctica la autonomía escolar.

El 2º Congreso Pedagógico Nacional puso en marcha la gran reforma educativa colombiana. El magisterio se está apropiando de ella. Una profunda inquietud en torno a la autonomía, al currículo, al plan de estudios, a la metodología pedagógica, ronda la educación nacional. Nunca antes los educadores de Colombia habían sentido tan de lleno su papel trascendental de educar a la niñez y a la juventud. Ese es el carácter histórico de este 2º Congreso Pedagógico Nacional.

Boris Montes de Occa,
Director Educación y Cultura

José Fernando Ocampo,
Coordinador del Ceid Nacional

Coordinadores del Congreso Pedagógico Nacional

Declaración final del Segundo Congreso Pedagógico Nacional

El 2do. Congreso Pedagógico Nacional culmina sus deliberaciones siete años después de haberse celebrado el Primero, y las circunstancias de la educación colombiana han cambiado notablemente. Para ese momento, el Congreso Pedagógico señaló la profunda crisis en que se debatía la educación pública en el país. El cambio de la situación educativa no radica en la superación de la crisis entonces diagnosticada, sino en una serie de nuevas condiciones que han sido el soporte de la convocatoria de este Segundo Congreso.

En primer lugar, la Constitución de 1991 que modifica la estructura política vigente durante más de un siglo y es la primera Carta Política que, en Colombia, se refiere a la educación con extensión, aunque no siempre con acierto. Pero establece un nuevo punto de partida: la regulación del servicio educativo le corresponde al Congreso de la República y no al Ejecutivo. Fue esta norma la que le abrió camino a la Ley General de Educación como reguladora de la educación nacional.

En segundo lugar, una reforma educativa impulsada por FECODE, defendida por el magisterio con grandes movilizaciones y el paro más masivo de su historia, sometida al más amplio debate por distintos sectores a lo ancho y largo del país, hasta ser aprobada finalmente por la Cámara y el Senado. Producto de este proceso son la Ley 60 de 1993 y la Ley 115 de 1994.

En tercer lugar, el nuevo ordenamiento administrativo, financiero y laboral del servicio educativo establecido en las dos leyes, en contravía de las pretensiones neoliberales del gobierno con el Plan de Apertura Educativa de municipalizar y privatizar la educación pública.

En cuarto lugar, la consagración en la Ley General de Educación de la autonomía escolar que trastoca a fondo la práctica de casi dos siglos, según la cual el Ministerio de Educación Nacional dictaba un currículo único, obligatorio y uniforme para entregarle la responsabilidad de elaborarlo a los mismos educadores en cada institución, individualmente o en asocio.

Con esta nueva perspectiva se ha realizado el 2do. Congreso Pedagógico Nacional. Más de mil quinientos delegados educadores se han reunido para tratar el problema de la autonomía escolar y su relación con el currículo y el plan de estudios. En cada uno de los departamentos y en la inmensa mayoría de los municipios se celebraron asambleas pedagógicas para preparar las ponencias y elegir los delegados. Se recibieron en total quinientas ochenta ponencias, de las cuales doscientas fueron expuestas en las ocho comisiones. Al mismo tiempo, los investigadores, los profesores universitarios y los funcionarios del gobierno nacional y de los gobiernos seccionales se han hecho presentes en las deliberaciones.

Un grupo de conferencistas de alto nivel se ha referido a la problemática de distintas áreas del conocimiento y ha analizado el contenido y el método de la enseñanza de las matemáticas, de la tecnología, de la historia, de las ciencias naturales, del español y de la educación física, por una parte, y el currículo de preescolar, primaria, bachillerato y educación técnica, por otra parte, en el contexto de la Ley General de Educación. En esta forma, el Congreso se propuso ofrecer criterios sobre el contenido y la metodología de las áreas con el fin de contribuir a una mejor conceptualización de ellas en el currículo.

La profunda inquietud demostrada por los educadores en el análisis de la temática es la prueba fehaciente de que el magisterio colombiano ha comenzado a apropiarse de la reforma educativa y se ha decidido a ponerla en la práctica en aplicación de la autonomía escolar. Elaborar el currículo, diseñar los planes de estudio y poner a marchar el proyecto educativo institucional son ya parte de las tareas que ha tomado sobre sus hombros el magisterio nacional.

Se trata de la inauguración de un proceso totalmente nuevo. Ya desde ahora se anuncia una confrontación de enfoques pedagógicos, escuelas de pensamiento educativo, concepciones sobre el quehacer escolar, visiones del currículo, métodos sobre planes de estudios. ¡Qué más dinámico que esta diversidad y qué más impulsador de una nueva educación que esta pluralidad! Si no fuera así, la autonomía escolar caería en el vacío.

En la misma elaboración de la Ley General de Educación también se discutieron distintas apreciaciones sobre el carácter, naturaleza y práctica de la educación. Pocas veces en la historia de Colombia se había suscitado en los educadores una preocupación tan profunda y tan motivadora en torno a su praxis, reflejadas en todas las deliberaciones de este 2do. Congreso Pedagógico Nacional.

De aquí en adelante se aplicarán tendencias pedagógicas encontradas o complementarias, unas que colocan el énfasis en los valores y en la concien-

tización, otras que se orientan por la enseñanza del conocimiento científico; unas que parten de una enseñanza integrada de las disciplinas y otras que consideran más eficaz llevarla a cabo especializada; unas que defienden el papel del maestro como guía de la autonomía del estudiante en el proceso del conocimiento y otras que lo conciben como el instrumento fundamental que logra en el estudiante la transformación de su conocimiento de sentido común en conocimiento científico. Y así sucesivamente.

Lo que quiere decir, en esencia, que la reforma educativa se ha puesto ya en marcha, que la autonomía escolar ha sacudido la institución escolar, que se ha creado en el magisterio una conciencia de que la calidad de la educación pasa por una transformación radical de los métodos, de los contenidos, de las prácticas pedagógicas y de su consagración a la tarea educativa.

El trabajo desarrollado en este Segundo Congreso pone de manifiesto que la crisis de la educación colombiana, a la que se refería el Primer Congreso, no se ha superado. Persiste la penuria de recursos, el descuido del Estado sobre la capacitación del magisterio, el caos administrativo en las entidades territoriales, la desorientación del Ministerio de Educación Nacional, la tendencia neoliberal a la municipalización y privatización, las malas condiciones salariales de los educadores y las demás manifestaciones endémicas del servicio educativo colombiano.

Pero la Ley de Competencias y Recursos y la Ley General de Educación han despertado en el magisterio una nueva esperanza, una nueva decisión, una nueva conciencia de que es posible superar la crisis, de que el compromiso tiene que ser con el mejoramiento sustancial de la calidad de la educación, con miras a contribuir al desarrollo económico y social del país.

Una inquietud adicional ha rondado las deliberaciones y debates sobre el tema del Congreso: el salario profesional de los educadores. No se compadece la nueva reforma educativa y la tarea difícil que se le pone por delante al magisterio con los salarios de hambre que hoy padecen los maestros. El compromiso serio y decidido con la calidad de la educación exige un mejoramiento sustancial de los salarios que le permita cumplir esta gran tarea de sacar adelante la reforma educativa más importante de la historia nacional.

El 2do. Congreso Pedagógico Nacional se convierte desde ahora en un paso histórico de los educadores en pos de una mejor educación para los colombianos y en un compromiso decidido con miras a lograr la verdadera transformación de la enseñanza □

APERTURA

El futuro y la calidad de la educación pública

BORIS MONTES DE OCCA

Intervención del presidente de FECODE en la instalación del
Segundo Congreso Pedagógico Nacional



El presidente de la Federación Colombiana de Educadores FECODE, Boris Montes de Occa, en el acto de instalación del 2º Congreso Pedagógico Nacional, el cual deliberó en Bogotá del 1º al 5 de noviembre de 1994.

En nombre de los 243 mil educadores de Colombia, así como del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID, quiero expresar nuestra voluntad de cambio para sacar adelante la nueva educación; ya lo estamos haciendo, por eso hemos luchado y seguiremos luchando.

Este Segundo Congreso Pedagógico Nacional se realiza en desarrollo de la Ley General de la Educación y está orientado a profundizar aspectos importantes como la autonomía escolar, el currículo y el plan de estudios que representan la médula de la cualificación de la educación y que encierra la reforma democrática de la educación colombiana, hoy en proceso de reglamentación.

Han transcurrido 7 años entre el primero y el segundo Congreso Pedagógico; en cuyo recorrido se fueron acumulando experiencias y elaborando proyectos pedagógicos que le fueron dando cuerpo e identidad al proyecto de Ley General de la Educación Colombiana, aprobada en el Congreso de la República, producto de la concertación y del paro nacional más grande y participativo que haya realizado FECODE en toda su historia; estaba en juego la defensa de la educación pública, la educación como derecho fundamental y el futuro de los niños y jóvenes del país.

Desde su inicio la Revista *Educación y Cultura* se ha convertido en el motor que dinamiza y emula la controversia de las diversas opiniones o corrientes de pensamiento en el campo educativo y pedagógico; alimentando y retroalimentando el debate sobre el Movimiento Pedagógico, su desarrollo y perspectivas, la calidad de la educación, el currículo en sus respectivos niveles educativos, la administración, la investigación, el Plan de Apertura Educativa y las tendencias pedagógicas. En diez años de existencia de la Revista *Educación y Cultura* se han editado más de 600 mil ejemplares. La revista No. 35, la última del presente año, ha abierto el debate sobre la autonomía escolar.

Este evento nacional es el preámbulo para una nueva etapa de consolidación y desarrollo del Movimiento Pedagógico; en

la perspectiva de irradiar a todo el país nuevas concepciones, enfoques, investigaciones, propuestas y proyectos que constituyen la base de lanzamiento de una nueva educación, que en las postrimerías del Siglo XX debe responder a los retos y exigencias del mundo contemporáneo, en proceso de cambio permanente, en vía a un progreso y desarrollo social sostenido.

Este 2do. Congreso Pedagógico es la ratificación del compromiso que los educadores del país hemos adquirido con la defensa de la educación pública, su calidad, la autonomía escolar, la Ley General de la Educación, la Ley de Competencia y Recursos, su desarrollo y reglamentación es el compromiso con el futuro del país, con los niños y los jóvenes de nuestra patria.

Significa, también, nuestro propósito de lucha contra las políticas neoliberales en el campo educativo, presentes y futuras, que pretenden privatizar y municipalizar la educación pública y conculcar derechos de los docentes.

Consideramos que durante mucho tiempo el gobierno se ha dedicado a improvisar en la educación y a diseñar propuestas y alternativas que no están acordes con las necesidades de una educación de excelencia y de calidad para beneficio del país debido, entre otros factores, a la incidencia que han tenido el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional en materia de política educativa en los diversos gobiernos que han regido los destinos de Colombia.

La Ley General de la Educación fue producto de la concertación con el Ejecutivo, el Congreso de la República, los educadores y la comunidad educativa. Encierra una profunda reforma democrática y hace énfasis en la calidad de la educación, en una formación de excelencia desde el preescolar hasta el nivel superior; una verdadera formación y capacitación para el magisterio, en el sentido de que los programas que desarrollen las Facultades de Educación sean en la especialidad del docente y en la metodología de la enseñanza y no en la feria de los créditos a que nos acostumbró el Ministerio de Educación Nacional por in-



En su discurso de instalación del 2º Congreso, el presidente de FECODE demandó del gobierno nacional garantizar los recursos financieros necesarios para convertir la educación en factor de cambio permanente y mejorar así las condiciones de vida de millones de colombianos. De izquierda a derecha aparecen Bertina Calderón de la CUT; José Fernando Ocampo coordinador del CEID; Arturo Saravia Better, ministro de Educación Nacional; Boris Montes de Occa, presidente de Fecode, y Jaime Dussán Calderón, senador.

termedio de los Centros Experimentales Piloto (CEP); la ampliación de la cobertura de la educación para que los niños y jóvenes de Colombia tengan acceso a la educación pública y gratuita, dando cumplimiento al mandato constitucional que definió la educación como un derecho fundamental.

Para sacar adelante el cambio educativo plasmado en la Ley General de la Educación, el gobierno nacional debe invertir los recursos necesarios para que la educación se convierta en factor de cambio permanente e incida positivamente en mejorar las condiciones de vida de los colombianos.

Sobre el particular, la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo afirma que "mientras que la mayoría de los países desarrollados han erradicado el analfabetismo y destinan un mayor porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) a modernizar y extender la cobertura de la educación, hay países como Colombia que se encuentran rezaga-

dos tanto en la calidad como en la cobertura de su sistema educativo formal de primaria, secundaria y educación superior".

En tal sentido, consideramos positiva la intervención del Presidente de la República, Doctor Ernesto Samper Pizano, en el lanzamiento del documento Conpes-Mineducación, *La Educación eje del desarrollo*, cuando afirma que "cualquier reforma educativa que no dignifique la profesión del educador sería vana e incompleta. Respetuoso de la tradición quiero decirles que para mí el maestro es el símbolo y emblema de las más altas cualidades y dignidades del ser humano".

Así mismo, el Presidente de la República afirmó: "para el año de 1998 el gasto educativo público alcanzará una participación de 4.88% del Producto Interno Bruto (PIB), lo que representa un aumento de 1.81 puntos con relación a 1993. El gasto entre los distintos niveles se distribuirá así: 33% para preescolar y primaria, el 29% para

la secundaria y 13% para la educación superior”.

Esto significará crear 300 mil nuevos cupos en preescolar y 600 mil en el nivel secundario y lógicamente mejorar sustancialmente la calidad de la educación. Quiere decir que el porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) dedicado a educación pasaría de 2.80 a 4.88%.

Si esto se cumple implicará la posibilidad de acercar nuestra educación a la educación de los países desarrollados, siempre que el actual gobierno invierta en educación y se desarrolle la Ley General de la Educación, para lo cual los educadores y la población estaremos vigilantes y haremos seguimientos y exigencias para que así sea.

Los educadores de Colombia nos hemos comprometido con el país, en el sentido de aportar nuestras experiencias y capacidades para lograr el mejoramiento de la calidad de la educación, pero esperamos que el gobierno nacional cumpla con sus compromisos para hacer realidad este propósito nacional.

La autonomía escolar es el eje revolucionador del cambio educativo en Colombia que nos permite elaborar en cada institución el currículo, el plan de estudio, el proyecto educativo institucional y los proyectos pedagógicos. Para desarrollar estos trabajos se necesita que los educadores incursionemos en la investigación, se desarrolle una capacitación de calidad, la dedicación exclusiva del docente a su quehacer pedagógico, ampliar la infraestructura física de los establecimientos educativos, remodelar los que existen, dotarlos de materiales didácticos, bibliotecas, restaurantes escolares, etc.; pero ante todo se necesita dignificar la profesión docente, lo cual implica rescatar la identidad del educador sobre la base de un salario profesional que resuelva sus necesidades insatisfechas que no ha resuelto el salario de hambre que hoy devengamos. Con el establecimiento del salario profesional se estaría mejorando sustancialmente la calidad de vida de los educadores, lo cual incidiría en el mejoramiento de la calidad de la educación de

manera progresiva. En otros términos, no queremos seguir contemplando el drama de educadores que para complementar su salario se dedican a otras actividades como conductores, músicos, administradores de restaurantes y discotecas, etc. Sin un salario digno para los educadores es imposible su dedicación exclusiva a la actividad docente y lograr altos resultados en la calidad de la formación de los educandos.

La Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo sobre el particular afirma: “la competencia internacional nos obliga a ser altamente productivos en muchos terrenos. Esa productividad proviene de la incorporación masiva de ciencia y tecnología a las actividades productivas del país. Para ello es menester que muchas personas estén seriamente interesadas en la ciencia y la tecnología así no pretenda ninguna utilidad social inmediata. La educación parece ser la única manera de lograr desarrollar las vocaciones científicas en los niños y jóvenes; pero esa educación escolar no basta. Es necesario que toda la cultura considere como suyas a la ciencia y a la tecnología”.

Ese es nuestro interés. Por eso estamos realizando el 2º Congreso Pedagógico Nacional, después de haber realizado asambleas pedagógicas en todos los municipios del país, en los departamentos y distritos buscando interiorizar los contenidos de la Ley General de la Educación, sus desarrollos por vía reglamentaria, para enfrentar en mejores condiciones los nuevos retos que implican la materialización de la reforma educativa.

Luis Alberto Machado afirma que: “Los cambios que experimenta el género humano se deben a un atributo que les es exclusivo: la educación. Si no pudiéramos cometer errores tampoco podríamos progresar. La historia cabalga sobre una serie ininterrumpida de rectificaciones”. En ese mismo sentido la Revista *Perspectiva* afirma que: “el saber no es todo lo que hace que una vida humana tenga sentido y objetivo: pero sin su influencia poderosa a través de los siglos, la humanidad sería seguramente

mucho menos de lo que es. El sentido del progreso de la vida de la humanidad debe mucho y tal vez todo, al fenómeno del aumento del saber”.

Esto significa que debemos asumir una mayor responsabilidad con el conocimiento y el saber, tanto en su cualificación como en su desarrollo; donde esté el nuevo conocimiento allí debemos estar en primera línea los educadores, y el Estado debe garantizarlo para bien del país, de los educadores, de la educación y de los educandos.

Estamos por una educación que forme a los niños y jóvenes para la democracia participativa, la convivencia, el respeto, el pluralismo, la defensa del medio ambiente, de la vida, de los derechos humanos, de la soberanía nacional, para la creatividad, la crítica y la reflexión, comprometidos con su país, con los cambios democráticos, y que su accionar esté articulado en el contexto local, regional, nacional e internacional.

Necesitamos una escuela abierta al pensamiento, donde el ambiente escolar sea saludable, el educando se sienta cómodo, se permita y estimule desarrollar la creatividad y construir desde la escuela una cultura democrática y de convivencia, que le salga al paso a la violencia y la intolerancia que se pasea por las calles, los barrios, las empresas y los campos. Pretendemos desde la educación devolverle a los niños, a los jóvenes, y a la población en general, la alegría, la esperanza en un país que está construyendo su propio futuro.

Queremos expresar claramente ante el gobierno nacional y la comunidad educativa y trabajadores en general, nuestro compromiso y voluntad de seguir luchando contra todo intento de privatizar la educación pública, arrebatar derechos a los educadores. Estaremos en guardia para defender la educación pública, gratuita y de calidad, para que el pueblo colombiano tenga garantía de acceso a ella.

Aspiramos a que la concertación sea la brújula que oriente la solución de los problemas en materia educativa y laboral, reflejando de parte del gobierno y de la clase política una nueva cultura para tratar los conflictos, que no sea la de atropellar a los trabajadores sino la de resolver los problemas, iniciando desde ya el recorrido hacia la construcción de un Estado social de derecho, donde el centro sea el hombre en toda su dimensión.

Finalmente, este evento es una realidad gracias a la decisión y respaldo inquebrantable dado por la Junta Directiva Nacional de FECODE, su Comité Ejecutivo, el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, tanto nacional como regional, de los miembros del Consejo Editorial de la revista *Educación y Cultura*, de los sindicatos regionales, de los funcionarios de la Federación pero, ante todo, de los 2.000 delegados oficiales, docentes y directivos, que debatieron en los diferentes municipios del país los temas del Segundo Congreso Pedagógico, asumiendo con responsabilidad el futuro y la calidad de la educación pública □

Estamos por una educación que forme a los niños y jóvenes para la democracia participativa, la convivencia, el respeto, el pluralismo, la defensa del medio ambiente, de la vida, de los derechos humanos, de la soberanía nacional, para la creatividad, la crítica y la reflexión, comprometidos con su país, con los cambios democráticos, y que su accionar esté articulado en el contexto local, regional, nacional e internacional.

Mensaje del Presidente de la República, doctor Ernesto Samper Pizano, al Segundo Congreso Pedagógico Nacional

No saben cuánto me hubiera gustado acompañarlos en este " 2º. Congreso Pedagógico Nacional " no solo por la importante oportunidad de tener reunido a un auditorio tan selecto de mil 500 educadores sino por cuanto el tema del Congreso "Autonomía Escolar y Calidad de la Educación" constituye uno de los pilares sobre el cual mi Gobierno busca construir el nuevo ciudadano colombiano de cara al siglo XXI.

Lamento, entonces, no estar en esta mañana con ustedes, pues tal como tuve la oportunidad de expresárselo a mi buen amigo el senador Jaime Dussan, había adquirido ya compromisos de Gobierno inaplazables.

Quisiera, no obstante, compartir con ustedes dos temas que con seguridad ocuparán la agenda de discusión de este importante Encuentro.

El primero de ellos se refiere a la importancia de la concertación. Ha llegado la hora de que en este país se supere la cultura del conflicto. Tenemos que construir y trabajar juntos a partir de los objetivos que nos son comunes. Objetivos tan claros como el mejoramiento en la calidad de la educación; tan necesarios como el de elevar el nivel de vida de los maestros. Estos objetivos nos hermanan, nos hacen uno solo.

Tengan la seguridad de que el Gobierno del Salto Social, mi Gobierno, que trabaja sin descanso porque nuestra gente tenga, por fin, una primera oportunidad para su desarrollo, tiene grandes coincidencias con los anhelos de todos los educadores de Colombia.

En el marco de la nueva Política Social, del Pacto de Productividad, Precios y Salarios y en particular en la que hemos denominado el Salto Educativo vamos a lograr, a través de la concertación, la profesionalización del Educador. Vamos a devolverle su puesto en la sociedad.

El segundo mensaje que les quiero transmitir tiene que ver, precisamente, con el tema central de sus discusiones: la calidad de la educación. Estamos preocupados porque son todavía cientos los menores de 7 años que carecen de los medios para realizar el grado preescolar; porque la repitencia y deserción estudiantil en los tres primeros grados de primaria es muy alta; porque todavía el aparato educativo del Estado no alcanza a ofrecer cupos suficientes ni para la educación básica primaria ni para

* Mensaje del Señor Presidente de la República, Doctor Ernesto Samper Pizano, al Segundo Congreso Pedagógico Nacional, el cual fue leído por el Señor Ministro de Educación en su representación.



El señor Ministro de Educación, Arturo Saravia Better, da lectura al mensaje enviado por el señor Presidente Ernesto Samper Pizano al 2º Congreso Pedagógico Nacional.

la secundaria; porque recientes resultados de pruebas en lenguaje y matemáticas señalan que nuestros estudiantes están fallando precisamente en estas habilidades que son fundamentales para el pleno desarrollo; porque la mayoría de los centros educativos tiene tres y hasta cuatro jornadas; porque son muchos los menores que se desmayan en las clases por una mala y casi nula alimentación; porque el 68% de ustedes los maestros solo tiene formación de pregrado y únicamente el 39% está vinculado de tiempo completo.

Estas y otras preocupaciones dieron base para formular la política del Salto Educativo aprobada el 12 de octubre por el Consejo Nacional de Política Educativa y Social.

A este Gobierno no le gustan los maestros de 2, 3 y hasta 4 jornadas. No le gustan los maestros de día que son taxistas de noche. No le gustan los maestros vendedores

de seguros. Mi gobierno le devolverá al educador su puesto de líder de la comunidad, capacitado, de dedicación exclusiva a su altísima misión de formar nuevos ciudadanos.

Los invito, entonces, a asociarnos en busca de ese país en el que coincidimos: un país grande, solidario y pacífico que leguemos a nuestros hijos y a los hijos de nuestros hijos. De manera especial les solicito me hagan llegar las conclusiones de este Congreso que serán de vital importancia para consolidar el Salto Educativo.

Gracias.

ERNESTO SAMPER PIZANO
Santafé de Bogotá, lo. de noviembre,
1994



El Senador Jaime Dussán, expresidente de Fecode intervino en la instalación del 2º Congreso Pedagógico para ratificar su compromiso con el evento y sus conclusiones.

Un nuevo país desde la educación*

JAIME DUSSAN CALDERON

Quiero, en primer lugar, manifestarles mi agradecimiento por permitirme estar en este encuentro pedagógico y cultural que modestamente he ayudado a construir y que me hace sentir el abrigo que más me gusta y que más seguridad me da, como es el de la Federación Colombiana de Educadores.

También les expreso la profunda alegría que siento al estar junto a ustedes y les reitero mi compromiso de trabajar por sacar adelante las orientaciones y tareas de nuestra Federación desde el espacio que hemos conquistado en el Congreso de la

República y que transcurridas las elecciones del pasado 30 de octubre, se afianza y se consolida con la presencia de compañeros educadores y trabajadores en las asambleas departamentales, en los concejos y en las alcaldías municipales. Felicidades para todos los que decididamente participaron y nuestra disposición de que sabremos her-

* Intervención del senador Jaime Dussán Calderón en la instalación del Segundo Congreso Pedagógico de Fecode

manar la acción para beneficio de nuestro pueblo.

Las consideraciones pertinentes a este encuentro, a mi juicio, están bien desarrolladas en los documentos que ofrece nuestra Federación. Entonces, sólo quiero reafirmar algunas ideas.

Los maestros colombianos hemos actuado históricamente en beneficio de la calidad de la educación, más que por el estímulo oficial, por nuestro sentimiento nacional, a pesar de las difíciles circunstancias que han rodeado siempre a la educación pública.

Sin embargo, debemos destacar que en estos últimos diez años Fecode institucionalmente ha profundizado su interés por mejorar la calidad de la educación, por encima del criterio de ampliar la cobertura, como si se tratara de la extensión de una red de servicios.

En la Asamblea Federal Nacional de 1982, realizada en Bucaramanga, Fecode se comprometió con abanderar el Movimiento Pedagógico, nacido de las entrañas de maestros y maestras que cotidianamente practican su afán por lograr una mejor educación para nuestro pueblo. Este tejido pedagógico cobra un gran impulso y se genera una rica reflexión nacional, que demanda ser puesta en común, y así se origina el Primer Congreso Pedagógico Nacional, organizado por la Federación Colombiana de Educadores en agosto de 1987.

Allí se trabajan fundamentalmente dos temas: la situación administrativa y financiera de la educación pública y la calidad de la educación, concluyendo que entre los componentes de esta crisis se destacan:

Crisis financiera de la educación pública.

Desorganización administrativa del sector público.

Precarias condiciones de vida de amplios sectores de la población nacional.

Carencias en la formación y capacitación pedagógica de los educadores.

Restricciones en la autonomía del proceso educativo.

Deterioro de las condiciones materiales de la enseñanza.

Bajos salarios y ausencia de estímulos para el trabajo educativo.

Este Congreso realizó un profundo diagnóstico y se comprometió con una táctica propositiva, no contestataria, y en fortalecer la lucha para conseguir soluciones.

Indudablemente de este proceso y compromiso surgieron los mejores aportes para una formulación de reforma educativa en Colombia y que fueron en su mayoría plasmados en la nueva Constitución de 1991, entre las cuales destacamos:

La consagración de la educación como un derecho fundamental; las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra; el establecimiento de la educación básica obligatoria de nueve años; la autonomía universitaria; la regulación de la educación por parte del Congreso de la República; la administración y financiación, como responsabilidad conjunta de la nación, los departamentos y los municipios; el respeto a la identidad cultural de todos los colombianos en igualdad de oportunidades y los derechos políticos de los educadores y demás servidores públicos.

En medio del debate de la nueva Constitución, el presidente Gaviria presentó su Plan de Apertura Educativa, en el que pretendía la privatización de la educación pública y su municipalización, el recorte del Estatuto Docente, lo cual de hecho atentaba contra la calidad de la educación.

La Federación retoma la continuación de este proceso transformador y después de dos años y medio de trabajo, de lucha, de discusión y trámites legislativos, conquista la Ley 60 y la Ley 115 (Ley General de Educación), que en gran medida concretan la reforma educativa. Fue necesario adelantar un paro nacional indefinido en mayo y junio de 1993 para defender los propósitos de la reforma educativa formulados por Fecode.

Con la conquista de estas leyes se derrotó la política del Plan de Apertura Educativa del presidente Gaviria y se acordó una política educativa y cultural que permite reorientar la



Las delegaciones internacionales realizaron valiosos aportes a las deliberaciones del Congreso Pedagógico. De izquierda a derecha aparecen: Tom Monney, de Estados Unidos; Jorge Cardelly, de Argentina; José Cassal, de Cuba; y Raúl Caribani en representación de la Internacional de la Educación.

conducción de la educación, desarrollando los mandatos de la Carta Política.

Las dos leyes abordaron los problemas de la infraestructura, como la de la enseñanza académica. Resaltamos los siguientes puntos:

Descongela la planta de personal docente y elimina el régimen de docentes por contrato.

Establece un régimen único de docentes, cobijados todos por el Estatuto Docente, con los mismos salarios y el régimen prestacional de la Ley 91.

Prohíbe la vinculación de los docentes sin título, exige el título de licenciado para la vinculación a la docencia y el de normalista superior.

Le entrega la formación, capacitación y profesionalización de los docentes a la universidad y establece un régimen de evaluación de las instituciones, de los docentes y docentes directivos.

Consagra la democracia escolar, estableciendo el gobierno escolar, el personero estudiantil, las juntas de educación y los foros educativos.

Consagra la autonomía escolar, dejando la responsabilidad en las instituciones para organizar el plan de estudios, dar su contenido, seleccionar las metodologías, de tal suerte que son los maestros quienes deben tomar la responsabilidad del currículo.

Se establecen las áreas obligatorias y fundamentales y se obliga a la educación preescolar de tres años hacia el futuro, lo mismo que se establece la educación técnica media.

Lo fundamental de la Ley General de Educación, que desarrolla las propuestas del Movimiento Pedagógico, es la posibilidad de comprometerse con el mejoramiento de la calidad de la educación, si las instituciones educativas y los docentes asumen con responsabilidad la elaboración de

los currículos, con el propósito de buscar una formación integral de los estudiantes, no sólo en lo científico y cultural, sino en la participación ciudadana, en la cultura de la convivencia del pluralismo, de la concertación, de la tolerancia, en la construcción cotidiana de la paz. Así contribuiremos desde la educación hacia un nuevo país con democracia económica, social, política y cultural. De allí la importancia histórica del 2º Congreso Pedagógico Nacional que nos aprestamos a realizar.

Considero que este encuentro de ahora tiene una gran misión, cual es la de elaborar propuestas concretas que desarrollen la Ley General de la Educación, fundamentalmente en su contenido pedagógico: autonomía, currículo, plan de estudios, gobierno escolar, entre otros.

Desarrollar una política educativa dirigida a la formación multilateral y armónica del ser humano y afianzar la participación de la comunidad y la escuela en la cotidiana labor educativa. Adecuar el sistema educativa a las necesidades de la sociedad a la luz del progreso científico, técnico y cultural de nuestro tiempo.

En estos compromisos debemos avanzar autónomamente los educadores colombianos con la orientación de Fecode y sus centros de investigación. Debemos apropiarnos de los desarrollos de la Ley de Educación que reivindica nuestras condiciones profesionales de la educación, con autonomía de pensamiento y con la posibilidad real de participar en los procesos de creación y recreación del saber, es decir, de encontrarlos verdaderamente desde lo epistemológico, metodológico y pedagógico con el acto educativo.

Igualmente estimo que tenemos que profundizar en las exigencias al Estado para que cumpla con sus obligaciones de orden económico y cultural, para avanzar verdaderamente las reformas vitales contenidas en la Ley General de Educación.

Este es un punto crucial, pues ya es crónico el reconocimiento oficial de la "...deuda social con la educación" y para muestra traigo, casi anecdóticamente, palabras

del presidente Barco cuando en agosto/87 asistió a la instalación del Primer Congreso Pedagógico Nacional de Fecode "...Uno de los cinco puntos de base de la estrategia para luchar contra la pobreza absoluta es la elevación de la calidad de la educación, por ello hace parte del Programa de Gobierno que me comprometí a poner en práctica, crear las condiciones económicas, sociales y culturales que permitan a los docentes asumir plenamente este gran desafío que su encomiable profesión les impone.

Como presidente electo me comprometí con los representantes de la Federación Colombiana de Educadores a poner en marcha los mecanismos necesarios que le permitan a la nación arreglar el crónico y muy grave problema que ha venido afectando al magisterio público desde hace varios lustros, me referí al mejoramiento de sus salarios y prestaciones, como también a su pago oportuno".

Por otra parte, en el discurso de despedida el presidente Gaviria hizo la consideración que fue una equivocación de su gobierno el no haber invertido más en educación. Ahora en el nuevo gobierno encontramos varios documentos oficiales que diagnostican las profundas carencias que tiene el sector educativo y lo imperativo de atenderlas para mejorar las desigualdades sociales, para ponernos en posibilidades de un desarrollo sostenible.

También se plantean oportunidades favorables, tales como:

La decisión de adoptar un modelo de apertura internacional para el progreso económico y cultural, induce a una mayor demanda educativa.

Hay un consenso nacional sobre la urgencia de mejorar y ampliar la educación y se plantean unas estrategias como condición para lograrlo.

Darle una gran prioridad a mejorar la calidad de la educación.

Establecer una concertación con el magisterio sobre la base: remunerar profesionalmente la labor docente, evaluar los logros de la gestión por parte del Estado y

la sociedad civil, establecer estímulos a la investigación y al trabajo docente.

Digo que es crucial, pues no podemos seguir permitiendo que estas reflexiones estatales las sigamos refiriendo como anecdóticas. Pues, por parte de los educadores colombianos existe la sincera preocupación por mejorar la calidad de la educación y por ello al Estado debemos exigirle con toda la fuerza su cumplimiento con los reconocimientos normativos legales existentes y con los pronunciamientos discursivos en los que públicamente se ha comprometido.

Hay que elevar el gasto del Estado en educación y lo anunciado de llegar a un 4.8% del PIB, debe fijarse en el presupuesto nacional.

Hay que reconocer el salario profesional para los educadores sin más espera. Las condiciones de la calidad de vida de los maestros son una condición social para el mejoramiento de la calidad de la educación.

En mi modesta opinión, este 2º Congreso Pedagógico se convertirá, a la postre, en un gran reanimador del Movimiento Pedagógico por sus nuevos aportes, muy concretos para mejorar la calidad de la educación, como también el compromiso con la exigencia de mejorar la calidad de la vida de los educadores colombianos.

La experiencia histórica nos muestra que el proceso de democratización de la enseñanza, no es solamente el aspecto formal del establecimiento de unos mecanismos de participación, como el gobierno

**Confiamos
profundamente en el
compromiso y
posibilidades creadoras
de los educadores y
educadoras de Colombia
y estamos seguros que
para conseguirlo
tendremos la más férrea
unidad de acción y de
entendimiento, sobre la
base de apoyarnos
sólidamente en lo que
tenemos de común, que
es mucho, y de ser
tolerantes con nuestras
diferencias, como una
construcción pedagógica
de la democracia en
nuestras organizaciones.**

escolar, por ejemplo, hay que democratizar su economía, hay que considerar el problema educativo como un problema económico y social, si es que existe una sincera decisión de resolverlo, para bien del desarrollo de los colombianos.

La educación tiene un largo camino por recorrer como fuente del bienestar humano, pero necesita de un requisito imprescindible: que se haga justicia social con ella. Sólo así puede ser un instrumento del mejoramiento del ser humano y de la sociedad y un desarrollo real y permanente de la cultura de la paz.

En esta búsqueda confiamos profundamente en el compromiso y posibilidades

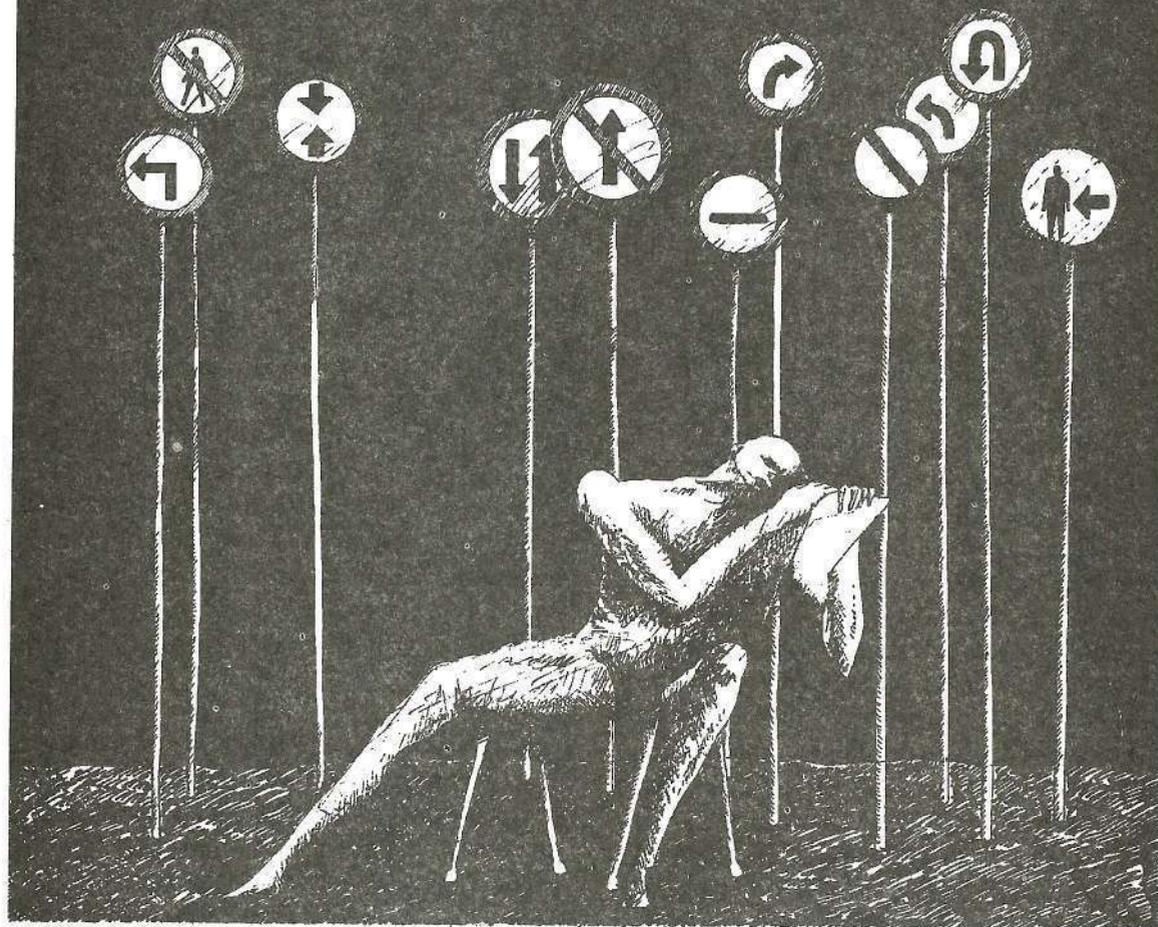
creadoras de los educadores y educadoras de Colombia y estamos seguros que para conseguirlo tendremos la más férrea unidad de acción y de entendimiento, sobre la base de apoyarnos sólidamente en lo que tenemos de común, que es mucho, y de ser tolerantes con nuestras diferencias, como una construcción pedagógica de la democracia en nuestras organizaciones.

Les expreso mis sinceras felicitaciones y estoy convencido que cosecharemos los mejores éxitos en este Congreso para mostrarle al país, que nosotros, los maestros colombianos, sí estamos verdaderamente comprometidos y que conjuntamente con la participación de la sociedad civil le exigiremos al Estado, para que no sean más años de soledad para ella y podamos volver realidad el sueño de una patria al alcance de los niños □

2^o

Congreso Pedagógico Nacional

LA REFORMA EDUCATIVA EN COLOMBIA



PANEL **REFORMA EDUCATIVA**

La reforma educativa en Colombia

PIEDAD CABALLERO PRIETO

Directora General de Educación del MEN. En la actualidad Directora del Área de Educación del Instituto SER de Investigación.

Al hablar de la reforma educativa en Colombia es importante iniciar contextualizando el tema de la educación en el marco de la reflexión internacional y regional actual, ubicarla en el marco de las reformas que se adelantan en otros países con el propósito de revelar las razones que éstas tienen, al igual que mostrar el reconocimiento manifestado no sólo por parte de la comunidad educativa, participante en el proceso de elaboración de la Ley General de Educación (instrumento legal de la reforma), sino del gobierno, que ha expresado una voluntad política para su desarrollo.



Piedad Caballero
Ministerio de Educación Nacional

I. CARACTERÍSTICAS DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

Las reformas educativas adelantadas en diferentes países han

partido de reconocer la debilidad del sistema, en cuanto a logros y avances, en aspectos como mayor expansión, incremento en el gasto e inversión en educación (en los países más desarrollados). Sin embargo, estas reformas parten también de la certeza sobre la existencia de un agravamiento progresivo de problemas tales como el desequilibrio y la disparidad en el reparto de los bienes, en general, y de la educación en especial.

De ahí que las reformas puedan clasificarse o caracterizarse según las prioridades de los países. Para algunos, se originan en la necesidad de responder a los retos que impone el nuevo orden político, social y económico internacional (como en el caso de los países desarrollados, agrupados actualmente en megabloques: Estados Unidos y Canadá, la Comunidad Económica Europea y la zona del Pacífico Asiático, con Japón a la cabeza). En los demás países, especialmente en América

Latina, son vistas de dos maneras: una, como la posibilidad de plantear nuevas estrategias para intentar superar las constantes crisis sociales y estar a tono con las circunstancias internacionales, que se traduce en estar en condiciones de competencia frente a los grandes bloques; dos, como la oportunidad de participar en la dinámica de construcción de ese nuevo orden político, social y económico internacional.

En términos generales, en los países en que han sido implementadas, las reformas educativas han exigido, como mínimo: el desarrollo de estrategias pedagógicas acordes con las transformaciones deseadas, el establecimiento de mecanismos jurídicos que permitan reestructurar el sistema educativo, la asignación de recursos para poner en marcha la reforma, y, fundamentalmente, la expresión de una voluntad política que apoye y posibilite la propuesta.

En América Latina, en particular, el interés y la preocupación por los cambios en el sistema educativo tienen mayor intensidad a partir de los resultados de las estrategias que en materia educativa se impulsaron durante la década de los años 80. Este hecho, lejos de promover expectativas favorables, debilitó aún más a diferentes grupos sociales, pues la inflación, la deuda externa y el desempleo condujeron a la desatención de los programas sociales. Los gastos, antes considerados como inversión social, particularmente en salud y en educación, disminuyeron drásticamente. Como consecuencia, aumentó la pobreza y se redujo el potencial redistributivo.

Así, tanto a nivel mundial como en América Latina surgió la necesidad de hacer frente a la pobreza, pero no desde los sistemas autoritarios y antidemocráticos, ni desde la óptica de los modelos económicos que, al favorecer a un solo sector, afectan el desarrollo global. Este estado de cosas ha llevado a que, en el contexto internacional, a pesar de los cambios introducidos a la teoría sobre el capital humano, la concebida en términos de competitividad y productividad continúa siendo el mejor paradigma

y la mejor opción para justificar los gastos en educación como inversión social e inversión productiva.

Una corriente muy importante busca entender la modernización, desde la concepción del Estado, en la vía de cambiar la concepción de vida: un Estado transformado que permite y promueve la participación de los grupos sociales y de las organizaciones no gubernamentales en el reordenamiento político y la transformación productiva; con ello se amplía la visión de la problemática total y es posible lograr una mayor equidad.

Las sociedades actuales, en cuanto son mucho más críticas, examinan más de cerca los asuntos públicos. Ello ha llevado al fortalecimiento de la sociedad civil: se le han asignado más responsabilidades, entre ellas la de participar en la toma de decisiones con el fin de que las acciones que afectan a la educación persigan un interés más colectivo que particular y se efectúen con mayor precisión. Se manifiesta así una voluntad social, pues los padres de familia, la Iglesia, los partidos políticos y las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, además de querer saber qué sucede en la educación, desean participar activamente en las decisiones que la afectan.

Los gobiernos también expresan una mayor voluntad política para llevar a cabo las reformas, conscientes de que éstas deben combinarse con una voluntad económica y una racionalidad técnica.

El papel de las Misiones y Comisiones internacionales

La preocupación por la educación ha llevado a conformar Comisiones y Misiones de carácter regional, nacional e internacional que aborden la problemática educativa, común a muchas regiones y países, y postulen recomendaciones y soluciones. Las recomendaciones que aparecen a continuación, reflejan la situación de la educación y los esfuerzos que se han realizado para tratar de dar respuesta a las dificultades

des en el manejo de la educación a nivel global.

— Comisión Internacional para el Desarrollo. Organizada por la Unesco en 1972, presentó el informe «Aprender a ser. La educación del futuro», como estrategia para intentar responder a la situación crítica que para entonces presentaba la educación: debilidad de los sistemas educativos, anacronismo tanto en los programas como en la enseñanza tecnológica y científica, permanencia de desigualdades sociales, expansión desordenada, desequilibrio ecológico y amenaza a los sistemas democráticos.

“Trascender esa realidad y caminar hacia un humanismo científico, una mayor creatividad, un compromiso social, hacia el hombre completo”, fue el propósito de ese momento. Significaba preocuparse por un hombre que, además de pensar y hacer, se sintiera en armonía con los demás y consigo mismo, y en capacidad de resolver los retos tanto del presente como del futuro.

La educación, así, no podrá limitarse a formar en función de un modelo predeterminado de estructuras, de necesidades y de ideas, ni a preparar de una vez y para siempre a los niños y jóvenes para un tipo determinado de existencia. De ahí que esta Comisión, a partir del análisis del estado de la educación, del reconocimiento del avance científico y tecnológico de la época, de la influencia de los medios masivos de comunicación, haya hecho énfasis en la *educación permanente* y en la *ciudad educativa*; con ello se ampliaron las posibilidades para una autoformación y se resaltó la importancia de la educación extraescolar.

— En 1979 aparece el informe «Aprender, horizonte sin límites», presentado al Club de Roma por Botkin, James y otros, quienes consideraron que había que promover el aprendizaje como condición para vivir en un mundo cambiante y para dar respuesta a la crisis de la humanidad, reflejada en la creciente complejidad de los pro-



blemas y en la escasa capacidad para hacerles frente. El informe propone la superación del *aprendizaje de mantenimiento*, que definen como “la adquisición de criterios, métodos, normas consideradas necesarias para poder hacer frente a situaciones conocidas y recurrentes”, por un *aprendizaje innovador*, que tiene como rasgos característicos la anticipación y la participación, que responde a objetivos globales como la supervivencia y la dig-

nidad humana y que tiene como objetivos prácticos la autonomía y la integración.

Autonomía tanto individual como social e institucional. Individual, en cuanto se caracteriza por adquirir la capacidad de formular juicios y tomar decisiones con independencia y libertad personal; social e institucional, pues implica la búsqueda de la identidad cultural, del derecho y la capacidad de decidir y construir un sistema coherente de propósitos, estrategias, recursos, procedimientos y vías alternativas de desarrollo. Esta autonomía, que podría interpretarse como el apoyo a los localismos, a una estrechez de miras y al aislamiento tiene como compromiso velar por mantener el derecho del individuo a pertenecer al todo, el deber de respetar el todo; busca, mediante el desarrollo de este principio, la integración y la atención a los valores.

En 1990, durante la Conferencia mundial «Educación para todos», se hizo un nuevo énfasis en la importancia del aprendizaje y en la necesidad de generar las condiciones para satisfacer necesidades educativas básicas: un mayor acceso, con equidad, al servicio educativo; una educación de calidad, más pertinente, para ser utilizada universalmente; y el reconocimiento de la educación básica como condición fundamental para fortalecer los niveles superiores de enseñanza y de comprensión, para el logro de una mayor capacidad científica y tecnológica y de un desarrollo autónomo.

Este evento señaló la necesidad de fortalecer las condiciones descritas, indispensables para un aprendizaje permanente con miras al desarrollo humano, y postuló como requerimiento para su logro la concertación de acciones entre organizaciones gubernamentales y no-gubernamentales, el sector privado, las comunidades locales, los diferentes grupos sociales y las familias. Destacó, además, el reconocimiento del rol vital de los maestros y de las familias en el proceso educativo, y la necesidad de mejorar las condiciones del servicio y de los maestros; finalmente, recomienda la generación de políticas de apoyo entre los sectores social, cultural y económico, lo que implica un compromiso colectivo, una gran voluntad política seguida de adecuadas medidas fiscales y el fortalecimiento de las instituciones.

En ese mismo año (1990), la Cepal presentó la propuesta «Transformación productiva con equidad». Allí se considera que «la incorporación y difusión deliberada y sistemática del progreso tecnológico es la base de la transformación productiva y su compatibilización con la democratización política y una creciente equidad social», diferenciando dos formas de interpretar la productividad; una, la propuesta anteriormente, con la que se contribuye a mejorar el nivel de vida de las personas mediante el aumento de la productividad, reconociendo que el desarrollo técnico posibilita el encuentro entre competitividad y sostenibilidad social y, fundamentalmente, entre crecimiento económico y equidad social; otra, que, por el contrario, afecta esa calidad de vida, al no tener en cuenta en el proceso al factor humano.

Este mismo grupo, tratando de analizar las posibilidades de la tesis anterior, estudió las interrelaciones entre el sistema educativo, la capacitación, la investigación y el desarrollo tecnológico, en busca de herramientas con las cuales acceder a esa transformación productiva. En el marco de una equidad social y de una democratización política, ésta sería una alternativa para trascender las dificultades y condiciones de

desequilibrio generadas por modelos de desarrollo que han ignorado el desarrollo humano y han dejado de lado el componente de bienestar social colectivo.

De allí surgió el informe «Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad» (Cepal-Unesco, 1992). Este documento plantea como estrategia central contribuir a crear las condiciones educativas de capacitación y de incorporación del progreso científico-tecnológico que hagan posible la transformación de las estructuras productivas de la región en un marco de progresiva equidad social. Ello sólo podrá lograrse con la reforma de los sistemas educativos, en cuanto responsables de la capacitación laboral y de la generación de capacidades propias para el aprovechamiento del progreso científico-tecnológico. Así, educación y producción de conocimientos serán la preocupación central de los países de América Latina para avanzar hacia el desarrollo armónico e integral y lograr una ubicación de competitividad a nivel regional y mundial.

El informe articula la estrategia en torno a dos objetivos: la formación de la moderna ciudadanía y la competitividad internacional de los países; para lograrlos, educación y conocimiento deben ser partes inseparables de la identidad cultural de los pueblos, toda vez que la educación y el uso social de los conocimientos puede construir una nueva relación entre desarrollo y democracia que concluya en una mayor participación ciudadana y en un mayor crecimiento económico.

En consecuencia, las políticas que se proponen para llevar a cabo la estrategia, además de responder a criterios de equidad y desempeño, deben tener como finalidad la integración y la descentralización. Entre las acciones y medidas para la implementación de esa política, se señalan:

— Generar una institucionalidad del conocimiento abierta a los requerimientos de la sociedad.

— Asegurar un acceso universal a los códigos culturales de la modernidad.

— Impulsar la creatividad, el acceso, la difusión y la innovación en la ciencia y la tecnología.

— Propiciar una gestión institucional responsable.

— Apoyar la profesionalización y el protagonismo de los educadores.

— Promover el compromiso financiero de la sociedad con la educación.

— Desarrollar la cooperación regional e internacional.

Esta es la visión global de los problemas educativos a diferentes niveles, proporcionada por especialistas en la materia, en momentos coyunturales y críticos para la educación.

II. LA REFORMA EDUCATIVA EN COLOMBIA

Las circunstancias de Colombia y del mundo han posibilitado el debate sobre temas de interés social y, en especial, sobre el tema educativo; esto lo ha llevado a ser reconocido como el instrumento adecuado para, de un lado, asumir el reto de la coyuntura actual y, de otro, contribuir a la consolidación de nuevas relaciones entre el Estado y la sociedad y apoyar los procesos de modernización en general.

De ahí que este tema sea un asunto importante en las agendas de la comunidad política y económica, y de la sociedad civil en particular: es una estrategia en la que asume un papel definitivo la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), considerada el instrumento legal para la Reforma Educativa que promoverá el cambio y la transformación social.

Aportes de la Ley General de Educación a la reforma educativa

La Ley 115 señala los lineamientos para transformar la escuela, la enseñanza y el aprendizaje. Promueve el cambio de paradigma "tradicional" —caracterizado por la transmisión mecánica de información, la

pasividad en las prácticas y una preocupación excesiva por los contenidos y métodos—, por uno que tenga más en cuenta al individuo y sus potencialidades. Para ello, debe existir una mayor preocupación por la formación integral de la persona y por promover aprendizajes y enseñanzas significativas que orienten la construcción y adquisición de herramientas para la comprensión de sí misma y del medio, y que conduzcan a su transformación.

Mediante los componentes, las temáticas tratadas, los mecanismos y las estrategias previstas, promueve la participación ciudadana en las instituciones escolares, como en todas las instancias, organizaciones y actividades sociales, culturales, políticas y económicas que conduzcan a la vivencia de una democracia participativa y a la consolidación de una nación pluralista, autónoma, solidaria, competitiva y respetuosa de la dignidad humana.

Señala los procedimientos para que el sector educativo (a nivel nacional, de las entidades territoriales y de la institución escolar) cumplan con lo establecido en la Constitución y en la Ley.

Los componentes pedagógicos sobre formación de docentes, administrativo, financiero y evaluativo están pensados y diseñados para mejorar la calidad de la educación y ampliar su cobertura.

Establece la obligatoriedad del Proyecto Educativo Institucional como condición indispensable para cualificar la educación, los procesos pedagógicos y relacionar la escuela con su entorno.

Ubica al estudiante como centro del proceso educativo, con implicaciones no sólo pedagógicas, sino también culturales, sociales y organizativas; proporciona al estudiante mecanismos de participación en el propio proceso educativo, en la formulación y adecuación del Proyecto Educativo Institucional y en el gobierno escolar.

Establece la autonomía escolar, reflejada no sólo en la construcción y adopción del Proyecto Educativo Institucional, sino también en la comprensión de la nueva concepción de currículo que, a partir de los

lineamientos generales establecidos por el Ministerio de Educación, deberá ajustarse a las necesidades culturales, étnicas y al desarrollo científico y tecnológico de las regiones y de los municipios.

Al promover, a través del rector, la construcción colectiva del proyecto educativo y el contar con organismos en los cuales participa la comunidad, organiza la institución educativa y le da identidad.

Articula ciencia, academia e investigación con la adopción de políticas, al crear la Junta Nacional de Educación, que tiene estas características.

Se crean los sistemas de evaluación, acreditación e información, como mecanismos que valoran y reorientan el Proyecto Educativo Institucional y como estrategias de conocimiento que permitan mejorar la calidad de la educación.

Los mecanismos financieros, los beneficios y estímulos no son exclusivos para la educación estatal sino también para la educación privada, para el educando, para el docente, los docentes directivos, las instituciones y las poblaciones con necesidades particulares.

La Ley General de Educación, además de desarrollar, como ya se mencionó, los principios constitucionales, señala los criterios fundamentales para construir no sólo la Colombia del siglo XXI, sino que crea los mecanismos necesarios para formar al colombiano que el país necesita.

III. LA POLITICA EDUCATIVA ACTUAL

La política educativa actual está reflejada en el documento Conpes «El salto educativo: La educación, eje del desarrollo del país», cuyo propósito es contribuir, a partir de los objetivos, estrategias y programas, a la consolidación de un sistema educativo cada vez más eficiente, preocupado por la calidad y la cobertura de la educación y cuyas acciones contribuyan al desarrollo de la Ley General de Educación.

La educación, se dice en el documento, “debe contribuir al propósito nacional de formar un nuevo ciudadano, más productivo en lo económico, más solidario en lo social, más participativo y tolerante en lo político: más respetuoso de los derechos humanos y por tanto más pacífico en sus relaciones con sus semejantes, más consciente del valor de la naturaleza, integrado en lo cultural y por tanto más orgulloso de ser colombiano”.

Entre los objetivos que persigue, están:

1. Crear una movilización nacional en torno a la calidad de la educación.

2. Elevar el nivel de escolaridad de los colombianos, al buscar que todos los estudiantes permanezcan en el sistema, como mínimo, nueve años.

3. Ampliar gradualmente la jornada escolar de 3.5 a 6 horas diarias, lo cual implica no sólo mejorar la calidad de la educación, sino mejorar también las condiciones salariales de los maestros.

4. Mejorar la equidad del sistema educativo, facilitando el acceso y la permanencia de los estudiantes de escasos recursos económicos y brindando una educación de calidad en todas las instituciones educativas del país.

5. Mejorar la calidad de las instituciones de educación superior.

6. Ampliar las oportunidades educativas, culturales y recreativas para toda la población.

7. Incrementar el gasto público educativo, de manera que para 1998 el PIB haya pasado del 3.1% actual al 4.88%.

Los programas y estrategias previstos para el logro de estos objetivos son los siguientes:

— Una institución educativa centrada en el aprendizaje.

— Un nuevo modelo de organización educativa, donde la institución escolar sea el centro de la organización administrativa.

— Un modelo de asignación de recursos vinculado a resultados.

— Oportunidades para la educación permanente.

Si logramos que nuestro sistema educativo cuente con el compromiso de la comunidad educativa y de la sociedad civil en general para lograr responder en la práctica a estos propósitos, las condiciones del país y de los colombianos cambiarán radicalmente y podríamos sentirnos ubicados en un contexto contemporáneo, respondiendo a las exigencias de competitividad impuestas por el nuevo orden político, social, económico y cultural internacional.

BIBLIOGRAFIA

BUSTAMANTE, Darío y CABALLERO, Piedad. «La Ley General de Educación: ¿Una herramienta para el cambio?». Universidad Javeriana, Bogotá, 1992.

KING, A. y SCHNEIDER, B. *La primera revolución mundial*. Plaza y Janés, Barcelona, 1992.

TOFFLER, Alvin. *El cambio del poder*. Plaza y Janés, Barcelona, 1990 □

Comentario

Mejoramiento de la calidad de la educación

GONZALO ARBOLEDA PALACIO

Vicepresidente Grupo Santillana

Comentario a la ponencia La Reforma Educativa en Colombia presentada por la doctora Piedad Caballero

1. INTRODUCCION

En nuestro país no hemos logrado una conciencia acerca de la importancia de la educación. Las altas esferas en donde se toman las decisiones que afectan este sector parecen soslayar la capacidad de transformación social de la educación y a menudo la miran como tema de segundo orden y sin importancia.

No ha existido voluntad política para aceptar el hecho incuestionable, a nivel in-

ternacional, de que si queremos salir del atraso y de la mediocridad, el país tiene que ver la educación con la seriedad y trascendencia debidas y tomar las decisiones pertinentes para fortalecerla a fin de iniciar el camino de la modernidad y de insertar a Colombia en el escenario mundial, de donde tradicionalmente hemos estado excluidos, a raíz de nuestra miopía política y nuestro subdesarrollo secular.

No es posible que la apertura económica se consolide y logre los efectos positivos esperados con la educación que hasta ahora hemos impartido, caracterizada por su baja cobertura y, especialmente, por su deficiencia y disfuncionalidad.

Qué triste es observar cómo a menudo, los gobiernos de turno, para tratar de ganar

imagen, diseñan campañas educativas con una publicidad costosa e inocua que por lo superficial y temporal no logran llegar al sujeto de la educación y, entonces, se convierten solo en frases, en slogan, grandilocuentes que se gritan todo el día en los programas radiales y de televisión o se reseñan en grandes titulares de los periódicos y revistas. Aquí el "negocio", el beneficio, no es para los niños necesitados sino para los dueños de los medios masivos de comunicación.

Basta citar solo unos ejemplos para demostrar la tesis. ¿Qué quedó y qué beneficios aportaron a la educación y a los niños las campañas Simón Bolívar, Camina, las campañas contra la drogadicción, la campaña de educación para la democracia, la campaña para la educación sexual, la campaña para la educación ambiental, etc.?

Cuando uno visita las regiones y habla con los maestros, directivos, docentes y padres de familia encuentra que esas campañas temporales son externas y exógenas para el diario acontecer de quienes en verdad ejercen la acción educativa. Por eso, son inocuas, ineficaces e ineficientes para el logro de una mejor educación.

2. HACIA UNA POLITICA EDUCATIVA TRASCENDENTE

Los logros educativos de un país, de una comunidad, se dan si existe una clara y coherente política educativa diseñada con sentido y anhelo de trascendencia, con generosidad y con la convicción de que sin ella el país siempre estará en la encrucijada.

Elementos centrales de esa política educativa son, entre otros, los siguientes:

— Lograr eficiencia y eficacia en la acción educativa.



Gonzalo Arboleda Palacio
Vicepresidente de Editorial Santillana

— Lograr equidad e igualdad en el acceso a la educación.

— Lograr una educación de tan altos estándares de alta calidad que se acerque a la excelencia.

— Lograr establecer objetivos de mediano y largo plazo, de tal suerte que se asegure la continuidad.

— Lograr el diseño de un currículo pertinente que haga funcionar y dinamizar la vida económica y social del país.

— Lograr una inversión significativa en el sector, de tal suerte que éste se fortalezca integralmente, se afiance y sea garantía de influencia futura.

— Conseguir que el sector educativo se dote de mejores y suficientes laboratorios, equipos, bibliotecas escolares y textos de estudio.

— Rescatar la dignidad del magisterio.

Comparar las anteriores bases de política educativa con la actual realidad del sector nos lleva a la conclusión de que los logros hasta ahora, en general, son modestos y que, por lo tanto, es menester operacionalizar esta política en planes, programas y proyectos educativos serios y coherentes que catapulten nuestra educación y la conviertan, como tantas veces se ha dicho y se ha ambicionado, en la fuerza motriz del desarrollo social y económico.

Afortunadamente la Ley General de Educación aunque no es excepcional, como bien pudiera haber sido, de no mediar tantos intereses creados, contempla algunas pautas y normas de acción que de cumplirse, pueden llevar a mejorar el sistema de educación nacional.

3. LA CALIDAD DE LA EDUCACION

Hablar de la calidad de la educación puede ser algo tan subjetivo como cuando se predica de la belleza, el

bien y la virtud, afectados por el entorno, la cultura y los valores de los pueblos. Por eso es necesario tener en cuenta que la calidad no es la definición sino la resultante de una acción interrelacionada e interdependiente de muchos factores o variables del proceso educativo.

Para los objetivos de este 2º Congreso Pedagógico Nacional quiero destacar algunos de los factores más importantes que, a mi juicio, son cruciales para que se logren los estándares de calidad anhelados por una sociedad que va en camino de la consolidación y de la madurez.

Entre dichos factores, menciono los siguientes:

a. Definición, clarificación y difusión de los fines de la educación. Cuál es el cuidado que se requiere para conformar la nación que deseamos y en la cual nos sintamos bien. La Ley General de Educación, desarrollando la Constitución, los define en el artículo 5º.

El poner en práctica esta cadena de fines de la vida y en la acción de la escuela, hace que paulatinamente se logren niveles de calidad. Dicha cadena de fines especifica el sistema de valores, la cultura y las actitudes del individuo y la comunidad, así mismo, clarifica las aspiraciones y las necesidades individuales y sociales.

b. Definición y puesta en marcha de un currículo y plan de estudios funcionales y pertinentes que generen una educación para la vida real y que produzcan comportamientos apropiados en un mundo complejo como el que hoy vivimos.

No puede haber calidad educativa si tenemos un currículo desligado de nuestro cuerpo axiológico y si el plan de estudios no es funcional para el contexto social. No habrá calidad educativa, si el plan de estudios no contempla la opción de que los alumnos aprendan ciencias básicas, ciencias de la conducta, idiomas extranjeros, informática, ciencias ambientales. Sin esta

mezcla curricular no podrá brindarse una educación básica que se vaya construyendo paulatinamente y por medio de la cual un ciudadano pueda defenderse, entender su país y el mundo como un todo próximo que permanentemente afecta, para bien o para mal, toda su existencia.

Para que el currículo y el plan de estudios sean pertinentes es necesario apoyar el enseñar y el aprender con tecnologías apropiadas, que ayuden a lograr eficiencia.

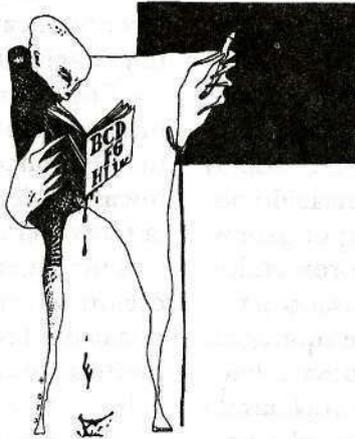
De especial importancia para lograr educación de calidad es disponer en cada establecimiento educativo de laboratorios de física, química, biología, electricidad,

idiomas, ecología y hacer todo lo necesario para convertir la escuela en el gran laboratorio para ejercitar la convivencia, la participación, el respeto, el pluralismo, el diálogo, y en general, para lograr que la escuela sea el laboratorio permanente de formación, en la teoría y en la práctica de la democracia.

Una rica biblioteca escolar y el uso de textos por parte de los alumnos es otro factor

decisivo de calidad en la educación. Es amplia y variada la literatura científica mundial por medio de la que se prueba que a más y mejores textos escolares utilizados por los alumnos, mayor es el rendimiento académico logrado.

Ernesto Schefelbein, exministro de Educación de Chile y consultor internacional de procesos de cambio social a través de la educación, afirma que “estudios realizados en Filipinas, Colombia, Chile y otros países muestran importantes ganancias en el rendimiento académico de los alumnos que disponen de textos en relación con quienes carecen de ellos”. El Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación-Saber, en el cuerpo de la investigación evaluativa y en las conclusiones, es enfático en afirmar que la “disponibilidad de textos para los estudiantes es un factor



decisorio en la calidad. Debe impulsarse la dotación en forma coordinada con los programas de formación”.

Siempre he pensado que son desacertadas aquellas campañas que algunos maestros realizan en contra del uso del texto. Ellos están alejados de la realidad y la práctica mundial que ven en el libro de texto una efectiva herramienta para animar y dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De otro lado, la planta física apropiada puede contribuir a lograr la calidad. Un establecimiento con aulas bien diseñadas, ventiladas, iluminadas, limpias, con espacios adecuados para la recreación, el deporte y la expresión de la vida en comunidad, incita a una educación mucho más dinámica y a que tenga una gran pertinencia. Los agentes educativos que residen en una planta física digna cumplen su misión con mejores estándares de eficacia y calidad.

c. El maestro necesario:

Si queremos calidad de la educación no será posible lograrla sin que dispongamos de un maestro formado, comprometido, dignificado, motivado e incentivado para cumplir su tarea educativa. Yo creo que aquí tenemos una ingente tarea por desarrollar.

Al magisterio la sociedad lo ha olvidado, lo ha acorralado, lo ha minusvalorado. Los maestros también se han dejado y han perdido credibilidad. En una investigación realizada en la facultad de educación de la Universidad de Antioquia en ocho departamentos del país se encontró que los maestros tienen una baja autoimagen y autoconcepto, tanto de ellos mismos como de su profesión. Se ven a sí mismos como rutinarios, incumplidos, no modernos, no afectuosos, no estudiosos, improvisados, tristes... Este es un hecho preocupante pues, es este mismo maestro el que debe poner en práctica la nueva educación colombiana propuesta en la Constitución y en la Ley General de Educación. Tengamos en cuenta que la nueva educación es básicamente una responsabilidad del maestro, allá en su escuela y en su aula de clase.

Hasta la Ley 115, era el Ministerio de Educación el que dictaminaba en forma

omnívoda, centralizada y todopoderosa la política y la acción educativas. El maestro solo era un ejecutor sin derecho a pensar, participar o discrepar del mandato ministerial. Ahora con la autonomía escolar y con el diseño del Proyecto Educativo Institucional, concreto, factible y evaluable, el maestro y los equipos docentes en los que tiene que diseñar y poner en práctica la clase de educación que ellos mismos, con apoyo de las fuerzas vivas de la comunidad, quieren para el conglomerado social en que les toca actuar. Si esto se hace bien, con pertinencia, con sentido proactivo, con sentido de mejoramiento continuo, la educación que tendremos en el futuro inmediato será de naturaleza diferente a la anterior, más actual, pertinente y funcional.

Con ella daremos un gran salto hacia la modernidad y hacia el desarrollo. El Estado tiene entonces la obligación de diseñar políticas de bienestar magisterial acordes con la tarea y la responsabilidad que los maestros tienen en la transformación de la educación y en la educación del ciudadano que la nación desea, según los lineamientos de política enunciados en la Constitución y en la ley.

4. UNA BUENA GESTION DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS

La gestión educativa en los establecimientos ha de tener características de excelencia si se quiere que la educación sea de calidad.

Los equipos docentes, los maestros, el consejo académico, el consejo directivo, los estudiantes y la comunidad deberán:

a. Diseñar la estrategia para llevar a feliz término la acción y la actividad educativas, con su respectiva definición de objetivos, planes, programas y recursos integrales necesarios para su puesta en marcha.

b. Definir el esquema organizacional apropiado para llevar a cabo la estrategia.

Este diseño organizacional pondrá en forma explícita las funciones, las tareas, la estructura flexible, los sistemas de comunicación e información, la toma de decisiones, el poder y la influencia, la jerarquía, los sistemas de motivación e integración del personal, de tal suerte que en su conjunto y operando sistemáticamente se produzca un buen nivel de desempeño en la escuela.

c. Los decisores y toda la comunidad escolar deberán crear una cultura y un clima organizacional en la escuela en donde se promueve el trabajo en equipo, la cooperación, la participación, la democracia, la interdisciplinariedad, el pluralismo, el respeto, la convivencia y las relaciones interpersonales sanas, como valores mínimos esenciales para generar una gestión democrática como laboratorio en donde se experimenten las macro-conductas sociales que anhela la comunidad.

Un establecimiento que ostente características de la gestión como las que se han enunciado, es un ambiente propio donde campean el liderazgo pedagógico, la innovación, la creatividad, la cohesión institucional, la democratización y la calidad educativa, de eso hay que estar seguros.

En una escuela con el perfil descrito ya no habrá maestros instructores, enseñadores, repetidores, tristes... sino guías formadores que muestran el buen camino que el niño y el joven deben reconocer y descubrir por ellos mismos.

5. LA EVALUACION PERMANENTE

Para lograr calidad es indispensable realizar una evaluación constante de todos los agentes que intervienen en el proceso educativo, así como de las tecnologías físicas y pedagógicas que sirven de apoyo. La evaluación es un paso más en el camino del aprendizaje; no es, no puede ser, no puede permitirse que se convierta en un elemento de castigo o de discriminación para nadie en el sistema.

La evaluación permanente nos va mostrando logros, fracasos, deficiencias, fortalezas y demás características propias de la gestión escolar que debidamente conocidas, analizadas y retroalimentadas son factores de mejoramiento y de cambio. Un sistema escolar habituado a la evaluación permanente va en camino de la excelencia, pues el mejoramiento continuo va creando experiencias significativas que bien aprovechadas son invaluable para lograr que la educación ofrecida sea de calidad.

6. EL TIEMPO DEDICADO A LA EDUCACION

Si miramos el mundo desarrollado e industrializado descubriremos cómo en él se invierte mucho tiempo a la educación formal, no formal e informal. Teniendo solo en cuenta la educación formal, salta a la vista, de modo protuberante una constante en estos países: esta tiene que ver con el número de días en el sistema, a nivel preescolar, básica y media, dedica a la educación. Así, por ejemplo, Japón estudia formalmente 240 días en el año; Alemania 230; Estados Unidos 220. Mientras tanto, Colombia no alcanza los 180 días. Hay investigación seria que demuestra que en la mayor parte del país se trabaja en promedio 112 días. Hay entonces una correlación alta y positiva entre tiempo dedicado a la educación formal, logro y nivel de desarrollo nacional.

Pero con la dedicación colombiana en este campo no es posible lograr calidad ni crear un entorno socioeconómico serio. Estamos, en general, en la cultura del ocio, de la indisciplina y de la ineficiencia como consecuencia de una mala gestión en el sector. No hay autoridad que ponga orden, que rescate, con los mismos maestros, la seriedad de la escuela.

Quizá el clientelismo, el padrinazgo político y la falta de autoridad profesional, personal y gerencial de quienes tradicional-

mente han manejado la educación, ha dado como resultado este cuadro tan deprimente. Hay un movimiento serio del magisterio que ya está cansado de este estado de cosas y empieza a promover cambios substanciales.

El gobierno debe responder también a estas iniciativas con una mejor incentivación y atención a los maestros.

Por eso es tan importante el respaldo y la simpatía que el país debe dar a la propuesta del salario profesional que de lograrse dignificará al gremio magisterial y lo llevará a apoyar el restablecimiento de la jornada ordinaria única diurna para proveer espacios de actividades recreativas, literarias, ecológicas y de participación en la dinámica comunitaria, como complemento de las actividades escolares orientadas a desarrollar el plan de estudios.

Todos los sectores sociales, empresariales y culturales; todas las fuerzas vivas de la nación han de propender por el bienestar integral de los maestros si de veras queremos que se reduzcan los niveles de entropía, de caos y desorden social que agobian todo el tejido social. No es posible lograr ciudadanos de primera clase que construyan un país de primera clase si por acción u omisión persistimos en dejar que el maestro viva una vida deprimida y sin perspectivas de futuro.

ción sistemática se vaya cambiando el clima deteriorado que hoy ronda el sector. El sector productivo debe vigilar e intervenir a fin de lograr un recurso humano capaz de encarar los desafíos que la ciencia y la tecnología le crean en forma permanente. La comunidad en general debe saber que la manera más expedita para el mejoramiento y el cambio social es una mayor y mejor educación brindada a una gran parte si no, a todos los ciudadanos aptos para recibirla y beneficiarse de ella. La calidad educativa hace entonces relación a todos los factores de funcionalidad, pertinencia, eficacia y eficiencia que como profesionales seamos capaces de plantear y

de realizar en forma de política y acción educativa.

Todos los sectores sociales, empresariales y culturales; todas las fuerzas vivas de la nación han de propender por el bienestar integral de los maestros si de veras queremos que se reduzcan los niveles de entropía, de caos y desorden social que agobian todo el tejido social. No es posible lograr ciudadanos de primera clase que construyan un país de primera clase si por acción u omisión persistimos en dejar que el maestro viva una vida deprimida y sin perspectivas de futuro. Como tantas veces he repetido a lo largo y ancho de Colombia, hoy quiero volver a declarar que es en las aulas donde se construye o destruye la República y en ellas solo viven maestros y estudiantes, por tanto, a ellos tenemos que reconocer, a ellos tenemos que exaltar, pues así haciendo, estaremos cumpliendo para las futuras generaciones una imagen de la patria amada que todo colombiano lleva como presea invaluable allá en el fondo de su corazón □

7. APOYO A LA ADUCACION NACIONAL

Por último creo que para lograr estándares de calidad educativa se requiere que el país como un todo vaya creando un clima apropiado para la acción educativa y las actividades escolares. El país tiene que rescatar el valor de la educación y de los maestros si quiere progresar.

Los partidos, los líderes políticos, que sí lo sean, deben coadyuvar a dignificar la educación y a darle un puesto de preeminencia nacional. No solo deben verla como coto de caza para el clientelismo electoral.

El Congreso debe investigar en forma profunda cómo diseñar mejores políticas educativas de tal suerte que con la aplica-

El nuevo papel de la educación en el entorno competitivo colombiano

FRANCISCO MANRIQUE RUIZ

Foro de Presidentes de la Cámara de Comercio de Bogotá

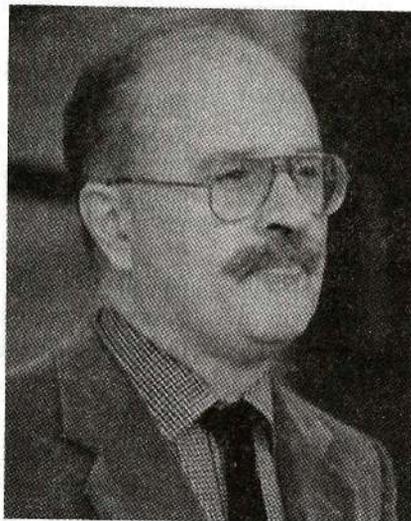
"Existen claras necesidades por parte de las empresas en materia de enseñanza y capacidad técnica; alternativas a la educación universitaria, en las que se vinculen el sector privado y el académico; y el desarrollo de instituciones de investigación y diseño" Estudio Monitor

Quiero agradecer a los Directivos de Fecode la invitación que nos han hecho al Foro de Presidentes de la Cámara de Comercio de Bogotá, para participar con esta ponencia en el seno del Congreso de Maestros que se reúne el día de hoy, y poderles hacer una presentación de algunos puntos de vista sobre las nuevas realidades dentro de las cuales se tendrá que mover el sector educativo colombiano en los próximos años debido a los grandísimos cambios en el entorno que se están produciendo, y que se seguirán desarrollando en el futuro. Buscaré mostrar las razones por las cuales no es posible que este sector, fundamental para el desarrollo económico, político y social del país, se pueda mantener marginado de estas realidades.

Pero antes de iniciar un rápido recuento del panorama de cambios, que se comienza a esbozar como el más probable, y que afectará fundamentalmente las vidas de todos los colombianos, permítanme hacer una breve presentación de las razones por las cuales un

empresario, aparentemente ajeno a la problemática del sector educativo, se encuentra en el día de hoy buscando compartir con ustedes algunas inquietudes fundamentales con la esperanza de lograr establecer un puente de comunicación entre dos sectores tradicionalmente alejados y recelosos entre sí.

Durante más de cuatro años he estado dedicado a desarrollar en mis empresas un nuevo estilo gerencial basado en la filosofía del mejoramiento continuo, o la calidad total, cuyo objetivo fundamental es la satisfacción de las expectativas



Francisco Manrique Ruiz
Foro de Presidentes de Gremios Económicos

de nuestros clientes con los productos y servicios que ofrecemos, buscando hacerlo a través del desarrollo integral de nuestros colaboradores alrededor de una visión compartida del futuro, de unos valores y objetivos claros, de la capacidad de trabajar en equipo, esforzándonos fundamentalmente en los procesos más que en los resultados, y persiguiendo mejorar permanentemente todo lo que hacemos. Al haber adoptado

la decisión de seguir este camino que no tiene fin, me he encontrado con una realidad cada vez más apabullante: este proceso de cambio en la forma de gerenciar, de hacer las cosas, de relacionarnos con nuestro entorno, implica un proceso de reeducación fundamental que afecta a todos los integrantes de las organizaciones que nos comprometamos con este gran reto. Nuestro papel de gerenciar cambia radicalmente al entender que la educación permanente se convierte en una variable estratégica fundamental si queremos sobrevivir y prosperar en los próximos años. De esta reflexión profunda nace mi interés por el tema educativo, lo que me ha llevado a recorrer por un sendero desconocido, pero apasionante, en el cual me he encontrado con lindas oportunidades de compartir esta preocupación con muchas personas en todo el país. También, la preocupación sobre los procesos de cambio me impulsó a escribir un libro sobre el tema, que saldrá publicado a finales de este año, con el cual espero contribuir en alguna forma a despertar el interés por un tema fundamental para Colombia en los próximos años. Por estas razones me he atrevido a aceptar la invitación que me hiciera Fecode para hacerles una presentación, que además de pretender ser un pequeño aporte para el éxito de este Congreso, me permita hacer una propuesta concreta que quisiera fuera analizada y sopesada dentro del contexto de la nueva Ley General de Educación.

NUEVAS REALIDADES COLOMBIANAS-UNA VISION DE EXTERIOR

El período 1990-1994 pasará a la historia colombiana con el nombre del "Revolcón". Durante estos cuatro años se produjeron tantos cambios en el panorama nacional de Colombia que hoy es una nación con unas bases muy diferentes para su desarrollo. La Constitución del 91 abrió la puerta mental del país para aceptar reformas que estaban en mora de realizar-

se hace muchos años. Cosas que se consideraban intocables fueron modificadas: la liberación de la tasa cambiaria, la reforma del código laboral con el desmonte de la retroactividad de las cesantías a la cabeza, el desmantelamiento del monopolio del ISS, los fondos de pensiones y cesantías, la privatización de los servicios públicos, la exposición de la industria nacional a la competencia vía rebaja arancelaria, etc., son algunas de las reformas profundas en la estructura legal y mental del país en este período. Las consecuencias de estos cambios radicales son múltiples, pero se podrían sintetizar en lo siguiente:

- Son necesarios nuevos comportamientos y actitudes de parte de todos los colombianos para dar vida a la nueva Constitución.
- Se requiere que muchas personas, con diferentes responsabilidades dentro de nuestra sociedad, regresen al preescolar para aprender las nuevas reglas de juego.
- La palabra cambio irrumpió al panorama nacional con una fuerza avasalladora. El problema es darnos cuenta de ello y hacer algo al respecto.
- La competencia es global, no solamente entre empresas sino entre sistemas socioeconómicos sofisticados.
- La educación estará en el centro del desarrollo de una nación que quiera enfrentarse a estos retos.

Estas conclusiones son algunas de las más relevantes que se podrían sacar de este período, el problema es que hay muchísimos colombianos que no se han sentido notificados ni tocados por sus implicaciones. Por esta razón es fundamental generar procesos nuevos para reflexionar sobre estas nuevas realidades. Para lograrlo se necesita de una apertura y una voluntad muy grandes para escuchar y entender las señales del cambio, así como para modificar los modelos mentales anteriores.

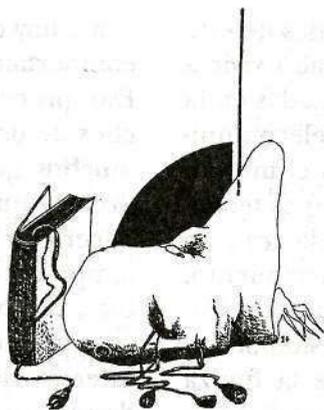
Una primera aproximación para lograr el despertar de la conciencia colombiana, especialmente en el sector empresarial, se

dio al contratar el Ministerio de Desarrollo y las Cámaras de Comercio un estudio para evaluar la competitividad de varios sectores productivos, y en el proceso sacar algunas conclusiones generales sobre la situación nacional. La firma Monitor, liderada por el señor Porter, experto en la materia, fue la encargada de realizar el trabajo durante más de 18 meses. Fue necesario que nos dijeran en inglés lo que no fuimos capaces de entender en español: Colombia no se encuentra preparada para enfrentar el gran reto de la competitividad mundial y se hacen necesarios cambios mentales muy profundos para adecuarnos a estas nuevas realidades. El no hacerlo tendrá serias repercusiones sobre la calidad de vida y posibilidad de desarrollo de todos los colombianos.

Como me parece que este Congreso es de extraordinaria importancia para tratar el tema, me voy a permitir transcribir algunas de las conclusiones presentadas en el estudio para poder utilizarlas como plataforma de lanzamiento de una propuesta muy concreta que quisiera hacerles en el día de hoy.

Para comenzar vale la pena iniciar citando el siguiente texto:

“Colombia es un país que cuenta con una dotación de recursos naturales, gente trabajadora y localización estratégica, que le permiten estar bien posicionada para competir en el siglo XXI. Después de pocos años del inicio del proceso de apertura, sin embargo, es cada vez más claro que aún existen problemas fundamentales que deben ser resueltos de manera decidida y oportuna. Colombia necesita diversificar aún más su base exportadora, desarrollar el recurso humano avanzado, superar algunas deficiencias de infraestructura y mejorar sus condiciones internas para atraer la inversión extranjera directa. Pero quizá lo más importante será su desarrollo de una actitud más agresiva hacia el aprendizaje y la modernización institucional como meca-



nismo de defensa. La dependencia de recursos naturales de Colombia es bien conocida y documentada, y mientras la composición de las exportaciones está cambiando, la naturaleza de éstas no refleja un significativo conocimiento nuevo. En otras palabras, no se ha aprendido a incursionar en mercados sofisticados con productos sofisticados”.

A pesar de que tenemos recursos naturales importantes y una posición geográfica privilegiada, mientras no desarrollemos nuestro capital humano a la par de nuestra infraestructura física, no tendremos mucha esperanza de lograr posicionarnos competitivamente en el entorno mundial. Monitor comenta lo siguiente con relación a este punto:

“Al mismo tiempo, las empresas necesitan considerar que los recursos que se inviertan en el aprendizaje van a ser tan valiosos como aquellos que se inviertan en la expansión de las plantas”.

La necesidad de desarrollar nuestra infraestructura mental mediante una actitud mucho más agresiva hacia el aprendizaje, también la planteaba Alvin Toffler en su reciente conferencia en Bogotá, cuando demostraba cómo hay un cambio del poder por la importancia cada vez mayor que tiene el conocimiento sobre las otras fuentes del poder tradicional como son la violencia y la riqueza. Hay que entender que la lucha ideológica que caracterizó una buena parte de este siglo, se está cambiando por una verdadera batalla alrededor del conocimiento, que como lo define Toffler, no sólo es la información y las ideas, sino que también está constituido por los símbolos y los valores. Estos conceptos los desarrolla brillantemente Toffler en su libro *El Cambio del Poder* quien es considerado uno de los más sobresalientes intérpretes de las nuevas tendencias en el mundo.

Algunas de las manifestaciones de este nuevo mundo, que nos ha tocado vivir a finales de este siglo, se ven reflejadas en la revolución en el campo de las telecomunicaciones y su convergencia con el mundo de la informática. Estos dos campos tecnológicos, al fusionarse, harán cada vez más evidente el hecho de que el conocimiento, manifestado en el manejo e interpretación cada vez mayor de imágenes, símbolos y transmisión de ideas, se vuelve la fuerza dominante de los próximos años. Pero lo anterior no es el único cambio que está sucediendo. A la par de la revolución tecnológica, se está viviendo una igualmente significativa en el manejo de las organizaciones. Como consecuencia del impacto cada vez mayor del conocimiento como variable estratégica, el ser humano está adquiriendo una importancia cada vez mayor. Por esto no es raro que hoy existan muchas organizaciones que buscan afanosamente enganchar emocionalmente a su gente alrededor de una visión del futuro y unos valores compartidos, que se persiga permanentemente su desarrollo y se invite a todo el mundo a participar en el diseño de esta nueva realidad. En este cambio de época que estamos viviendo, pero que para muchos no es todavía evidente, se está pasando de la explotación del trabajador y del consumidor, a una situación donde el cliente es el rey y el colaborador que trabaja en una organización es su activo más importante.

La revolución descrita en el párrafo anterior obliga a preparar a muchísimas personas en campos cada vez más complejos, con conocimientos y habilidades que permitan aprovechar las nuevas oportunidades que se abren ante nuestros ojos. Esta tendencia, que es cada vez mayor, representa un verdadero reto para ustedes, que como maestros deberán aprender permanentemente muchas cosas nuevas si quieren contribuir a la formación de un capital humano mucho más sofisticado y preparado para manejar esta nueva realidad. Esta propuesta implica aceptar que el cambio debe formar parte del proceso pedagógico

y que hay que abandonar conocimientos y comportamientos que ya no son viables. Este proceso será muy doloroso para muchos de ustedes, como lo está siendo para muchos gerentes colombianos, pero tendremos que entender que el costo de no hacerlo será mucho mayor, porque más temprano que tarde, tendremos que cambiar. El no hacerlo hoy solo pospondrá la cuenta que nos llegará mañana pero con intereses de mora. La decisión de pagarla es de cada uno de nosotros, pero el costo real será el perder la oportunidad de lograr una nueva generación de colombianos más preparados y capaces de lograr su desarrollo y el del país.

Por todo lo anterior no es gratuito que uno de los conceptos más importantes de los últimos dos años en el mundo de las empresas es el de las organizaciones que aprenden, popularizado por Peter Senge en su libro "La Quinta Disciplina", en el cual muestra que la capacidad de desaprender, reaprender y aprender cosas nuevas en forma permanente, es una de las fortalezas estratégicas más importantes por desarrollar en una nueva época donde el conocimiento es el rey.

Ha sido mi experiencia durante estos últimos años de mi vida profesional, que tal vez lo más difícil de todo este proceso de apertura mental a nuevas realidades, es romper con los modelos mentales que nos tienen prisioneros y que no nos dejan ver. Aquí se está confirmando la percepción que se está planteando a nivel de los centros de investigación a nivel mundial, como es el caso de la Universidad de Stanford y la Universidad de Lausana, entre otros, que estamos viviendo un cambio de época comparable al vivido cuando Copérnico propuso que la Tierra no era el centro del Universo dando origen a la Revolución Científica. Durante los últimos trescientos años la realidad es lo que podamos ver con nuestros cinco sentidos. De ahí nace la concepción mecanicista del mundo con la cual hemos interpretado los eventos que afectaron nuestras vidas durante este período. Hoy la propuesta es que el poder de la

mente es mucho mayor de lo que habíamos imaginado haciendo que aparezca una nueva proposición:

A principios del siglo XVI Copérnico desplazó a la Tierra como centro del Universo. Al inicio del Siglo XX, la Física Cuántica desplazó a los cinco sentidos del hombre como prueba central de la realidad. Por esta razón la nueva prueba de la realidad es la conciencia. Pasamos de lo que veo yo lo creo, a lo que creo yo lo veo.

Por esta razón, propongo que el trabajo en la infraestructura mental, desarrollando procesos educativos diferentes a los modelos mecanicistas imperantes en la actualidad, es una necesidad nacional para romper con los modelos mentales obsoletos que no nos dejan ver, que imposibilitan el diálogo constructivo entre los diferentes actores sociales responsables del tema, y que, por tanto, no nos permiten aprender. Entender que estamos en medio de un gran cambio de paradigma, o modelo de interpretación de la realidad, es el pre-requisito para poder manejar los cambios actuales y los que se avencinan. Por esta razón es muy importante ver qué opina Monitor al respecto:

“Con la administración Gaviria se ha dado un vuelco radical al modelo de competencia. Lo que empezó con un plan a cuatro años se implementó en 14 meses. Las reglas del juego habían cambiado completamente, pero el entorno competitivo y la concepción de la competitividad aún se enfoca en la vieja forma de hacer ganancias. Como resultado, muchas de las señales del mercado indicaban que la naturaleza cambiante de la competencia se estaba mal interpretando... En otras palabras, lo que se adoptó en el pasado no sólo se asumió que también funcionaría en el futuro, sino que se incorporó estructuralmente en la forma de hacer negocios.

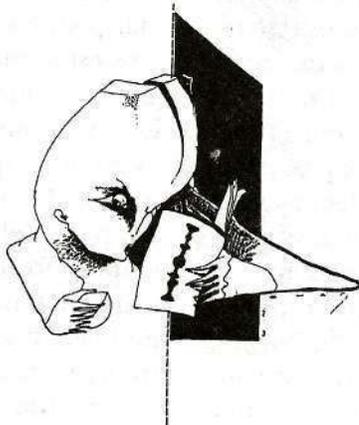
De acuerdo con la experiencia de Mo-

nitor, después de haber tenido la oportunidad de conocer a cientos de líderes empresariales colombianos, ha sido posible establecer que la respuesta instintiva, tanto de los gremios como de muchas empresas, es la de presionar al gobierno para que restituya el medio ambiente que les permita, con base en fórmulas exitosas del pasado, tener éxito en el presente. Aunque este puede ser un juicio bien intencionado, es desacertado para el futuro de Colombia. La vía de la competencia es aceptar el cambio y hacerse innovador.

Nuestra encuesta indica que muchas empresas preferirían una mayor estabilidad y evitar el esfuerzo que resulta cuando tienen que reestructurarse para mejorar la posición competitiva, y esto significa que ellas deben aceptar el cambio y ser tan agresivas como sea posible para la transición hacia una Colombia más competitiva”.

Algunos de ustedes se preguntarán qué tiene que ver todo lo anterior con el sector educativo. Estas personas oirán estos conceptos dentro de su paradigma tradicional donde la empresa es

un adversario que explota a la sociedad y la educación es una actividad que se puede desarrollar en una urna de cristal. Por ser esta la forma en que percibimos nuestra realidad, he titulado esta ponencia: el encuentro de dos mundos. Sin embargo, es necesario que cambiemos esta actitud ya que mi respuesta, a quienes se niegan a ver la nueva época y siguen pensando así, es que padecen precisamente de la misma dolencia que Monitor identifica en muchos gerentes colombianos. De hecho, este mal afecta a un porcentaje muy grande de nuestra sociedad. La tendencia a enfrentarse al futuro con los modelos del pasado, de buscar las prebendas del gobierno en lugar de hacer un gran esfuerzo por emprender cosas nuevas y por innovar, por tomar en nuestras manos el manejo de nuestro propio destino, es la regla y no la excepción; por esta razón nos cuesta tanto trabajo cambiar



y buscamos permanentemente aferrarnos con violencia a nuestras experiencias anteriores. Todo lo que confirme nuestras expectativas lo creemos, mientras que nos negamos a ver lo que vaya en su contra y sacrificamos al mensajero que nos traiga las buenas nuevas del cambio.

Si se están haciendo grandes inversiones para generar procesos de reeducación en el interior de muchas organizaciones colombianas, es precisamente porque el sector educativo no está cumpliendo con su misión de ayudar a formar colombianos más aptos para enfrentar las nuevas realidades globales. La culpa de esta situación la tenemos todos los colombianos que hemos aceptado, por acción u omisión, que se relegue a una posición secundaria a un sector que es crucial para el futuro del país. He tenido la oportunidad de hacer esta crítica a rectores y profesores en varias partes del país, lo mismo que a muchos ejecutivos de organizaciones públicas y privadas, y todavía no me he encontrado a alguien que me haya dado argumentos para pensar que estoy equivocado.

El sector educativo está compuesto por organizaciones que, a pesar de tener una vocación distinta a las del sector productivo, tiene problemas muy similares entre sí. Por esta razón, y dado que en ambos sectores el común denominador es el ser humano, las experiencias y autocríticas que se hagan en uno de ellos, son trasplantables y aprovechables en otros sectores de la sociedad. De ahí la importancia de proponer que el sector de la educación en Colombia se ubique dentro de las nuevas realidades competitivas ya que su impacto será el que determine el éxito o fracaso de la respuesta al desafío competitivo de la nación en los próximos años. Entendamos que este tema es el más importante que se debate en la actualidad en países que ya nos cogieron la delantera hace mucho tiempo. No basta sino mirar hacia el Oriente y ver la revolución que se está dando alrededor de la educación en países como Corea, Singapur, Taiwan, etc. La posible respuesta a esta afirmación por parte de algunos de ustedes, es que en estos

países el Estado y el sector privado sí han entendido la importancia de la educación y han trabajado juntos para hacer que sea una prioridad nacional, mientras que en Colombia pasa todo lo contrario. De nuevo, mi respuesta a este tipo de apreciación, es que no tenemos que aceptar que el pasado no se pueda modificar. Precisamente, mi invitación en el día de hoy, es a que juntos nos desenganchemos de lo que no nos funciona para explorar nuevas formas de colaboración.

La Ley General de la Educación es una excelente iniciativa propiciada por Fecode y el gobierno para iniciar el camino en la dirección correcta, iniciativa de la cual nos marginamos muchos sectores que deberíamos estar igualmente interesados por algo tan fundamental. Dentro del texto de la Ley, y como una cosa novedosa, es muy interesante que se propongan varios mecanismos de evaluación y autocrítica del desempeño del sector educativo ya que esta es la única forma de mejorar; sin embargo, al leerla detenidamente, es evidente que la evaluación se hace mucho más hacia adentro que tomando la percepción de sus clientes externos: el sector productivo y otros sectores de la sociedad. Hoy las empresas sondean permanentemente a sus clientes para detectar inconsistencias o insatisfacciones. Lo mismo debería hacer el sector educativo. Por esta razón, no sería una mala idea que se hiciera una evaluación, similar a la hecha por Monitor para el sector productivo, y se comparara su efectividad contra países que estén a la vanguardia de la educación en el mundo. Hablando de evaluaciones, son muy interesantes los resultados encontrados por Monitor donde el 85% de los ejecutivos entrevistados no se encuentra satisfecho con la calidad de la formación de los recursos humanos especializados.

Como crítica constructiva a la nueva Ley anotaría la ausencia en el énfasis del desarrollo de nuevas actitudes y comportamientos a medida que se pasa de un nivel a otro de escolaridad. Las organizaciones del mañana, que se inician hoy,

necesitan, más que personas con mucha información, gente con una actitud proactiva, capaces de trabajar en equipo, con habilidades para el análisis y la síntesis, las relaciones interpersonales y la comunicación, con un sentido de la urgencia del tiempo como variable estratégica, cumplidos, flexibles y adaptables permanentemente a cambios sin generar comportamientos disfuncionales, y con un deseo muy grande por buscar la excelencia en todo lo que hacen. Hay que entender que el cambio de paradigma más grande que se está dando al final de este siglo es el de las organizaciones centradas en su capacidad de desarrollar su capital humano, alrededor del conocimiento como variable estratégica fundamental, para lo cual los tipos de comportamientos descritos anteriormente son fundamentales. Al leer con cuidado el texto de la Ley veo que muchos de los conceptos anteriores brillan por su ausencia. Otros conceptos, como despertar la curiosidad y la creatividad, son mencionados para la etapa del preescolar pero son ignorados en los niveles superiores, precisamente donde más se necesita motivarlos.

Posiblemente algunos de ustedes no estarán de acuerdo con los comentarios anteriores, pero como nos sucede con nuestros clientes, tenemos que acostumbrarnos a oír la información negativa que contradice nuestros supuestos sobre los cuales operamos. Por esta razón proponía anteriormente que se requiere romper con los modelos mentales que nos impiden detectar los cambios en nuestro entorno, y por consiguiente aprender. Para lograrlo, mi propuesta es que veamos esta reunión como una oportunidad muy grande de poder dialogar entre los dos sectores para construir conjuntamente la nueva realidad que necesita Colombia en los próximos años y donde la educación deberá ser el actor fundamental.

LA FUSION DE DOS MUNDOS: PROPUESTA PARA ESTABLECER UN DIALOGO PERMANENTE ENTRE EL SECTOR EDUCATIVO Y EL SECTOR PRODUCTIVO EN COLOMBIA

El tema es tan apasionante que podría extenderme mucho más; sin embargo al aceptar la invitación que se me formula para participar con una ponencia, me veo obligado a concretar lo que en mi concepto debería ser la visión del futuro de una estrecha colaboración entre los dos sectores y el Estado. Para poderlo hacer me gustaría decir algunos comentarios adicionales que sirvan para enmarcar mis planteamientos.

Una de las grandes críticas de Monitor a Colombia es la ausencia de unos objetivos nacionales, de la actitud de confrontación permanente entre los sectores público y privado, y yo añadiría, de no tener claridad de la visión del país que

quisiéramos ser en unos años. Una visión cuyo poder nos permita romper con el ancla del pasado, estructurada alrededor de la urgencia que nos debe generar la insatisfacción de permanecer en el statu quo. Por esta razón es que en Colombia es imposible dialogar para construir, se discute para destruir. Este tipo de actitud es otra demostración permanente de la violencia que nos afecta como país. Las victorias pírricas y la forma son más importantes que las acciones estratégicas para llegar al fondo del problema. Es fundamental romper con ese modelo de enfrentarse a nuestra realidad e iniciar el camino para construir la visión de Colombia en el Siglo XXI alrededor de la colaboración y del trabajo duro. Por esta razón me parece un esfuerzo pedagógico excepcional la propuesta del presidente Samper de iniciar un Pacto Social para definir algunas de las viables que permitirán construir esa visión. El sector educativo colombiano debería movilizar-



se en esta dirección para tomar la iniciativa y enfatizar el aspecto educativo de la propuesta. Buscar que se entienda que sólo se gana si se piensa en el conjunto y no en las partes, que se comprenda que el nuevo paradigma se caracteriza por el manejo sistemático y no disgregado de los problemas, y que como tal, hay que aprender a manejar el conflicto y construir con el diálogo.

Es necesario entender que, si bien en Colombia todos hablamos el español, nos cuesta mucho trabajo entendernos. Mantenemos posiciones defensivas de nuestros modelos mentales y dificultamos el establecimiento de puentes de entendimiento. Por esta razón me atrevo a proponer que se utilice la filosofía del mejoramiento continuo, como lenguaje que nos permita comunicarnos mejor. He tenido la experiencia de comprobar su efecto entre personas que tenían intereses y actividades muy diferentes. En el foro de Presidentes de la Cámara de Comercio de Bogotá, grupo al cual pertenezco y represento en el día de hoy ante ustedes, ha sido increíble el acercamiento que se ha logrado entre empresarios de diferentes sectores unidos por intereses no gremiales, o económicos, pero sí por valores comunes y por una filosofía de la vida que busca el mejoramiento interno de nuestras organizaciones, y externo de nuestro país.

Con el fin de mostrar que esta propuesta sí es válida en otros sectores, hace varios meses un grupo de presidentes del Foro, acompañado de la Corporación Calidad, se acercó a algunos colegios de Bogotá con el fin de explorar un nuevo camino de colaboración alrededor de esta idea. Fue así que se formaron 10 grupos de mejora para compartir nuestras experiencias con los rectores de estos establecimientos educativos en procesos de calidad.

También nos acercamos a la Universidad del Rosario con el mismo fin. El experimento está en sus inicios, pero ya es una pequeña revolución el solo hecho de arrancar con esta iniciativa.

Vale la pena contarles que trabajando en la misma dirección, hace tres años propuse como miembro de la Junta Directiva

de la Corporación Calidad, que se hiciera un grupo de 16 personas compuesto por el Ministro de Educación, el Director del IC-FES, algunos rectores de colegios y universidades, además de tres empresarios. Durante casi un año se trabajó para homologar el lenguaje común que nos permitiera entendernos y analizar los puntos de encuentro para definir posibles acciones por seguir. Como resultado de este esfuerzo se hicieron viajes a México, los Estados Unidos y Brasil, con el fin de identificar algunos modelos de colaboración entre los sectores involucrados. Programas como el Koality Kid en los Estados Unidos y el Proyecto Pitágoras en Brasil, permitieron lanzar varias iniciativas.

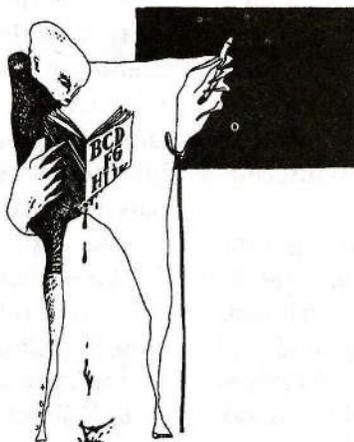
Se trajeron representantes del último de ellos para que contaran sus experiencias y se dieron dos seminarios para profesores de algunos planteles educativos. El Foro de Presidentes utilizó el primer modelo para estructurar su acercamiento a los colegios participantes del primer experimento de trabajo conjunto que se hace en el país usando la Filosofía de la Calidad.

Mi propuesta que quisiera hacerles en el día de hoy es que exploremos conjuntamente nuevos caminos sin que nos dé miedo a fallar. Utilicemos una filosofía centrada en el ser humano que es aplicable a cualquier organización que permita desarrollar gente de calidad para un país de calidad, e identifiquemos juntos cuál es la visión de esa Colombia que quisiéramos ver alrededor de un proceso educativo integral donde todos sus actores nos veamos como parte de una misma cadena. Esta será tan fuerte como el más débil de sus eslabones; retémonos a que no sea la educación por donde se rompa nuestro sueño de un país que enfrenta confiado el reto del futuro. Trabajemos en lograr que ese proceso tenga como misión educar para pensar, vivir, ser y actuar buscando mejorar la capacidad productiva de los colombianos ya que es el único camino, a largo plazo, para mejorar su calidad y promedio de vida.

Dentro de la perspectiva anterior, me gustaría formular ante ustedes la siguiente

pregunta que me imagino es la más apropiada para invitar a la reflexión en un evento de esta naturaleza: como maestros, ¿qué tan preparados están ustedes para enfrentar el reto que significa la formación de ciudadanos con las características diferentes que se requieren para enfrentar con optimismo el futuro de nuestro país? Me atrevo a hacer esta pregunta porque sospecho que existe un problema de igual magnitud al analizado por Monitor en la gerencia de las organizaciones colombianas. Tanto ustedes en su sector, como quienes orientamos las organizaciones productivas en Colombia, tenemos la obligación de reaprender nuevos conceptos, desarrollar hábitos y comportamientos diferentes. En este sentido se requerirá que el maestro sea el mejor ejemplo de aprendizaje permanente y en ciclos cada vez más cortos. En nuestras manos está la posibilidad de liderar una verdadera revolución pacífica en Colombia basada en el desarrollo integral de sus ciudadanos para alcanzar la visión de lo que queremos ser como país.

También quisiera invitarlos a que hagamos que la palabra cambio se convierta en parte integral del proceso educativo. La capacidad de adaptación de la sociedad a los procesos de cambios será fundamental para enfrentar el futuro. Para aceptar lo anterior, hay que entender que estamos viviendo una crisis de grandes proporciones que requiere de aproximaciones radicalmente diferentes. La educación tendrá un papel cada vez más fundamental para lograr que esta adaptación se consolide a lo largo de toda la vida del individuo. Tanto ustedes como nosotros estamos con el mismo rol: el de educadores permanentes, pero en diferentes partes de la cadena. Nuestra labor como empresarios es la de construir sobre el trabajo del sector educativo orientado sobre unas bases diferentes, no de destruir y reconstruir. Este desperdicio es un lujo que no nos podemos seguir dando si queremos competir y mejorar.



Consecuente con lo anterior, seguramente se necesitará abrir la mente para aceptar que se cuestionen todas las premisas bajo las cuales está operando el sistema educativo colombiano en la actualidad. En el sector empresarial se ha puesto en el orden del día la idea de la reingeniería para repensar completamente procesos que deben ser modificados completamente. Mi planteamiento es que se haga lo mismo a nivel de los procesos más críticos que afectan al sector, y como propuse al comienzo de esta ponencia, ojalá se pudiera hacer una comparación contra los países más avanzados utilizando una metodología similar a la de Monitor.

Para evaluar si estamos teniendo éxito en esta misión de construir una mejor Colombia, rompiendo esquemas obsoletos establecidos hace muchos años, es necesario que tengamos algunos indicadores de verificación y de control de los resultados de todo el proceso basados en promedios de clase mundial. Yo propondría que los primeros fueran evaluados en función del número de proyectos de cooperación que se establezcan entre escuelas, colegios, universidades y empresas, que sean capaces de mostrar una permanencia en el tiempo y dentro del espíritu de los proyectos institucionales (Decreto reglamentario 1860). Estos proyectos de cooperación deberán servir para sacar al sector educativo del aislamiento en que se encuentra y centrarlo en las necesidades reales de una sociedad que debe ser capaz de desarrollarse alrededor del valor central del mejoramiento permanente en todo lo que hace. Una sociedad que promueva el desarrollo equilibrado y justo de todos sus sectores en busca de una capacidad más productiva y competitiva, alrededor de la ciencia y la tecnología, y el mejoramiento de los promedios de vida de todos sus integrantes. Para el sector productivo, apoyándose en el sector educativo, esta será la mejor oportunidad de construir las bases de su futuro

desarrollo garantizando un capital humano de primera calidad y una optimización de los recursos disponibles. Las naciones, que con mucho menos recursos naturales que los nuestros, han incorporado esta actitud del desarrollo en sus objetivos nacionales, hoy en día están a la cabeza del crecimiento en el mundo.

Con relación al segundo tipo de indicadores —los de control— propondría realizar encuestas anuales de satisfacción entre organizaciones, públicas y privadas, así como entre las universidades y centros vocacionales, o técnicos, con relación a la capacidad de aprendizaje, la disciplina de la automotivación y el autocontrol, al igual que la autonomía, la capacidad de aplicación de los conocimientos aprendidos, el desarrollo de las habilidades interpersonales, de la comunicación y el trabajo en equipo de las personas que están saliendo a la vida laboral, así como en las etapas intermedias del proceso educativo.

También propondría que las organizaciones educativas fueran el mejor ejemplo de gestión moderna por lo cual se deberá buscar el establecimiento de un premio similar al Premio de Gestión Hospitalaria, o al Premio Colombiano de la Calidad, con el fin de poderlas medir objetivamente. De lograr esto último se estaría homologando a lo largo de todo el proceso de formación del capital humano en Colombia, un lenguaje común de evaluación de las organizaciones participantes centrado en la excelencia y el respeto a la diversidad. Esta homologación ahorraría muchísimos esfuerzos y desperdicios que se están incurriendo en la actualidad y facilitaría el desarrollo de una cultura nacional sustentada en valores y objetivos orientados hacia una visión compartida común.

Para lanzar estas iniciativas debería proponerse la celebración, en pocos meses, de un evento internacional para dialogar sobre las necesidades y objetivos que Colombia necesita para posicionarla como la nación líder en el desarrollo de su capital humano en América Latina. Al desarrollar este idea, se estaría colaborando constructivamente a la definición de unos objetivos nacionales

que todos los participantes podamos comparar buscando la referencia internacional. Para hacer este evento propondría que Fedecode, junto con las Cámaras de Comercio, la Corporación Calidad, la Asociación de Universidades, los Gremios Económicos, las Asociaciones de Padres de Familia, los Ministerios de Educación y de Desarrollo, Planeación Nacional, el ICFES, el Sena, Colciencias y la Comisión para la Productividad y la Competitividad, se unieran para traer a personas, tanto colombianas como del exterior, empresarios y educadores, que nos muestren ejemplos del nuevo tipo de colaboración que se requiere y que se puede dar. Propondría que el nombre del evento fuera la educación para la Competitividad y el Desarrollo Social. El objetivo de este evento será el de buscar que el tema de la Educación se convierta en una preocupación nacional alrededor de la cual sea factible hacer el verdadero Pacto Social que este país necesita y se convierta en un verdadero propósito de todos los colombianos.

En el mes en que se realice el evento se debería nombrar como el Mes de la educación, la Calidad y la Competitividad. En ese mes se haría la entrega del Premio Nacional de la Calidad, el Premio a la Gestión Hospitalaria y el Premio a la Gestión Educativa. También se premiaría la óptima sugerencia para mejorar la productividad nacional presentada por grupos de trabajo integrados por colegios, universidades y empresas.

Previo a esta convocatoria, bajo la dirección de un grupo coordinador trabajando en conjunto con la Comisión para la Competitividad, se deberían realizar reuniones regionales para preparar el trabajo que se buscaría ambientar los temas y la idea en general. Posteriormente al evento se deberán tener previstos los mecanismos necesarios para desarrollar un diálogo permanente con reuniones de seguimiento anual como las que se están desarrollando en los Estados Unidos en la actualidad. Como consecuencia de estas reuniones se lograron definir los Objetivos Nacionales para la Educación de ese país y se creó una metodología para lograr la máxima participación nacional.

Finalmente quiero invitarlos a que lideremos un movimiento en donde vendamos la esperanza de un mejor futuro a través de la educación, donde el maestro sea el portador de este mensaje y recobre la posición, que nunca debió perder, de formador y líder dentro de la sociedad. Colombia necesita urgentemente grandes dosis de esperanza, pero no construida sobre espejismos irrealizables sino sobre una clara visión del futuro que quisiéramos tener. Por cada gramo de esperanza vendamos la idea de que se requiere un kilo de esfuerzo, que nada es gratis en esta vida, y que la felicidad está

en entender esta pequeña gran verdad ante un futuro de cambio permanente, cada vez mayor, y con menos tiempo de asimilación.

Espero que esta invitación a dialogar y compartir alrededor de un tema trascendental para todos, sea el primero de una serie de encuentros de acercamiento entre dos sectores que tienen en sus manos la capacidad de hacer una realidad el sueño de una Colombia más integrada, más justa, con mayores oportunidades para todos, pero todo lo anterior, centrado en función de una nación orgullosamente competitiva, productiva e innovadora □

Comentario

La prospectiva de la educación

MERCEDES MILLAN

Departamento de Investigación y Desarrollo del SENA

“El nuevo papel de la educación en el entorno competitivo colombiano”

Comentarios a la ponencia “Encuentro entre dos mundos” presentada por el Doctor Francisco Manrique Ruiz

Con complacencia he aceptado la invitación de FECODE para hacer comentarios a la ponencia del Doctor Francisco Manrique, con la expectativa de animar la presencia del sector productivo en el proceso educativo del país. Es estimulante escuchar a uno de sus representantes analizar la problemática colombiana, enfocando con profundo conocimiento las causas de ella y planteando, como lo hiciera el más comprometido de los ciudadanos y el más profesional de los docentes, que en la educación está el eje del desarrollo de nuestra gente y de nuestra patria

y que el éxito de su gestión estará definido por la participación del sector productivo en todo el proceso educativo, desde la planeación hasta su misma evaluación.

He decidido, entonces, destacar algunos elementos de la prospectiva de la educación, explícitos en la ponencia y detenerme algo más en la propuesta, a partir de mis propias inquietudes y de mi experiencia en el sector educativo.

LA PROSPECTIVA DE LA EDUCACION

El ponente hace un análisis de la evolución del sector producti-

vo la cual conlleva cambios en el proceso educativo.

Esta se basa en cuatro factores. El primero de ellos, la organización del trabajo, caracterizada por:

- Una filosofía del mejoramiento continuo
- La necesidad de reeducación permanente
- La aplicación de la reingeniería a los procesos
- La abolición del concepto de supervisión
- La construcción participativa del futuro
- La responsabilidad colectiva, y
- El desarrollo del ser humano como centro de atención de las organizaciones exitosas.

El segundo se refiere al nuevo perfil exigido a quien ingrese al mercado laboral. Este es:

- Voluntad permanente de aprender
- Adaptabilidad a condiciones cambiantes
- Capacidad de abstraer, crear, intuir y expresar emociones
- Desempeño simultáneo en varias funciones
- Habilidad de interacción, aprendizaje grupal, comunicación, manejo de conflicto y negociación.

El tercero precisa que el nuevo jefe ya no supervisa basado en el control y el poder, es ahora un facilitador y líder que estimula a las personas a encontrar el significado de la vida a través del trabajo.

Y finalmente, relacionado con el entorno, percibe el ponente que habrá un ambiente laboral cargado de inestabilidad e incertidumbre; los niveles de competencia se basarán en la producción de bienes con alto valor agregado, para lo cual el conocimiento se convierte en la variable estratégica fundamental.

Otros dos elementos que completan esta prospectiva los recoge el ponente, de



Mercedes Millan
Dpto de Investigaciones del SENA.

una parte, con base en una visión externa ofrecida por el estudio de Monitor sobre nuestra capacidad competitiva, destacando como dificultades el que no tenemos objetivos nacionales que direccionen los esfuerzos del sector público y privado, que en el sector productivo hay resistencia al cambio y que debemos desarrollar la infraestructura mental al igual que la física para agregar valor a nuestros productos.

De otra parte, presenta una visión interna de quiénes somos los colombianos, tomado del *Informe Conjunto de la Misión de Sabios para la Ciencia, Educación y Desarrollo* y en particular de la Proclama *por un país al alcance de los niños* de nuestro maestro Gabriel García Márquez.

A partir de la necesidad de elevar nuestros niveles de competitividad y productividad, del reconocimiento a nuestra identidad cultural y de las transformaciones en el mercado laboral el Dr. Manrique presenta un conjunto de propuestas con un planteamiento central: "que el sector de la educación en Colombia se ubique dentro de las nuevas realidades competitivas ya que su impacto será el que determine el éxito o el fracaso de la respuesta al desafío competitivo de la Nación en los próximos años". De allí el nombre de su ponencia.

LA PROPUESTA

Quiénes otros, sino los representantes del sector productivo para que nos señalen, a quienes estamos comprometidos con la educación de nuestro país, los indicadores de logro en cuanto a su calidad y cobertura.

Y más que señalar, que se sientan partícipes y estén dispuestos, como la organización que representa el Dr. Manrique, a

investigar y analizar la situación socioeconómica de Colombia para proponer soluciones, reconociendo que las dificultades de este país tenemos que resolverlas juntos, buscando el diálogo y la concertación con cada uno de los sectores que aportan a este proceso.

Estimo muy acertado que, así como en este Congreso Pedagógico, los futuros eventos educativos cuenten con la presencia y opinión del sector productivo. Esperamos que este sector en su totalidad, al igual que lo hace el Fórum de Presidentes, considere la necesidad de establecer puentes de comunicación entre estos dos mundos apoyándose en dos conceptos: la Educación y el Trabajo los cuales por estar disociados han generado problemas de discriminación dentro de la educación y una profunda dicotomía que se refleja claramente en la ausencia de relaciones entre los mismos sectores que los representan y más preocupante, una ausencia de realidad de país en la oferta educativa en todos los niveles.

El Dr Manrique presenta en su propuesta varios mecanismos para unir esos dos mundos:

La Misión y los objetivos

Yo le daría prioridad a la definición de unos objetivos nacionales y, en particular de una Misión para la Educación, llegando a ellos mediante un proceso de concertación y de motivación entre el sector educativo y el sector productivo. Todos los colombianos esperaríamos que nuestra Ley General de Educación tuviera una concepción, un enfoque. Además, que integrara todo el servicio educativo como un sistema. Infortunadamente las diferentes ofertas e instancias educativas, que debieran actuar

como subsistemas y ser contempladas en la Ley General de Educación, tienen poca coordinación entre sí, en cuanto existe para cada uno su propia Ley y su propia reglamentación. Me refiero a la misma Ley 115, a la Ley 30 de Educación Superior, a la Ley 119 referida a la Formación Profesional que imparte el SENA.

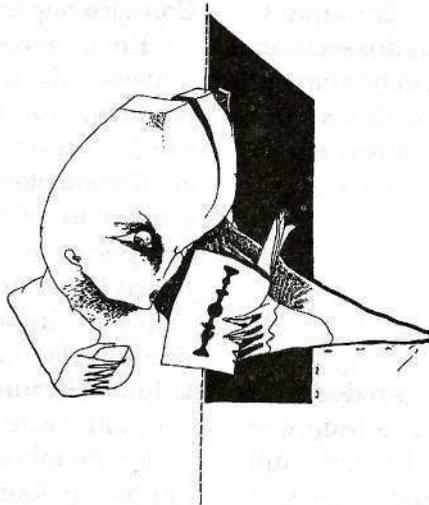
La Ley General de Educación debiera ser la guía conceptual, organizativa y operativa del conjunto de la oferta educativa, la del sector público y privado, incluyendo la que dan las mismas empresas, donde ya no exista más el concepto de educación formal y no formal, porque lo que ahora interesa es la educación permanente y continua, en la

que el usuario pueda movilizarse por las diferentes ofertas de acuerdo con su conveniencia.

La elaboración conjunta del *para qué la educación* nos precisaría su función en el desarrollo socioeconómico y nuestro papel en el proceso de globalización e internacionalización. Nos permitiría entender la hermandad entre educación y trabajo; por qué debemos integrar los procesos curriculares

alrededor de algunos núcleos; por qué debemos integrar la teoría con la práctica; cuáles deben ser los puntos de encuentro entre la formación académica y la técnica, y algo que me parece sustancial y estructural para la innovación y el desarrollo: la educación en tecnología. Dentro de la Ley, esta es un área obligatoria y fundamental de la formación básica pero sobre la cual no existe acuerdo en cuanto a su enfoque y cómo debe ofrecerse. Considero que la educación en tecnología también debería ser obligatoria en la educación media, tanto académica como técnica, y en la educación superior.

No quiero desaprovechar la oportunidad de referirme al tema de la competitividad y la productividad, tan reiterado y



exigido por el sector productivo, para señalar otra vez la ausencia de conceptos y de consenso en nuestro sector. Estos indicadores a mi manera de ver son percibidos más como responsabilidad de la educación técnica y profesional. Aún más, la educación para el trabajo se cataloga como educación no formal, instrumental, aun de segunda categoría y percibo, por lo que expresa el decreto 1860, de competencia del nuevo Servicio Especial de Educación Laboral. No parece estar considerada dentro de la nueva Educación Media Técnica y menos aún en la educación académica.

Debemos clarificar las relaciones entre trabajo y educación, teoría y práctica, saber y hacer, técnica y tecnología. Creo que su propuesta de diálogo entre los dos sectores, dos mundos, como bien dice, debe empezar ya, alrededor de los conceptos, de los reglamentos, de los proyectos educativos y pedagógicos.

La filosofía del mejoramiento continuo

Trabajar conjuntamente alrededor de la filosofía del mejoramiento continuo, centrada en el desarrollo del ser humano, unidos por valores comunes y no gremiales, en la que exploremos caminos sin temor a fallar, en la que el cambio se convierta en parte integral del proceso, no solo educativo sino también productivo. Yo creo que el sector productivo tiene que aportarle al educativo el conocimiento y la aplicación de procesos de gestión, el desarrollo de una visión gerencial, de indicadores de logro y de competitividad. Recíprocamente, el sector educativo le ofrecería al productivo una visión más humanista, más social de los procesos productivos y el que la productividad y la competitividad no se basan solo en conseguir menores costos, mayor producción o mayor calidad del producto, sino también en el desarrollo de la afectividad, de la solidaridad, del respeto por las diferencias, con una visión más integral del desarrollo.

La gestión

En relación con la gestión del sector educativo la ponencia propone cambios rotundos en sus procesos más críticos. Me referiré a dos de ellos. El primero tiene que ver con la creación de diferentes instancias a nivel nacional y local para mejorar esa gestión, las cuales han sido establecidas en las diferentes leyes: la Junta Nacional de Educación, las Juntas Distritales, Departamentales y las Municipales; de la misma manera los Foros, municipales y nacionales. También los Comités Técnicos de Centro, creados en el SENA por la Ley 119, el Consejo Nacional de Educación Superior y los Consejos Superiores Universitarios.

En casi todas ellas existe la representación del sector productivo, pero infortunadamente no está incluida en las que son las más importantes: aquellas donde se analiza y se planea lo local, donde la concertación entre el sector productivo y el educativo podría ser más efectiva, como son las Juntas Municipales de Educación; y aquella donde se discute y define la planeación y diseño de las políticas educativas del Estado, la Junta Nacional de Educación.

El Proyecto Educativo Institucional es el mejor cómplice de la innovación y del cambio institucional. Una acción que no debe tener dilación es establecer unos grupos y una oferta de asesoría, desde el nivel central hasta el local, para que las propuestas de la comunidad, de los docentes y de los directivos se reflejen en dichos proyectos, y cuyo ingrediente más importante sea la cooperación.

El segundo elemento, para el cual más que presentar propuestas, se invita a la reflexión, tiene que ver con nosotros los docentes y los directivos y nuestra capacidad de gestión. Tenemos que aprender a ser gerentes de nuestros centros educativos, a aplicar modernas técnicas de gestión, a involucrar el concepto de servicio y de cliente. Yo considero que a los docentes les estamos pidiendo formar a un alumno en un proceso que él no ha vivido y para el cual tampoco le hemos formado. Las facultades de educa-

ción se han disminuido notoriamente en el país. La carrera docente no es estimulante.

En este proceso de formación, vinculación y reconocimiento a la gestión de los docentes hay que hacer todo un plan de reingeniería. Aunque elaboremos proyectos de cooperación, aunque logremos la tan soñada integración curricular, aunque precisemos metodologías de planeación educativa, de diseño curricular, de evaluación, entre otras, si no logramos alcanzar la conciencia de los docentes para que el cambio se inicie desde cada uno de nosotros y se extienda, seguiremos hablando, diagnosticando y sobrediagnosticando los problemas de siempre en el sector educativo y en consecuencia en el desarrollo del país. Aquí bien cabe diseñar un plan estratégico y un enfoque de reingeniería.

Me atrevería a incluir un tercero y es el recurso financiero. Todo parece indicar que con la Ley 60 habrá más disponibilidad de recursos y si hubiera preocupación por captar aquellos de la Ley 21, seguramente las condiciones de infraestructura y de medios para la formación fueran más favorables. La colaboración y concertación entre entidades del nivel local por medio del proyecto educativo institucional permitirá una optimización y racionalización de los recursos existentes, entre los centros educativos, las empresas locales y los proyectos de la administración municipal.

No cabe la menor duda que el desarrollo del sector educativo no es competencia ni de una institución ni de un sector en particular. Consciente de ello el Consejo Nacional de Política Económica y Social, en su reciente documento sobre la política educativa de nuestro país y en concordancia con el Pacto Social, en una de sus recomendaciones señala que se debe crear una Red de Servicios de Educación Técnica y Formación Profesional, la cual se propuso entre el SENA y el Ministerio de Educación a partir de un trabajo de nueve

años entre directivos y docentes de las dos instituciones y en la que paulatinamente ha afirmado su participación el sector productivo.

Dicha red tiene como propósito reunir a todas las organizaciones que ofrecen educación técnica y formación profesional, pública o privada, formal o no formal, para concertar la oferta, articular y complementar el servicio educativo a nivel local, con base en lo que el sector productivo y los recursos de la región requieren para su desarrollo. Se espera establecer sistemas únicos de planeación educativa, de acreditación ocupacional y de formación de docentes técnicos.

Habría que entender que la presencia del sector productivo no es solo para apoyar la educación llamada para el trabajo, educación técnica o formación profesional, sino también para la educación básica, académica, superior, de adultos y demás ofertas.

Hay que llamar la atención sobre el descuido en que tenemos a la educación "no formal" privada, por cierto con una altísima participación en la oferta educativa del país, en la consideración de que los usuarios de ésta como de la educación "formal", llegan a ofrecerse al mismo mercado de trabajo, pero en condiciones competitivas desfavorables entre unos y otros.

El seguimiento y la evaluación

Otra de las propuestas que presenta la ponencia del Dr. es la de establecer indicadores de verificación y de control de los resultados de la formación uno de los cuales, de la mayor importancia, es el proyecto de cooperación entre diferentes organizaciones que representan al sector educativo, al sector productivo, a la ciencia y a la tecnología. Es muy afortunado que en la Ley haya quedado como área obligatoria en todos los niveles de la educación formal la educación en tecnología, sobre la cual vuelvo a referirme. Todos



esperamos contribuir a su reglamentación pero, ante todo, a la construcción de su enfoque, a definirle una pedagogía que la armonice con las otras áreas de formación en un esfuerzo de integración curricular cuyo impacto en el proceso educativo de las personas posibilite el desarrollo de su potencial. Habría que insistir en que este ingrediente, casi mágico, para despertar interés y, efectivamente crear nuevos conocimientos, también debe ofrecerse en la educación media, tanto académica como técnica, en la superior, en la educación llamada no formal, para todos los grupos poblacionales y hasta a personas involucradas en los más altos niveles de desarrollo tecnológico.

Yo creo que es allí donde los educadores tenemos la gran oportunidad de hacer el cambio hacia una educación transformadora, creadora y generadora de autonomía.

En concreto, a ésta área que ojalá no se convierta en una materia más del plan de estudios, considero que debemos señalarle los primeros indicadores de control y de resultados dentro del proyecto de cooperación que usted menciona.

Solo tengo un desacuerdo, surgido seguramente de mi interpretación, cuando usted expresa que la labor de los empresarios es construir sobre el trabajo del sector educativo. Dentro de un enfoque de educación continua y permanente en el que el sistema ofrezca múltiples alternativas de educación básica y profesional, construidas en un continuo en donde el perfil de salida de un nivel es el insumo para el siguiente, corresponde a los dos sectores apoyarse mutuamente, incluso desde la misma educación básica. Es cierto que cuando una persona se vincula al mercado de trabajo, algunas empresas continúan su proceso

formativo, acentuándolo en aspectos técnicos y tecnológicos, propios del sector productivo. Mas esto es factible en las medianas y grandes empresas colombianas, que no son la mayoría. En general las personas vuelven permanentemente al mercado educativo a actualizarse y a completar su formación básica y profesional. De alguna manera y en algún momento podría decirse que también el sector educativo estaría construyendo sobre el trabajo del sector productivo.

Finalmente quiero complementar sus sugerencias sobre lo que el sector productivo podría hacer de inmediato. Por un lado, participando en las instancias organizativas creadas por las diferentes leyes y negociando su representación en aquellas donde no se contempló. Participando en la elaboración y en el desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales a nivel local, facilitando información sobre diagnósticos socioeconómicos, sobre las necesidades del

sector, sobre el perfil que se requiere del nuevo egresado. Además, prestando sus instalaciones y equipos para ofrecer orientación vocacional y profesional como también para que los alumnos realicen prácticas específicas. Invitando a docentes y directivos a talleres sobre mejoramiento continuo, sobre desarrollo gerencial y gestión empresarial. Y, por último, apoyando la creación de un sistema nacional de educación que integre y coordine las diferentes ofertas con el propósito de ampliar la cobertura, mejorar la calidad y la pertinencia de la educación.

Oportunidades como ésta en que nos damos cita empresarios, gremios, directivos, docentes y otros agentes educativos posibilitan una integración más armónica con las exigencias del país. □

El Proyecto Educativo Institucional es el mejor cómplice de la innovación y del cambio institucional. Una acción que no debe tener dilación es establecer unos grupos y una oferta de asesoría, desde el nivel central hasta el local, para que las propuestas de la comunidad, de los docentes y de los directivos se reflejen en dichos proyectos, y cuyo ingrediente más importante sea la cooperación.

Reformas educativas en Colombia: una perspectiva desde Fecode

BORIS MONTES DE OCCA

Presidente de la Federación Colombiana de Educadores

1. UNA BREVE RESEÑA DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS: 1960 - 1990

Entre la iniciación del Frente Nacional y la promulgación de la nueva Constitución Nacional, se realizó en el país una serie de reestructuraciones financieras y administrativas del sistema educativo, así como reformas de las diferentes modalidades educativas y sus planes de estudio.

Se trata de un período de tres décadas durante las cuales el sistema educativo colombiano sufrió una rápida expansión, que condujo a una profunda segmentación entre las instituciones públicas y las privadas de élite, en términos de la calidad de la enseñanza ofrecida.

El Frente Nacional se inició con la formulación del primer plan quinquenal de educación (1957-1962), el cual se propuso la transformación de la educación pública y la reformulación de la enseñanza normalista.

En 1963 se expidió el Decreto No. 1710 por medio del cual se replantean

los propósitos de la educación primaria y se propone la unificación de su plan de estudios. En ese mismo año el Decreto 1955 estableció un nuevo plan de estudios para la formación normalista.

En 1968 se estableció un convenio con el gobierno de la República Federal Alemana para el desarrollo de los nuevos programas promulgados cinco años atrás conocido como la "Misión Alemana". Este convenio se materializó en una misión asesora para la elaboración de guías metodológicas de los nuevos planes de estudio, el diseño de material didáctico y la planeación y desarrollo de un programa de capacitación docente.

Al comenzar el decenio de los 70 se crearon varias instituciones educativas con el propósito de vincular estrechamente la formación escolar con el desarrollo económico: los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada (INEM), los Institutos Técnicos Agrícolas (ITA) y las Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR).



Boris Montes de Occa
Presidente de Fecode

Un grupo de expertos colombianos que se había vinculado al Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa de la O.E.A. asesora en 1975 la formulación del Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación, en el marco del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO.

Simultáneamente (1975) se realizó la llamada “nacionalización” de la educación pública primaria y secundaria, a través de la cual las finanzas nacionales se responsabilizaron de un alto porcentaje del gasto fiscal asignado para el pago de la nómina de los docentes de los municipios y los departamentos.

En 1976 se crea en el Ministerio de Educación Nacional, la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos. Esta nueva dependencia sería la encargada de diseñar una reforma curricular para la educación básica (Decreto 1419 de 1978), componente fundamental del Programa de Mejoramiento Cualitativo. Esta reforma tuvo un proceso de experimentación en las escuelas primarias de Bogotá principalmente.

A comienzos de los años 80 un sector del magisterio y algunos grupos de investigadores universitarios plantearon una serie de críticas al diseño curricular de corte conductista y propusieron en otras alternativas pedagógicas. Aquí encontramos las primeras formulaciones que gestaron el Movimiento Pedagógico que la Federación Colombiana de Educadores asumió como propio en su Congreso de Bucaramanga en 1982.

En este clima de debate, se expidió en 1984 el Decreto 1002 por medio del cual se generalizó a todo el país el nuevo currículo y se implementaron estrategias de capacitación y divulgación. En los años siguientes el Ministerio de Educación continuó proponiendo medidas fragmentarias de cambio para enfrentar los diferentes problemas del sistema educativo. Un ejemplo de estas medidas fue la implantación de la Promoción Automática con el propósito de neutralizar el fracaso

so y la deserción escolares a través del cambio de los sistemas de evaluación.

2. BALANCE DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS

Después de este rápido recuento podemos intentar una caracterización de las políticas educativas así como de las estrategias para su implementación que han sustentado en las reformas educativas colombianas.

Tal como lo señala el informe de la *Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo* las políticas educativas en nuestro país se han caracterizado por ser:

— “Focalizadas en el cambio de unos pocos insumos específicos, considerados como factores explicativos de las deficiencias observadas en los egresados del sistema educativo”. (pág. 60).

— “Centralizadas ... por lo general se diseñan y planean desde el sector central de la organización educativa, y casi siempre tienen el carácter de leyes, normas o regulaciones prescriptivas que suponen la aceptación y el cumplimiento por parte de las instancias locales”. (pág. 60).

— “Desinformadas ... debido a la ausencia de un sistema consistente de información que sirva de soporte para comprender y orientar las políticas estatales” (pág. 61).

— “Discontinuas ... el más grave de todos los problemas del Estado en la formulación de políticas y en la realización de reformas educativas es la discontinuidad de esas políticas y de su gestión administrativa” (pág. 61).

El panorama descrito, pretende llamar la atención sobre un aspecto que constituye el principal reto para la organización de los educadores colombianos en este momento histórico: pensar una reforma educativa que apunte hacia una alternativa de carácter global a los problemas del sistema educativo, y que, a la vez, proponga como elemento esencial una reforma de la enseñanza promovida por los propios educadores.

3. LA LEY GENERAL DE EDUCACION: UN NUEVO TIPO DE REFORMA EDUCATIVA

FECODE comprendió desde el Primer Congreso Pedagógico Nacional, realizado en 1987, que la única forma responsable y de largo alcance para superar los problemas educativos nacionales era un ambicioso proyecto de reforma educativa.

El magisterio colombiano, por primera vez en la historia del país, logró colocarse en posición de proponerle a la Nación y mediante acuerdos con el Estado, una propuesta de conjunto sobre la educación que en las actuales condiciones pueda ser llevada a la práctica. Propuesta expresada en el proyecto de ley presentada al Congreso de la República y aprobada en el curso de este año.

Se convocó a un amplio debate público en el que los educadores asumieron el papel de interlocutores legítimos de los diferentes sectores, movimientos y organizaciones que hoy se expresan desde la sociedad civil, y a través del cual se generaron los vínculos colectivos y el consenso nacional que hará posible materializar los cambios necesarios.

Un proceso real de transformación de la educación en el país que reafirme la identidad y la autonomía del educador como intelectual, es un asunto de la mayor importancia para contrarrestar las tendencias de disolución de su identidad.

La reforma educativa debe exigir el derecho universal a la educación, recursos financieros suficientes, formación de los educadores y, al mismo tiempo, autonomía para desarrollar la labor educativa dentro de ciertos cauces generales.

La Ley 60 de 1993 y la Ley General de la Educación definen la estructura de la reforma educativa más comprensiva de la historia de Colombia y son una respuesta al Plan de Apertura Educativa.

El Plan de Apertura Educativa (PAE) que encarnaba la municipalización y privatización de la educación pública, pretendía acabar con la educación preescolar y técnica. Su esencia en el campo educativo radica

en convertir la educación en una mercancía y supeditarla al libre juego del mercado, o sea a la oferta y demanda, de costo-beneficio.

Lo fundamental de la ley de competencias y recursos es el sentido de la participación de la Nación y las entidades territoriales en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales. En la Ley General de la Educación está definida una nueva forma de currículo, basada en la autonomía escolar, establece los objetivos generales y específicos de cada nivel, preescolar, primaria, secundaria y media. Al mismo tiempo se definen unas áreas obligatorias y fundamentales por nivel. Cada institución educativa, individual o colectiva selecciona las asignaturas de cada área, las ordena por grados, les asigna su intensidad horaria y les define su contenido. Además cada institución puede elaborar y desarrollar su propio plan de estudio, el Proyecto Educativo Institucional, los proyectos pedagógicos, orientado a ganar mayor autonomía en los procesos pedagógicos, en la gestión institucional buscando el mejoramiento cualitativo de la educación pública, hacia una formación de excelencia.

Esto significa que la educación colombiana está atravesada por un proceso democratizador de la escuela, está orientada a transformar el proceso pedagógico vertical existente, haciéndolo horizontal, participativo e integral, en el entendido de constituir el gobierno escolar en cada institución educativa, las Juntas de Educación Municipal y Departamental, que permitan construir que desde estos espacios de participación, una cultura democrática, participativa de tolerancia y convivencia.

La reforma educativa contenida en las Leyes 60 de 1993 y 115 de 1994, articulan y engloban los aspectos fundamentales de la transformación educativa, que responden de manera clara a la crisis de la educación pública colombiana. Los elementos fundamentales de la reforma, tienen que ver con la garantía de parte de la Nación frente a la financiación de la educación mediante el situado fiscal, la descentralización de la edu-

cación como un proceso gradual, que permita organizar la planta de personal en cada departamento y distribuida por municipio; la autonomía escolar como eje dinamizador del proceso pedagógico; los fines de la educación, la organización académica que vaya definiendo mayores compromisos del docente y la comunidad con la calidad de la educación.

La Ley General de la Educación coloca en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje al educando y hace énfasis en la calidad de la educación, en una formación de excelencia sin detrimento de la cobertura educativa, especialmente en el nivel secundario.

El Presidente de la República, Dr. Ernesto Samper Pizano, le ha propuesto al país en el documento CONPES-Mineducación la política educativa en sus cuatro (4) años de gobierno, dejando claro que la educación no seguirá siendo la cenicienta y por el contrario apropiará los recursos necesarios pasando los recursos de la inversión 2.8% al 4.88%. Esto tiene como finalidad convertir la educación

en el eje del desarrollo del país. Con ello se estaría mejorando sustancialmente la calidad de la educación, la cobertura educativa, la ampliación de la infraestructura física y sobre todo, la dignificación de la profesión docente, en el sentido de asignarles a los educadores un salario profesional que mejore su calidad de vida y por ende su status como profesional de la educación.

Finalmente consideramos que la Ley de Competencias y Recursos y la Ley General de la Educación, encierra una profunda reforma democrática de largo alcance, con ella nos hemos comprometido. Este segundo Congreso Pedagógico Nacional es una confirmación de ello, y la sacaremos adelante con el respaldo de la comunidad educativa, los trabajadores, los investigadores y la población en general. Nuestro compromiso es con la defensa de la educación pública, gratuita y de calidad, con el país, con las presentes y futuras generaciones. Aspiramos que el gobierno también cumpla con la parte que le corresponde □

Una nueva Ley de Educación, en un nuevo país

J. FRANCISCO MURILLO ORTIZ

Confederación Nacional de Centros Docentes CONACED

“...El cambio educativo profundo que necesitamos impulsar en este fin de siglo se refiere simultáneamente a la calidad, la democratización y la descentralización de la educación en Colombia.” Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo.

¿DESDE DONDE PODEMOS SOÑAR?

Colombia en los últimos años ha estado múltiples veces en las primeras planas de los órganos informati-

vos mundiales, desafortunadamente, para nosotros, casi siempre ha sido por situaciones muy negativas. Pero no podemos olvidar que circunstancias como el modelo político, que propone una internacionali-

zación de la economía y con ella otras dimensiones del país; la reforma política, que pretendiendo establecer un equilibrio para salir al paso de las desigualdades intensificadas desde lo económico, y que fue adelantada por la constituyente nos permitió en 1991 tener una nueva carta política que establece un Estado más participativo, con un gran énfasis en la recuperación de la dignidad del ser humano, a partir de figuras como la acción



Francisco Murillo Ortiz
CONACED

de tutela para proteger constitucionalmente los derechos fundamentales, y nuevas estructuras con organismos más modernos; el gran crecimiento de la economía y otras circunstancias como el reconocimiento mundial a diferentes figuras de distintos campos de desempeño, son situaciones que paulatinamente han mostrado una cara distinta, una condición de proyección internacional que en muchos casos nos reivindica ante el mundo.

Desde la década del 70, con el impulso del Proyecto Principal de Educación para América Latina, los principios de lo educativo están siendo movidos, primero desde lo legal, luego desde lo conceptual y gradualmente se ha querido llegar a la conjunción de los dos aspectos en la acción docente. Las reformas del sistema educativo, tantas veces intentadas pero nunca realmente efectivas en las dimensiones de totalidad y profundidad que se plantean; las propuestas de un nuevo currículo que tanto fueron comentadas, pero tampoco asimiladas; el proceso de promoción automática que logró más impacto publicitario que efecto verdadero en las aulas; o la intención de establecer la escuela como un proyecto educativo y cultural, entre otras propuestas, se quedaron, bien en normas, bien en principios conceptuales que no llegaron a la escuela o bien,

se han venido mirando con un alto grado de escepticismo y no poca incredulidad.

Sin embargo, dos largos años de discusión y consensos sobre una ley de educación; el renacer de un movimiento pedagógico ampliamente abierto, pues no es solo el sector oficial con múltiples muestras como la de este gran Congreso, sino que desde el espacio privado con el impulso desde fines de la década del 70 de Proyectos Educativos Institucionales, situa-

ción que lideró CONACED; la implantación de innovaciones o alternativas pedagógicas en distintas instituciones; la preocupación intensa por el mejoramiento cualitativo entendido como el proceso sustentado y sólido de construcción de alternativas; la apertura y el reto internacional que nos obliga no solo a los educadores, sino a los colombianos en general a mirar con nuevas posibilidades y observaciones más profundas nuestro entorno son, entre otras, inquietudes que gradualmente van llevando a los maestros, y por ende, a la educación colombiana, por los caminos del futuro que no nos espera, pues ya nos invadió.

Con el marco anterior, en momentos de apertura, una de las propuestas de los especialistas en desarrollo hace énfasis en la "inversión en talento humano", lo cual significa, en palabras sencillas, apoyo a procesos educativos y mejoramiento de la salud, principalmente.

En Colombia encontramos situaciones educativas que exigen un replanteamiento de fondo. Un promedio de escolaridad que solo llega a un pobre 4.3 años/persona, pero sabiendo que en los sectores rurales solo tenemos 1.7 años/persona (promedio que es igual al nacional de Haití, el último de los países latinoamericanos según los

índices de desarrollo humano). La cobertura en secundaria se considera que llega a un 50% de la población que potencialmente requiere el servicio¹.

Pero igualmente tenemos situaciones relacionadas con la calidad, por eso no podemos olvidar que "...los resultados muestran que los niveles de calidad académica de la educación en Colombia no son satisfactorios²". O que el 46.1% de los colegios que son examinados por el ICFES son considerados con rendimiento bajo³ (sin que necesariamente se entienda que el mejor juicio sobre la calidad de la educación se logre con tal evaluación del S.N.P., sí se puede aceptar como un referente).

Igualmente, debemos reconocer que el sistema educativo en el que nos encontramos nos ha enfrentado con una paradoja muy curiosa y que de alguna manera va mirando la naturaleza del ser humano, es la realidad fácilmente comprobable de que la creatividad y el deseo de aprender, entre otros aspectos, los vemos desarrollados de manera inversamente proporcional al grado de escolaridad de nuestros alumnos. O también podemos afirmar que no por haber alcanzado un alto nivel de escolaridad una persona ha logrado mejorar ostensiblemente su calidad de vida, ha podido apropiarse más profundamente de una identidad nacional o ha mejorado sus niveles de participación con sus semejantes. Cada vez menos depende de lo educativo y más de factores ajenos a este proceso el mejoramiento de los índices de desarrollo humano y son muy pocas las instituciones, que puede considerarse aportan desde la perspectiva educativa, lo que la sociedad está esperando de un egresado de cualquiera de los niveles de educación.

Con el anterior panorama, una Ley General de Educación, como la expedida en febrero de 1994 y los correspondientes decretos reglamentarios hasta ahora conocidos, viene a constituirse, en algunos aspectos, en un aporte valioso para mejorar situaciones que día tras día se hacían más difíciles.

¿CUALES SON LOS SUEÑOS QUE VAMOS A HACER REALIDAD?

Cualquier medida, proceso, acción implica una serie de intencionalidades por parte de quienes los impulsan o quienes los ejecutan. Desde nuestra perspectiva son algunos de los deseos que están expectantes en las mentes y los corazones de los niños y jóvenes, de los padres y educadores, de nuestros ríos y nuestras montañas, de nuestra fauna y la rica vegetación que poseemos, en fin, no somos solo las personas de quienes esperamos resultados de los nuevos rumbos planteados en la educación, es nuestro país, es nuestro futuro, es nuestra historia que tenemos el compromiso de permitir que se escriba con lo mejor de nuestra voluntad, de nuestra inteligencia, de nuestro desempeño patriótico y nuestra postura civil.

En principio puede pensarse que una reforma educativa mejore la calidad, amplíe la cobertura y logre otros propósitos que se han convertido en cantinela desde la década del 70, pero que en sentido efectivo han quedado gradualmente como enunciados vacíos que se convierten en discursos floridos de ministros de educación o presidentes de la república, porque son recursos socorridos por tales funcionarios, quienes, al no saber más sobre lo educativo, generalmente se van por las frases "consagradas".

Creemos que ya es hora de pensar que la acción educativa tiene más intencionalidades que las publicitarias y va más allá de los efectos logrados en las aulas, por ello queremos entender que nuestra reforma tiene entre otros propósitos los siguientes:

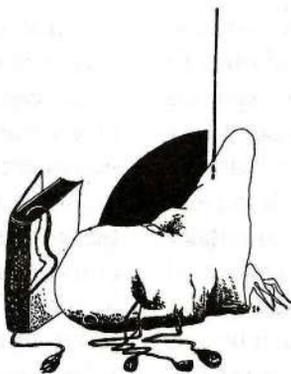
1. MEN. *Acción Educativo-Cultural*. Bogotá, 1988. DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION. *Planeación & Desarrollo* Vol. XXIV, Santafé de Bogotá, diciembre 1993.

2. MEN. *SABER. Sistema Nacional de Evaluación de la calidad de la educación*. Santafé de Bogotá, 1993.

3. DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION. Op. cit.

1. No tanto la reconstrucción de los espacios escolares y con ella los diferentes roles de sus actores, como la definición y nueva organización de la sociedad civil; es una reforma para repensar la vida, para permitir que los espacios sociales lleguen efectivamente a la escuela, participen en ella, la saquen del enclaustramiento y aislamiento en que se ha visto envuelta y le permitan construir a partir de las relaciones que se establecen en lo cotidiano, nuevas formas de integración entre las personas, entre éstas y lo comunitario, con las instituciones y con la naturaleza. La reforma educativa es mucho más que una reforma para la escuela. Si la entendemos solo para ver nuevos roles de maestros, alumnos, padres de familia y demás actores de lo educativo escolar, no habremos logrado incidir en lo realmente importante: repensar a la persona, su comunidad y la interacción que ellas generan. Es una propuesta para construir vida desde la vida misma.

2. Es una reforma que debe alcanzar la dimensión de ruptura paradigmática, por lo tanto, si tenemos nuevas normas, distintas instancias, diferentes procedimientos, lo importante no es tanto la dimensión operativa de los mismos, cuanto la razón profunda de ser de tales cambios; no se hace gobierno escolar para tener otro espacio de reflexión de la democracia, es para permitir generar una estructura conceptual y un compromiso de acción de las personas en democracia, en respeto al otro y en aceptación de la argumentación como mejor forma de confrontación y solución del conflicto; la autonomía no es un principio más, es una profunda fundamentación de la naturaleza humana, es construir espacios para apropiarnos de la autogestión en medio del respeto, la responsabilidad y el conocimiento de nuestras limitaciones y potencialidades, es para lograr que los aprendizajes y las acciones escolares sean realmente significativas y no simplemente tareas impuestas desde los espacios de la



tradicional y obsoleta heteronomía. Tenemos que romper con los modelos establecidos y comenzar a pensar en los límites de la lógica formal hasta ahora aceptada, es necesario asumir el riesgo de los nuevos roles de lo escolar y aceptar que lo establecido y anteriormente válido siempre tiene una nueva posibilidad

de ser expresado.

3. Es la oportunidad para que el maestro repiense su papel, se ubique en el aula como persona, reconociendo que su relación con la comunidad no es a partir del conocimiento, tampoco lo es desde la autoridad, menos desde lo disciplinario, éstos son apenas mediadores, pero no los ejes de la labor del docente. El maestro es dinamizador de procesos de aprendizaje, de socialización, de creatividad y, en general, de todo aquello que significa la humanidad, por ello el enseñar debe dejar de ser una labor en torno a los contenidos y la transmisión de los mismos, mejor aún, el enseñar debe dejar de ser, pues podemos pensar que es labor del educador propiciar espacios, crear oportunidades, establecer pretextos para que nuestros discentes tiendan puentes, creen acciones, hagan textos y, en fin, se afiancen como personas. Debemos pensar que nuestras reformas nos abren nuevas posibilidades, pero que las más importantes son las que nos llevan a los márgenes de los modelos hasta ahora válidos, las más interesantes son aquellas que se construyen con ideas nuevas y fundamentadamente desde los resultados de serios estudios y juiciosas investigaciones desafiando la tradición de manera responsable. Buscar nuevas alternativas es el deber ser de una verdadera reforma en los momentos de la apertura, pues lo contrario será solo el cambio de vestiduras para una momia muy añeja.

4. Es una nueva dimensión para que el gobierno entienda su función social en lo educativo. Este como poder político, al igual que todo poder, debe dejar su dimen-

sión omniabarcante, para permitir la iniciativa de los individuos y las comunidades. El papel de lo oficial a partir de los espacios generados por la Constitución, la Ley 115 y sus decretos reglamentarios, es como el árbitro, que entre menos intervenga más certera es su labor. Las instancias gubernamentales deben propiciar la libre acción de la sociedad civil, de la iniciativa comunitaria y del interés individual respetuoso y sano. Ahora debemos esperar que la realización de las garantías constitucionales sea la principal función del Estado, por ello es la acción social efectiva que, por ende, garantiza derechos lo que de él se espera, y no la normatización minuciosa que entraba, pues pretende predeterminar las horas de los descansos, o los temas de cada semana, o la estructura administrativa. Los deberes de las entidades oficiales están en el trazar políticas, entendidas estas como orientaciones globales, para que la apropiación de las mismas sea local, comunitaria y permita la regionalización de la acción.

ENTRE SUEÑOS Y PESADILLAS

¿Qué nos propone la reforma educativa? Lo primero que valdría la pena tener en cuenta es que la misma no se hace realidad desde la Ley 115 y sus decretos reglamentarios, su génesis, la encontramos a partir de la Constitución del 91, pues es desde allí que se proponen nuevas dimensiones no solo a lo educativo, sino para todas las realidades del país. Podemos reconocer en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra del constitucional artículo 27 el sustento necesario para la economía institucional, incluyendo, por lo tanto, lo curricular. Es desde la declaratoria de los artículos 11 a 41 de derechos fundamentales de las personas, reconocidos, a su vez, por el artículo 86, como los sujetos a la tutela, que evidenciamos la relación respetuosa y el reconocimiento a la diferencia, en pro de una constitución social que desde lo escolar acepta la unidad en la diferencia y el reco-

nocimiento a una individualidad absolutamente irrepetible en el ser humano. Es, en fin, el espacio constitucional el que prepara el terreno para nuestra nueva dimensión educativa.

Ahora bien, para poner unos referentes básicos de análisis, proponemos establecer como elementos fundamentales dentro de lo educativo cuatro categorías que nos permitan tener una mirada amplia a la vez que relativamente completa de lo propuesto específicamente en la Ley y sus decretos reglamentarios, así pensamos que a lo largo de la propuesta legalizada se mueven las categorías de: persona, sociedad, institución y Estado.

Desde la persona, por cuanto consideramos que es ella la que se educa, la Ley propone una formación integral y de manera evidente tanto en los fines (artículo 5 de la ley), como en los objetivos (art. 13 y otros) hay una visión consistente del ser humano, que permite a las instituciones educativas asumir un compromiso de verdadero desarrollo y no solo en el sentido de instrucción. Entendemos que la propuesta es que la educación forme permanentemente al ser humano, permita desarrollos de aprendizajes durante toda la existencia de la persona a partir de propuestas de autonomía y desarrollos de la inteligencia y de las potencialidades cognitivas a la vez que se propician espacios de ejercicio democrático y respecto al otro.

Sin embargo, si reconocemos que tales intenciones están esbozadas en los artículos mencionados, también es lo que la formación permanente o las intencionalidades señaladas se pueden perder en razón del mantenimiento de un esquema tradicional cuando en el artículo 23 de la ley se sostienen unas áreas "Obligatorias y fundamentales", lo cual entre otros peligros implica cerrar caminos a nuevas propuestas educativas; puede igualmente significar asumir de manera fácil los esquemas académicos centrados en contenidos debido a la fuerte tradición vigente; o puede marcar el rumbo de una nueva obligatoriedad que contrasta con la enunciada y deseada autonomía. He

ahí un primer cierre de la apertura educativa, ya que se mantienen modelos heredados de la época del enciclopedismo.

La otra opción que se abre es que los educadores con el mismo esquema seamos capaces de diseñar estrategias que nos lleven más allá de lo vigente, el reto está planteado y muchos desde antes lo habían aceptado.

En cuanto a **la sociedad** en razón de que ella pone sus esperanzas y confianza en un futuro mejor a partir de lo educativo, vemos que se reivindica notablemente la posibilidad participativa permitiendo la colaboración del Proyecto Educativo Institucional, según la competencia de los respectivos miembros de la comunidad educativa (artículo 6 de la ley), al igual que en la constitución del gobierno escolar (art. 142 y otros), generando una dinámica de acción educativa contextualizada, vale decir, a partir de considerar las situaciones y necesidades de educandos, localidad, región y el país (párrafo del art. 73). Todo lo acá planteado es retomado por el decreto 1860, pero lo hace buscando cortapisas al proceso, reavivando el reglamentarismo y haciendo construcción de la descentralización y autonomía, como cuando con el artículo 14 de este decreto se identifican los **contenidos** del PEI, y en los sucesivos se plantean los procesos de adopción, obligatoriedad y otras situaciones que se convierten, a nuestro modo de ver, en un nuevo diseño instruccional para hacer Proyectos Educativos, o establecer prototipos de gobiernos escolares, o generar participación por decreto.

Pero, además, en lo relativo a la sociedad hay otro escollo para el gobierno escolar, lo vemos como un pomposo invitado de piedra, como una condición para hacer presentaciones de lujo con relleno de aserrín, es un gobierno que no gobierna, todo gracias a que el régimen especial con el cual se rige la profesión docente (art. 115 de la ley), régimen fundado en un estatuto heredado de la década del 70, cuando la participación, la cogestión, el reconocimiento del otro eran aún utopías añoradas, pero ahora con nueva Constitución, con nueva ley vale

la pena históricamente revisar nuestro estatuto docente para poder lograr un gobierno escolar en el cual todos los miembros docentes participen en pie de igualdad, como nos lo piden los tiempos presentes.

Un estatuto —vale decirlo— es un elemento necesario para lograr el respeto a la profesión docente. Pero igualmente es indispensable su actualización con los parámetros de la nueva Constitución, de la legislación renovada y con el énfasis participativo que ellas nos señalan.

En lo relacionado con las **instituciones** “de educación”, encontramos que desde la misma reivindicación de la participación de la comunidad educativa de hacer resaltar la autonomía institucional, situación que permite intensificar la dinámica de los centros docentes, pues la obligatoriedad de construir un proyecto **educativo**, con sus enormes implicaciones desde la perspectiva de propuesta en filosofía educativa, en gestión administrativa y en propuesta pedagógica, permite incluso llegar a la elaboración de propuestas curriculares, que si bien es cierto son enormes retos para profesores y establecimientos, también lo es que son la oportunidad de mostrar más ampliamente las posibilidades de investigación, creatividad y generación de un espacio de trabajo pedagógico en pro del mejoramiento cualitativo de la educación, que en sí es el gran propósito de la ley. Sin embargo, y de manera breve, el gran desfase de la norma en este aspecto tiene que ver con los procesos de la formación de los educadores, con el respeto que merecen las instituciones universitarias, pensamos que igualmente los procesos de autoformación sólidamente sustentados y por ello generados desde las mismas instituciones educativas, con espacios de interlocución con otras entidades (no únicamente las universitarias) es lo más conveniente si se quiere afirmar la autonomía, y se quiere sustentar que se parta de condiciones y necesidades de lo local. Además, otra pregunta que nos ronda en relación con el mismo aspecto hace referencia al aprovechamiento de experiencias institucionales valiosas que han sido generadas

desde las mismas escuelas, este evento es una gran muestra. ¿Vamos a dejar perder la posibilidad de propiciar una formación a nuestros colegas desde nuestra experiencia porque se le ha asignado a la universidad nuestra formación?

Finalmente la **institución educativa y el Estado**, desde la Ley 115, tienen establecido un puente de comunicación que es el identificado como Proyecto Educativo Institucional (PEI). En tal relación, la pregunta que se puede hacer es: ¿hasta dónde van los niveles de autonomía institucional? Por lo pronto nos parece que la generación del PEI se puede convertir en la verdadera apertura a la calidad educativa, en la medida que solo las buenas alternativas, las soluciones adecuadas, las propuestas serias y sustentadas se mantendrán. Pero si se mantienen amarres como un currículo unificado, procesos de formación de educadores que no sean manejados desde el mismo PEI sino dados por instituciones distantes (o desconocedoras en algunos casos) y una excesiva reglamentación, podemos pensar que los caminos que se han querido abrir, gradualmente se irán cerrando. Los educadores, padres de familia, sector empresarial y, en general, la sociedad civil de nuestra patria debemos estar muy alerta y dispuestos a defender la calidad de educación con miras a una racional y organizada construcción de futuro desde este frente de lo social. Para tal fin uno de los criterios de trabajo debe ser propiciar una verdadera autonomía en la cátedra y en las instituciones educativas (garantizadas constitucionalmente), mediante unas mínimas reglas de juego que den oportunidad para una amplia creatividad, pero que igualmente permita al Estado a través de los participantes cuidar y exigir la debida calidad. La reglamentación de la Ley no puede seguir convirtiéndose en un cierre a lo que se pretendió abrir.

El Estado, toda vez que es el garante de los derechos de los ciudadanos y el vigilante de las instituciones que se crean para la prestación de los servicios por aquéllos requeridos, es la última categoría por revisar.

Desafortunadamente está demostrado que el Ministerio de Educación se ha venido manejando con mínimos criterios técnicos, las continuas reformas administrativas no han logrado mejorar la estructura y, en general, no podemos afirmar que sea una entidad eficiente. Es necesario reconocer que la nación tiene escepticismos acerca de las posibilidades del Ministerio para liderar los cambios propuestos. Tampoco es fácil conocer las posturas educativas de los altos funcionarios del Ministerio, muchas veces lo que se identifica es una ausencia de las mismas, por ello es más urgente que los educadores, y con nosotros las instituciones educativas, aceptemos el reto de asumir el liderazgo para la transformación real de nuestra estructura educativa, pero asumir tal compromiso en la dimensión social, nacional y no solo en los espacios escolares.

Para concluir y poner nuestra mira en los retos planteados creemos que es deber de los educadores al menos los siguientes aspectos:

1. Tomar posición para desprendernos del normativismo en el cual hemos venido inmersos. Para ello es necesario propender por la interpretación incisiva y realmente significativa de lo planteado, disponernos a que la norma se aplique en espíritu y no en la puntualidad mínima e inflexible de la misma.

2. Reconocer nuestra profesionalidad como educadores desde diferentes niveles, pero principalmente por cuanto desde siempre hemos tenido un desempeño específico pero, además, desde ahora tenemos que ganar en autonomía para reafirmar nuestro carácter de profesionales y así llegar al reconocimiento social y salarial debidos a tan delicado deber.

3. Entender la escuela no como una institución productora de esquemas o estructuras sociales, sino como entidad propia para la generación de sociedad civil y espacios de futuro, con lo cual la tarea innovadora y, por ello, investigativa no puede seguirse aplazando como deber de quienes lideramos el proceso educativo.

4. Como consecuencia de lo anterior generar una cultura pedagógica que identifique no solo a los intelectuales y líderes del movimiento pedagógico, sino a todos los vinculados con el proceso educativo, en otras palabras el movimiento pedagógico no puede tener más flujos y reflujos en su

desarrollo por depender de circunstancias no educativas, debe sustentarse en su propia dinámica para consolidar no al mismo, no a la escuela, no al maestro, todos ellos también, pero mediante la consolidación de la sociedad colombiana □

Comentario

Una reforma de largo alcance

CELIO NIEVES

Fiscal de la Federación Colombiana de Educadores Fecode.

Comentario a la ponencia: Una nueva Ley de Educación en un nuevo país presentada por Francisco Murillo Ortiz, de CONACED.

Después de 1903 no se había realizado una real reforma a la educación colombiana. La Ley 115 de 1994 o Ley General de la Educación, concertada entre los educadores, Congreso de la República, gobierno y comunidad educativa, apunta a una reforma de largo alcance, cuya esencia radica en una nueva forma de currículo, basada en la autonomía escolar y en la ampliación de la democracia en todas las instituciones educativas del país.

Esta reforma es un gran reto para los educadores y el país, la cual acogemos, y trabajaremos, pensando siempre en mejorar la calidad de la educación.

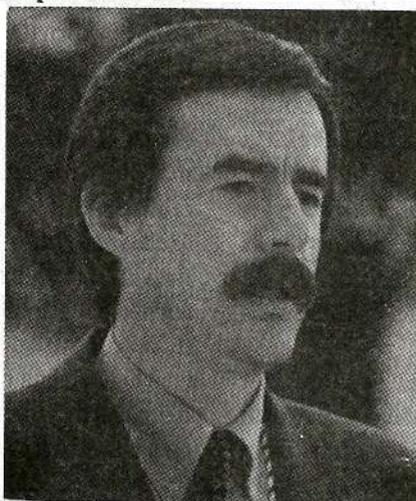
En la reforma se establecen mecanismos de vigi-

lancia y control educativo a partir de la conformación de las Juntas Educativas (Nacional, Departamental y Municipal). Allí estaremos quienes tenemos que ver con la educación.

Se fortalece la educación formal en tanto se organiza en tres (3) niveles, desde el preescolar inexistente hoy en la educación oficial, pasando por una básica de nueve (9) años y culminando con una educación media de dos (2) años de duración.

Se reconoce que existe una ley de educación, producto de más de 3 años de discusión en su parte final. Una ley que recoge el sentimiento y la exigencia de educadores y de otros sectores interesados en ayudar a salir de la crisis a la educación colombiana.

La ley en su proceso de elaboración y hacia en el futuro marca el *renacer del Mo-*



Celio Nieves
Fiscal de Fecode

vimiento Pedagógico, donde deben participar todos los sectores, desde lo oficial, como desde lo privado.

Se mira la educación desde dos problemas que han caracterizado siempre los análisis en materia educativa: la calidad y la cobertura.

La cobertura se busca ampliarla fundamentalmente en secundaria; y en la calidad, desde el punto de los resultados a partir de los exámenes del Icfes como elemento de medición que no necesariamente es el mejor elemento para evaluar la calidad de las instituciones educativas.

Los propósitos que identifica la ponencia debe contener la reforma educativa (R.E.), se pueden resumir en:

1. La Reforma Educativa es mucho más que una reforma para la escuela, para la institución, es una reforma para el país, para pensar un país que desde lo educativo sea más importante, responda a los avances científico-técnicos que el país reclama para salir del subdesarrollo en que se encuentra.

2. Identifica el gobierno escolar no sólo como un espacio de reflexión de la democracia. La ley de educación no plantea la democracia como una acción de 1 ó 2 horas de clases dentro de las ciencias sociales, sino como una actitud permanente, cotidiana, de ejemplo, de compromiso.

3. El papel del maestro como dinamizador de los procesos de aprendizaje, como propiciador de espacios para crear oportunidades, es decir, el maestro debe colocarse como uno más en la institución y no como el infalible, o quien tiene la verdad revelada frente a los estudiantes y padres de familia. Ante todo, el maestro debe ser una gran persona, un estudioso e investigador, un amigo, un compañero de los estudiantes, de los padres y, por supuesto, de los mismos docentes.

4. La ponencia precisa el espacio del gobierno en el campo educativo para que éste entienda que no es él quien señala absolutamente todo lo relacionado con lo pedagógico, con los métodos de enseñanza, con la organización institucional. *La Ley 115*

señala que el gobierno debe intervenir menos en las materias enunciadas.

Con la Ley 115 Fecode cree que se avanza en mejorar la educación para Colombia. La educación, según la opinión pública y los educadores, sufría una profunda crisis en lo administrativo, en lo financiero, en lo académico que aún perdura en muchos casos.

La Ley General de la Educación, que realmente es una reforma a la educación en Colombia, apunta a sacarla de esa crisis. La Ley General de Educación tiene el propósito de mejorar la calidad de la educación.

En la Ley se recoge el art. 27 de la Constitución Nacional, al reconocer la libertad de enseñanza, aprendizaje y cátedra.

Hay que afirmar entonces que la Ley 115 y sus decretos reglamentarios (pudieron ser mucho mejores pero ellos son producto de la concertación, de los acuerdos, donde hemos participado como Fecode) son un excelente desarrollo de lo establecido en materia educativa, en materia de deberes y derechos de la Constitución de 1991.

Es importante rescatar de la ponencia su acuerdo con los Arts. 5 y 13 que desarrollan los fines y los objetivos de la educación. Esos fines y objetivos se vinieron construyendo desde el Congreso de Fecode en 1982, en el Foro por la Defensa de la Educación Pública, y en el anterior Congreso Pedagógico Nacional realizado en 1987, y con el aporte de muchos, a través de la Revista *Educación y Cultura*.

Un punto para polemizar con la ponencia es el relacionado con la afirmación: "... mantenimiento de un esquema tradicional cuando en el Art. 23 de la ley se sostienen áreas *obligatorias y fundamentales*, que pueden marcar el rumbo de una nueva obligatoriedad que contrasta con la anunciada y deseada autonomía".

Esas áreas comprenden el 80% del plan de estudios, hay otras que son optativas, y cada institución educativa individual o colectivamente selecciona las asignaturas para cada área, las ordena por grados, les asigna su intensidad horaria y les define su conte-

nido; además cada institución puede desarrollar su *currículo* (que no es único, ni uniforme); el *currículo* se corresponde con la realidad local, regional y de la misma institución.

La autonomía escolar implica mayor responsabilidad para el magisterio, un compromiso con el análisis de los problemas y la exploración de las soluciones y la apertura indispensable para cualificar y enriquecer los proyectos que se formulen. La construcción de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) requiere de trabajo colectivo, de la reflexión y la crítica, y eficacia en la producción e implementación de alternativas.

En el Decreto Reglamentario 1860, en su artículo 14, se identifican *unos* aspectos para la elaboración del PEI, no los únicos. Hay otros que son de la iniciativa de la institución educativa pero estos deben acogerse a unas reglas del juego, que necesariamente deben existir en los establecimientos educativos, tanto oficiales como privados. El Decreto 1860 abre las puertas al surgimiento de instituciones educativas organizadas, democráticas, sólidas, autónomas, con el convencimiento que desde ellas sus actores (estudiantes, padres, docentes) aportarán a engrandecer la calidad educativa en beneficio del desarrollo del país.

Poner en práctica el Proyecto Educativo Institucional (PEI) es avanzar en la Autonomía Escolar en tanto que en su elaboración participa toda la comunidad educativa. El PEI deberá ser adoptado por los establecimientos educativos a más tardar en febrero de 1997.

El Decreto 1860 rescata el ejercicio de la Democracia tal como se regula en el capítulo IV (el gobierno escolar y la organización institucional), donde con claridad se establece que todos los miembros de la co-



munidad educativa son competentes para participar en la dirección de las instituciones.

El decreto ordena la obligatoriedad del gobierno escolar; la integración del Consejo Directivo, que debe estar constituido definitivamente el lo. de marzo de 1995; el establecimiento del Consejo Académico; el nombramiento del personero, de los estudiantes, quien promoverá y defenderá el ejercicio de los deberes y derechos de los estudiantes consagrados en la Cons-

titución Política.

En todos los establecimientos educativos, a partir de la vigencia del 1860, se integrará el Consejo de estudiantes que asegura y garantiza el ejercicio de la participación por parte de los educandos.

No creemos como lo expresa la ponencia que para el gobierno escolar sea un escollo el que se mantenga vigente el Estatuto Docente, tal como quedó en el artículo 115 de la Ley 115, y que no se pueda pensar en revisarlo para garantizar igualdad entre todos los miembros del gobierno escolar.

Estamos en el proceso de formular la reglamentación de la ley 115 en lo relacionado con la capacitación y la formación de los educadores (al cual convocamos a todos los educadores), reglamentación que puede significar incluso la reforma de las Facultades de Educación de las universidades del país; e impedir y acertar en impedir que la capacitación sea entendida, como hasta ahora lo entiende el gobierno, como el momento de "ofrecer" créditos para ascender en el escalafón, sin importar la especialidad del maestro.

Compañeros, este es un buen pretexto para volver a motivarnos en lo nuestro, en revivir, en relanzar el Movimiento Pedagógico Nacional □



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

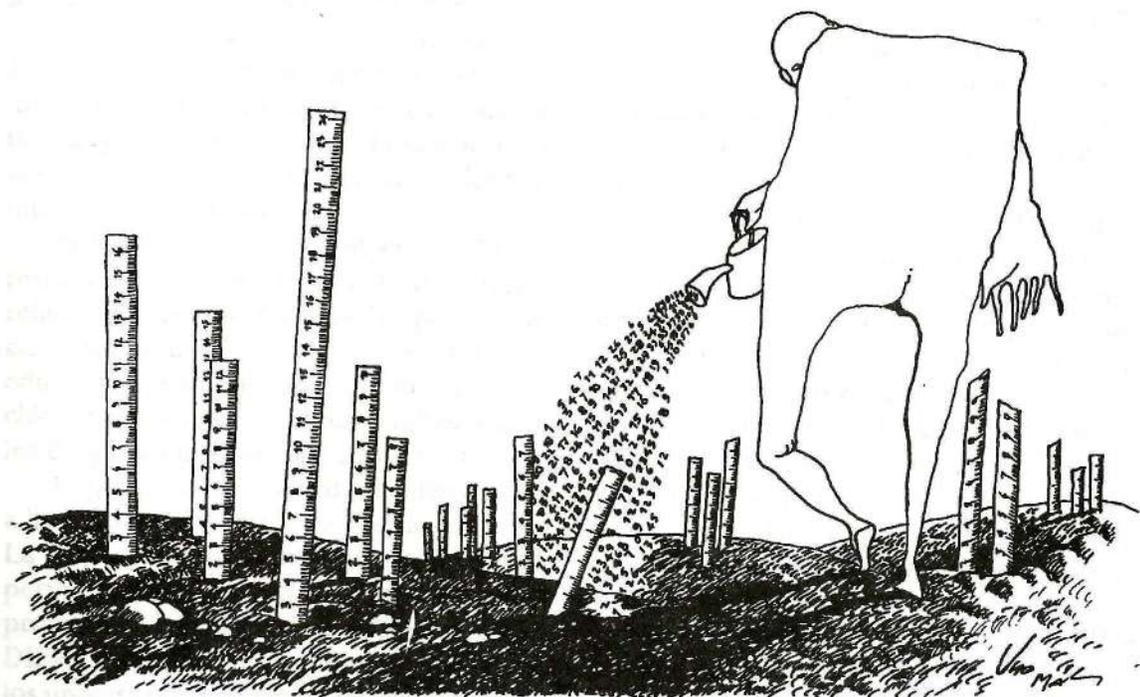
HONESTIDAD CALIDAD Y ECONOMIA PARA SU SALUD

2^o

Congreso Pedagógico Nacional

CURRÍCULO POR NIVELES

Conferencias,
relatorías de Comisión
y listado de ponencias



educación
y cultura

CURRÍCULO POR NIVELES

Las comprensiones del currículo de preescolar

MARTHA LEONOR SIERRA AVILA

Profesora Preescolar, Facultad de Educación,
Universidad Pedagógica Nacional

1. INTRODUCCION

El presente escrito pretende mirar las distintas maneras como se concreta en la práctica el currículo de preescolar, señalando cómo el trabajo de aula tiene muchas veces caminos y sentidos diferentes a los planteados desde instancias formales del Ministerio de Educación, ya sea a través de leyes, resoluciones o planteamientos curriculares.

Reflexionar acerca del currículo de preescolar, sus concepciones, principios, relaciones, estrategias, resulta pertinente en un momento en el que las comunidades educativas se cuestionan por su participación en el diseño, ejecución y evaluación de los Proyectos Educativos Institucionales.

El proceso de búsqueda de alternativas a la crisis de la escuela, no se inicia ahora. La dinámica de maestros innovadores nos permitió, años atrás, preguntarnos por los proyectos pedagógicos. Igualmente, en la DIE-CEP desde 1988 se impulsó, a través de los procesos de formación docente, la cons-

trucción de Proyectos Educativos Institucionales. En este momento el MEN avanza en la definición y legalización de esta propuesta (Ley 115), que de manera importante afecta los desarrollos pedagógicos de las instituciones. Independiente de la ley, todos los maestros tenemos la responsabilidad y el compromiso de contribuir en la cualificación de nuestras instituciones.

Lo anterior nos coloca en un lado de la balanza del trabajo pedagógico, ¿cuál es la relación con lo macro, expresada en la búsqueda de una intencionalidad y una identidad institucional), pero también nos abre un interrogante al colocarnos al otro lado de la balanza en su relación con lo micro, ¿cómo es la especificidad del trabajo de aula? Es importante empezar a cuestionarnos la articulación del P.E.I. con el Proyecto de Aula y continuar avanzando simultáneamente en ambos.

Nos detendremos aquí en la especificidad del aula, con el fin de proyectarla hacia contextos más amplios. Si hacemos un reco-

rido por los principios que han orientado la educación preescolar vemos cómo han sido planteamientos constantes el desarrollo de la autonomía, el desarrollo integral, la adecuación al contexto y el respeto por los intereses de los niños. Sin embargo, durante varias décadas ha prevalecido, en la práctica, un trabajo centrado en el desarrollo de conductas, habilidades y destrezas, expresado en un marcado carácter funcional de las acciones del aula.

Acerquémonos a las formas de trabajo, más difundidas, que no sólo han existido sino que aún existen en preescolar, y más aún, que muchas veces coexisten de manera yuxtapuesta al interior de una misma aula, no con el ánimo de criticar sino de descubrir qué se ha hecho o dejado de hacer en el campo particular del currículo. Si no existen en Colombia propuestas más acordes con lo que sentimos o pensamos, de alguna manera es porque los maestros han estado ausentes en la construcción de lo que hoy hay.

2. ENFOQUES CURRICULARES

Los diferentes enfoques curriculares han dependido del momento político por el que atravesase el país, de unos intereses de tipo económico y sociales, que conllevan unas concepciones de hombre, educación, cultura, etc., independientes de los desarrollos mundiales de la ciencia y la tecnología. Por ejemplo, la psicología es la disciplina que más influencia ha ejercido sobre la pedagogía, fluctuando entre comprensiones y manejos de la psicología conductual, la psicología genética, la psicología del aprendizaje y la psicología cognitiva.

En Colombia, a partir de la década del 70, se ha insistido en la implementación de propuestas de la psicología cognitiva, sin tomar conciencia, quizás, de que el fondo de la discusión entre “procesos” y “resultados” se encuentra soportado por intereses de tipo social, lo cual opone en muchos de los casos la búsqueda de significación a la

eficiencia, el desarrollo de estructuras lógicas a respuestas correctas.

De esta manera, la implementación de propuestas pedagógicas en preescolar no obedece sólo a las comprensiones del maestro, sino a los desarrollos mismos de las ciencias y el país.

En preescolar ha prevalecido un enfoque curricular de carácter conductual evidenciado en prácticas centradas en el aprestamiento y en el diseño de la tecnología educativa.

Aprestamiento

El aprestamiento se plantea como una práctica que hace énfasis en el desarrollo de habilidades y destrezas de coordinación fina como recortar, picar, rasgar, pegar, consideradas prerrequisitos para el aprendizaje de la escritura; como si escribir fuera fundamentalmente un acto motor, dejando de lado su esencia cognitiva y lingüística.

La discriminación de formas, tamaños y colores se postula como prerrequisito para la matemática; como si la problemática implicada en este tipo de conocimiento fuera de tipo perceptual y no de estructuras lógicas. Esto conlleva a que los conceptos se trabajen aisladamente y de manera mecánica, sin significado para el niño. Un día el mundo del aula se vuelve de color rojo: se pica sobre lo rojo, se colorea de rojo, se recorta lo rojo. Otro día, se vuelve azul o de forma de círculo, o de triángulo...

No es que en preescolar no se deba colorear, o moldear con plastilina o no se desarrolle la coordinación visomotriz, sino que debe dársele una orientación diferente, no como un aprendizaje previo, sino vinculado a actividades plenas de significación individual y colectiva, con una intención comunicativa y ligada a construcciones conceptuales.

Tecnología educativa

Otra propuesta curricular para el preescolar es la planteada desde el enfoque de la

tecnología educativa, en la renovación curricular, de la cual es necesario rescatar algunos aspectos que superan la práctica centrada en el aprestamiento, pero no por ello carente de contradicciones y vacíos.

Como positivo se plantea

— La concepción de niño como alguien que llega al jardín con conocimientos y formas de relación con el mundo, no como un ser vacío que debe ser “llenado” de información.

— La concepción de currículo en términos de un proceso de planeación, desarrollo y evaluación de eventos significativos y no como un listado de temáticas o de actividades.

— La intención de favorecer la búsqueda de múltiples alternativas pedagógicas que respondan a los contextos específicos en los cuales se realiza el quehacer del maestro.

Sin embargo, estos principios se contradicen en los siguientes aspectos:

— En la delimitación del currículo en áreas de desarrollo, contenidos y estrategias curriculares, donde se aprecia una concepción de niño, no como ser integral sino como resultado de un conjunto de áreas de desarrollo: percepción, motricidad, lenguaje, afectividad, inteligencia, creatividad, las cuales, a su vez, son definidas en términos de comportamientos.

— En la atomización que se hace del conocimiento desde la organización académica tradicional por materias: ciencias naturales, ciencias sociales, educación estética, educación religiosa, sexual, vial, para la salud, pre-lectoescritura y pre-matemática.

— En el planteamiento de las estrategias curriculares: (juego libre, actividades en grupo, unidad y trabajo con padres de familia) como estrategias independientes una de otra, con asignación en el horario, duración, funciones y metodología específicas.

En la práctica arrojó otra serie de dificultades:

Las unidades se transformaron en programa, en un listado de temas que cumplir,

tales como: mi cuerpo, mi colegio, mi familia, los medios de comunicación, los medios de transporte, los animales, los alimentos, la navidad; no obstante haber planteado el currículo que la unidad debía surgir de los intereses, necesidades y características de los niños y/o la comunidad educativa; en razón de lo cual nunca habría una unidad igual de un grupo a otro, de un jardín a otro y menos de una región a otra.

Ante esta situación es inevitable la pregunta por la autonomía del maestro, por su saber pedagógico y su capacidad de crear, no sólo unidades nuevas sino propuestas curriculares que realmente respondan a las necesidades de cada región.

Espontaneísmo

Una forma particular de organización de las acciones del aula es la caracterizada por una práctica que pretende basarse en los principios de la lúdica y de los centros de interés, pero que en su concreción pedagógica cotidiana se convierte en una práctica espontaneísta, dado que cada día se espera que surja un nuevo interés sobre el cual trabajan, ya sea éste la mariposa que entró al aula, el pajarito que se murió o el nacimiento de un hermano.

Cada tema se trabaja de manera independiente, sin un eje que los articule. El surgimiento de los mismos es coyuntural y su desarrollo asistemático. No hay secuencia en los procesos, ni se proyectan acciones a largo plazo.

La intención frente a la lúdica la oculta la problemática de la falta de sistematicidad, ya que los niños “la pasan bien”, pintando, cantando, jugando con plastilina o bailando.

Los intereses de los niños se reducen y el papel del maestro en el aula se minimiza.

Constructivismo

Como un momento importante en el desarrollo curricular, a partir de 1992 surge

desde el MEN una nueva propuesta pedagógica que se convierte en elemento de tensión respecto a las mencionadas maneras de concebir la práctica en preescolar. Esta es la propuesta pedagógica de grado cero. Si bien es cierto que surge dentro del marco de las políticas neoliberales, permite:

— Una mirada crítica a las concepciones de niño, maestro, escuela, aprendizaje, que se ponen de manifiesto en el acto pedagógico.

— Rompe esquemas rutinarios de propiciar el acercamiento al conocimiento de la lectura, la escritura y la matemática.

— Supera la visión atomizada y academicista del desarrollo del niño y de su aprendizaje.

— Resalta la actividad reflexiva e interiorizada, producto de la interacción con el mundo físico y social como la principal forma de construcción de conocimiento y, a su vez, destaca dos formas de esta actividad: el juego y la comunicación.

— Plantea el proyecto como la estrategia principal que posibilita la búsqueda de soluciones a problemas y preguntas que surgen del entorno y la cultura de la cual el grupo y la maestra hacen parte, al tiempo que brinda elementos conceptuales muy amplios y flexibles alrededor de la planeación, la organización, la evaluación y el desarrollo de proyectos.

Podríamos decir que esta flexibilidad y amplitud ha permitido a las diferentes regiones realizar sus propias elaboraciones curriculares, pero en muchos casos el maestro ha asumido el cambio sólo desde las metodologías de la lectura, la escritura y la matemática, concibiendo los proyectos sólo como una estrategia o forma de trabajo, poniendo, una vez más, en evidencia una concepción de índole instrumental, que señala implicaciones sustanciales para nuestra tarea de formación de maestros, así como para el tipo de proyectos educativos en los cuales nos comprometemos.

No es suficiente que las propuestas curriculares se transformen, o que se realicen esfuerzos en términos de definición de po-

líticas educativas, leyes, resoluciones o programas, sino que se deben crear todas las condiciones que posibilitan el papel de los maestros en las definiciones curriculares y el papel de las comunidades en la delimitación de prioridades. Se hace necesario, igualmente, entender que una ley es el resultado de acuerdos y compromisos, pero no el punto final de una búsqueda y que, como tal, debe ser leída e interpretada para encontrar nuevas respuestas, desde la pedagogía, a los interrogantes que la sociedad actual le hace a la escuela.

Por otra parte, las propuestas curriculares han surgido con una intención transformadora, pero sin tener en cuenta las preguntas, avances, dificultades, concepciones y prácticas cotidianas de los maestros, lo cual ha conducido a una falta de apropiación por parte de los mismos y, por ende, a una yuxtaposición de enfoques y modelos.

Superar este entrecruzamiento de enfoques y modelos implica:

— Asumir que el maestro es responsable de su quehacer, lo cual no significa ser administrador de currículo o ejecutor de prácticas.

— Comprender que un cambio de actitud no es sólo un acto de buena voluntad de los maestros, considerados individualmente, sino que es un asunto que compromete a los colectivos docentes que hacen de la reflexión sobre la práctica pedagógica una primera actitud y una constante que sienta bases para que la conciencia del tradicionalismo pedagógico dé paso a la experimentación de innovaciones.

— Realizar una lectura crítica de la Ley General de Educación, ya que sus planteamientos referentes a los objetivos específicos de la educación preescolar adolecen también de un entrecruzamiento de concepciones frente al desarrollo del niño; así, por ejemplo, aparecen de manera yuxtapuesta: la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lectoescritura; la formación de hábitos y la generación de conciencia; la estructuración espacio-temporal y el ejercicio de la memoria.

3. UNA MIRADA ALTERNATIVA

El problema del preescolar no es, pues, de formulación de objetivos o de nuevas metodologías y estrategias. Una transformación de calidad exige una visión totalizadora de la acción pedagógica y de la formación docente.

El preescolar debe asumirse a sí mismo como un proyecto, en la medida en que se convierte en un proceso en permanente construcción, que abre espacios de participación y reflexión a niños, padres, maestros y comunidad, que establece nuevas formas de relación entre los sujetos y de éstos con el conocimiento y la cultura, a través de una búsqueda sistemática de sentido.

El Proyecto Institucional y el Proyecto de Aula están unidos por una misma intencionalidad en lo pedagógico, lo organizativo, lo cultural, pero particularizados en lo referente a la relación con el conocimiento. Desde esta perspectiva no podemos pensar los proyectos en preescolar como una estrategia, sino como una forma diferente de mirar lo escolar, tanto en lo pedagógico, como en lo organizativo, lo ético, lo lúdico, lo comunicativo y lo comunitario. Exige, a la vez, mirar lo escolar más allá del aula, puesto que abarca una red de interrelaciones sociales, educativas y culturales que exigen la vinculación de la comunidad y otras instituciones, demandando la capacidad protagónica de todos los sujetos involucrados, a través de un proceso consciente, sistemático y participativo.

Lo anterior no implica que el Proyecto de Aula del preescolar se diluya en lo comunitario o en lo institucional, o que se convierta la intención institucional en un agregado más del aula. Así, por ejemplo, el que una institución defina como Proyecto Educativo Institucional "la escuela: un espacio para el ejercicio de la democracia", dadas sus propias necesidades y características, no significa que en preescolar, o en cualquier grado, se deje de lado el conocimiento matemático, o el conocimiento físico, o la interacción. El esfuerzo está en

articular lo general con lo específico, lo macro con lo micro.

El Proyecto de Aula debe vincularse con esos aspectos macro, pero responder y concretarse en la especificidad del aula. Surgir en y para los contextos familiar, escolar y barrial, pero proyectarse y repensarse desde contextos más universales como el nacional o el internacional.

El Proyecto de Aula exige una visión totalizadora y dinámica del ser, que permita el enriquecimiento de los espacios de socialización, en los que las relaciones consigo mismo, con el mundo físico, ético y estético son, a la vez, un eje articulador y un horizonte de búsqueda, que posibilite nuevas formas de acceso al conocimiento, al descubrimiento de nuevas formas de expresión y la autodeterminación de los sujetos y los grupos.

Desde su especificidad el Proyecto de Aula tiene una doble dimensión: una, los intereses, necesidades y características de los niños; y otra, los intereses, problematizaciones y preguntas del maestro.

De esta manera, la búsqueda permanente de sentido nos lleva a establecer múltiples relaciones, construyendo una visión de mundo cada vez más amplia y profunda, tocándose en unos momentos, fijando linderos en otros y muchas veces abriéndose porque las preguntas y preocupaciones de los niños no son las mismas que las del maestro.

A partir de los intereses de los niños, surgidos en la dinámica de la colectivización de individualidades, se determina un tema eje en torno al cual establecen relaciones retomando los conocimientos que ya poseen. Es tarea del maestro interpretar estas múltiples relaciones que los niños establecen para ayudar a ampliarlas y profundizarlas.

El Proyecto de Aula integra así el colectivo, respetando los ritmos individuales a través de acciones articuladas por un *eje significativo común* que compromete y afecta en su ser a todos los sujetos que interactúan. Pueden existir subproyectos que permitan crear diferentes dimensiones de apropia-

ción, pero siempre mirado como una totalidad articulada, constituido por una red de interrelaciones que no deje por fuera lo científico, ni lo artístico, ni lo ético, ni lo mágico e imaginativo.

Lo anterior va más allá de concebir el aprendizaje como una simple adición o acumulación de nuevos elementos a la estructura cognitiva del niño, o de pretender una articulación de las disciplinas, o los temas, de la forma más sencilla a la más compleja. El tema o problema que se aborde debe responder a las necesidades de relación que los niños van estableciendo respecto al conocimiento físico, social, lógico-matemático o estético.

Seguir modelos de concretización curricular que fijen temas, secuencias, tiempos, suele impedir la explicitación de las relaciones que los niños establecen, por lo cual se demanda de los maestros una mayor apertura en la planificación de las acciones y mayor flexibilidad interpretativa en su puesta en marcha.

Participar en el Proyecto de Aula exige una mirada integral del proceso de aprendizaje, en el que los contenidos se manejan flexible y fluidamente, lo que no permite que exista un esquema tipo que defina pasos y temas parcelados desde el inicio del año escolar.

Definir el eje temático del proyecto implica un acercamiento permanente a cada niño, en particular, y al grupo en general, para identificar sus intereses, necesidades y características de desarrollo, desde la comprensión de su entorno social, sus formas de interacción, sus maneras de expresarse, de solucionar conflictos, sus maneras de explorar lo que les atrae, etc.

Lo anterior sólo es posible si el maestro se abre a los niños, flexibiliza su pensar, sentir y actuar, reduce su poder como adulto y fluye con el grupo. De esta manera “descubrirá” y “vivirá” con los niños su interés por el mar, el espacio, los aviones, los dinosaurios o el circo. Sabrá en el momento oportuno cuál es el tema que les apasiona.

Detectar los intereses de los niños no significa esperar a que todo el grupo se

encuentre motivado, ya que su papel está en colectivizar individualidades. Tampoco significa que debe esperar con paciencia a que espontáneamente surjan, puesto que se pueden suscitar situaciones que posibiliten a los niños expresar sus gestos, temores, creencias, necesidades y problemas.

El desarrollo de experiencias inestructuradas, como tener adecuado el salón con cajas y sábanas para que los niños jueguen, pudiéndonos mostrar su interés por los barcos, las casas, los fantasmas o la ciudad, etc., puede ser, entre otras, una estrategia para detectar intereses, como también lo es la observación de sus juegos, la atención a sus conversaciones o la valoración de sus “corrillos”.

Encontrar el eje temático le permite al maestro hacerse a una idea macro del proyecto, visualizar acciones, imaginar un camino, crear condiciones, presentar opciones, etc., pero sólo el grupo es el que imprime una dinámica, un recorrido y una finalidad particular, exigiéndole al maestro aprender a vivir lo inesperado.

La búsqueda permanente de sentido permite que las acciones no sean coyunturales y desarticuladas, sino que lleven a establecer múltiples relaciones y a construir nuevos significados. Así, el eje temático se amplía en unos momentos, tocándose con otros temas e intereses; profundiza en un tema dando lugar a un proceso de carácter investigativo; y se subdivide, en otros, conduciendo al desarrollo de subproyectos.

En el desarrollo del Proyecto “El mar” (llevado a cabo por la profesora Otilia Galeano, en el Centro Educativo Distrital Rodrigo Lara Bonilla), la temática central era obviamente el mar, pero en torno a él se desarrollaron temas como los piratas, los barcos, los animales del mar, las plantas, la pesca, la contaminación, etc.

El eje del proyecto no puede constituirse en una “camisa de fuerza”, no necesariamente convergen a él todas las acciones de la institución (izadas de bandera, día de la familia, festivales, etc.). Algunas veces estas acciones se podrán articular, otras se realizarán paralelamente y en otras ocasiones se

suspenderá momentáneamente el proyecto. Lo importante es que exista una intencionalidad común que oriente el proceso escolar, de manera que las acciones aparentemente coyunturales tengan sentido.

La posibilidad de ampliar y relacionar el tema eje con otros contenidos, no sólo depende del interés de los niños sino de la documentación que el maestro haga del mismo, gracias a la cual podrá buscar diferentes materiales como revistas, periódicos, enciclopedias, películas; hacer contactos institucionales para el acceso a sitios especiales; realizar contactos con personas que saben del tema o han vivido experiencias relacionadas con él, con el fin de hacerse a un abanico de posibilidades, para que los niños opten por ellos en un momento dado.

Respecto a las acciones del proyecto, éstas se materializan en hechos plenos de significación, que recogen procesos desarrollados. Son ejemplos de esta materialización un mural que se elabore con los niños, poco a poco; en la medida en que se hacen elaboraciones conceptuales, recreándose en él, de manera plástica, el proceso vivido. O el libro de cuentos ilustrados que sistematiza las producciones de los niños. O la maqueta que muestra las comprensiones del espacio.

Bajo la concepción de Proyecto de Aula, la práctica del maestro se convierte en una acción reflexionada, que permite la pregunta sistemática por su sentido y crea condiciones para la investigación en el aula, a través de la recuperación crítica de los procesos vividos, su análisis y confrontación conceptual.

Se resalta aquí el quehacer del maestro como una práctica reflexionada, que tiene como resultante nuevas comprensiones sobre lo pedagógico, lo educativo y lo cultural, surgidas del debate y la confrontación con los otros. Los esfuerzos individuales deben ir articulados a una búsqueda común de toda la institución.

Si el Proyecto de Aula no genera confrontación o contradicción con ese saber espontáneo y cotidiano, tanto de los niños como de los maestros, no se producirá movilidad de pensamiento, ni se suscitarían nuevas formas de acción. De igual manera,

si el Proyecto de Aula no mueve las estructuras de la institución está condenado a convertirse en una isla.

Lo anterior implica concebir la formación de maestros dentro de una perspectiva diferente, para el ejercicio autónomo y fundamentalmente ético de su diario transcurrir.

4. FORMACION DOCENTE

De manera congruente con los principios anteriores, desde la Universidad Pedagógica Nacional la formación de los docentes de Preescolar se piensa en torno a tres principios orientadores: construcción de conocimiento, autonomía y creatividad. Para el logro de estos principios, la licenciatura ha planteado una serie de temáticas-problema que permitan la búsqueda de sentido y la reflexión permanente de su quehacer alrededor de tres ejes:

— Educación y sociedad, aborda la determinación sociocultural de los procesos de socialización.

— Pedagogía, permite la ubicación en la historia de un saber específico, la pregunta por la especificidad de ser maestros, las dimensiones de su práctica y la recontextualización de una disciplina particular.

Estructuración del sujeto, permite avanzar en la concepción de lo humano y de la infancia, en particular.

Se considera como fundamental la posibilidad que el maestro tenga de mirarse a sí mismo, de reconocer las imágenes que tiene de sí, de valorar sus posibilidades de sentir, de transformar y expresar, así como de generar procesos de reflexión sistemática.

La formación teórica y práctica de los futuros docentes se realiza a través de Proyectos Pedagógicos, orientados a responder las demandas del contexto social.

La educación de educadores se entiende como un proceso de formación de agentes transformadores de la realidad, con la convicción de que la realidad sólo se conoce participando activamente en ella y en una confrontación permanente de la teoría y la práctica.

Se pretende construir una nueva valoración del quehacer del maestro, formándolo para que asuma su práctica con un carácter investigativo de reflexión, sistematización y búsqueda permanente de nuevas significaciones y sentidos.

Se plantea la necesidad de crear condiciones para generar una nueva cultura en torno a la infancia, desde un esfuerzo de carácter interinstitucional, que permita responder a los requerimientos que la sociedad actual le hace a la Escuela.

El compromiso de transformación de la cultura en torno a la infancia nos compete a todas las instituciones o personas que, de manera directa o indirecta, tenemos que ver con la niñez. Unamos todos nuestros esfuerzos en la construcción de una nueva sociedad. Creemos juntos las condiciones

que el país y el mundo nos exigen. Que el Proyecto Pedagógico se nos convierta en un proyecto vital.

BIBLIOGRAFÍA

MEN, *Currículo de Preescolar para niños de 4 a 5 años*, Bogotá, 1978.

—. *Procesos de desarrollo y algunos temas relacionados con el preescolar*, Bogotá, 1980.

—. *Propuesta curricular piloto para grado cero: marco político, conceptual y pedagógico*, Santafé de Bogotá, 1992.

DIE-CEP. *Proyecto Pedagógico Educativo Cultural para grado cero*, Secretaría de Educación del Distrito, Santafé de Bogotá, 1992 □

Relatoría de Comisión I^a

Currículo de Preescolar

Coordinador: Manuel Mendiivil (CEID-Bolívar)

Relatores: Luis Francisco Sayago (Coordinador Norte de Santander)

Susana García (Secretaria General de la ADE)

Lucy E. León Correal (ADE)

Total participantes: 65 delegados oficiales

1. SOBRE LA CAPACITACION DE DOCENTES

El método nuevo que plantea la experiencia de capacitación de docente es el seminario integrativo, que requiere una metodología flexible y pretende erradicar la clase tradicional.

Los criterios de evaluación que presenta esta experiencia es integrativa por procesos, no sumativa sino cualitativa.

Hace énfasis en los núcleos temáticos. Cada uno se compone de uno o varios centros de interés y de unos saberes de apoyo que se articulan a éste. Es integrativo y abierto. Plantea tres núcleos temáticos:

- Educativo pedagógico
- Ciencias y humanidades
- Investigación y arte.

2. Un grupo de ponencias estuvo dedicado a la educación para la democracia, la participación en derechos humanos y la formación en ética y valores.

Estas ponencias invitan a que hagamos realidad los contenidos de la Constitución

Política de Colombia y la Ley 115 de Educación de 1994.

La palabra y la vivencia son herramientas del docente que debe servir para abonar la vida y no la muerte.

De igual manera, nos invitan a mantener la unidad sobre la base del respeto a las diferencias para hacer de Colombia un país pluricultural.

3. Otro bloque de ponencias presenta un enfoque constructivista, el cual parte de la vivencia e interés de los niños.

Tiene como logros el reconocimiento de las diferencias individuales; genera interés y gusto por la lengua oral y escrita.

Permite el desarrollo integral de la lengua del niño. Igualmente desarrolla la socialización, la confrontación, la independencia, la autonomía, la autoestima, la responsabilidad, la creatividad, la sensibilidad, entre otros.

Hace énfasis en el trabajo participativo y toma la literatura infantil en todas sus expresiones y manifestaciones y el juego como fundamental e inherente a la cotidianidad del niño. Todas las ponencias recalcan la participación de la comunidad a través de talleres, conferencias, seminarios, microcentros, etc., en el proceso de generación, producción y construcción del conocimiento.

Los ponentes han demostrado que son capaces de sistematizar sus experiencias y elaborar con sus estudiantes, padres de familia y comunidad en general sus materia-

les didácticos con recursos del medio. El maestro debe ser un líder social.

4. Las ponencias de educación sexual parten del conocimiento de sí mismo, el cual permite reconocer al otro, para vivir una sexualidad feliz sin tabúes, basada en el respeto, el diálogo y la convivencia social.

La educación sexual no debe ser una isla dentro de los contenidos programáticos, sino que se debe vivir permanentemente.

Recomiendan los ponentes que los docentes de preescolar deben ser los mejores por tener en sus manos las semillas del futuro del país.

Aceptan el reto que desde la Ley General de Educación, en sus artículos 15, 16 y 17, se plantea para preescolar.

También recomiendan el aprestamiento como práctica, mediante el cual se desarrollan las habilidades, destrezas y potencialidades del niño, considerándolo como el sujeto central de la educación.

Conciben el currículo como un proceso permanente de planeación, desarrollo y evaluación del evento significativo.

Todos coinciden en la búsqueda de alternativas pedagógicas que respondan a contextos específicos en los cuales se realiza el quehacer pedagógico.

Surge dentro de las ponencias un planteamiento que hace énfasis en que los niños desde temprana edad pueden aprender a leer y escribir.

Se propone la creación de la red nacional de docentes de preescolar □

LISTADO DE PONENCIAS PRESENTADAS A LA COMISION DE PREESCOLAR

1. *Innovación pedagógica en la formación de licenciados en educación infantil*
Alonso Quiroz Quiroz, Dolly Margarita Londoño González
Universidad de la Salle.

2. *Construyendo el pensamiento del niño*
Rubiela Cortés de Ortiz.

3. *Juegos para preescolar*
Ayda Velásquez Z.

4. *Experiencia etno-educativa "Asociación Casita del Niño" para la investigación y la promoción infantil norte del Cauca y sur del Valle.*
Liraida Peña, Cauca.
5. *Innovación educativa "La enseñanza precoz"*
Hilda Machado, Envigado-Antioquia.
6. *Programa de orientación escolar para el nivel de preescolar*
Marina Vela Escandón,
Florenca-Caquetá.
7. *Trabajos realizados por los docentes del Jardín Infantil Popular Nacional, como complemento a la labor educativa que desarrolla en el nivel preescolar*
Consuelo Wiedemann Trejos y otros,
Quibdó-Chocó.
8. *Hacia una educación sexual pertinente para los niños en edad preescolar*
Lida Constanza Basto, Huila.
9. *Educación ética y valores*
Amparo Jaramillo, Antioquia.
10. *El juego como propuesta pedagógica en el nivel preescolar para los niños del municipio de Cañasgordas*
Gloria Teresa Higueta Arango y Jorge Alberto Cardona Manrique, Antioquia
11. *Cartilla de apuntes*
Jardín infantil de Fusagasugá.
12. *Algunas nociones constructivistas para el fomento de la creatividad en educación preescolar*
María del Pilar Ibarra, Pasto.
13. *El arte y la cultura, una fuente de aprendizaje y autonomía en el preescolar*
Cruz Elena Londoño, Manizales
14. *Construcción del currículo de preescolar apoyado en la participación activa de los padres de familia y la comunidad que circunda la escuela*
Magally Castro Jiménez, Sincelejo
15. *El preescolar con un enfoque constructivista*
Luz Amparo Solarte, Armenia.
16. *Rescate y defensa de nuestra lengua materna "Kamëntsá"*
María Antonia Sigindioy, María Clementina Chicunque.
17. *Educación para la democracia, participación, derechos humanos y convivencia ciudadana*
María Berenice Zuluaga, Antioquia.
18. *Construcción del conocimiento a través del grado cero*
Otilia Galeano Becerra, Ciudad Bolívar-Santafé de Bogotá.
19. *El aula de expresión como recurso para la formación integral del niño de preescolar*
Hermelina Lora de Gómez, Santa Marta.
20. *Propuesta Verde*
Ana Milena De la Cruz, Valle.
21. *Consideraciones acerca de cómo se trabaja el área de matemáticas en preescolar*
Elizabeth Lengua de Estrada, Cali.

CURRÍCULO POR NIVELES

Currículo del ciclo de educación primaria

Relatoría de Comisión 2ª

Coordinador: Luis Fernando Ospina (Coordinador CEID-ADIDA)

Relatores: Blanca Cecilia Pérez (Coordinadora CEID-Cesar)

Jaime Moreno Bernal (Ejecutivo de Fecode)

Si bien esta comisión era de currículo de primaria, también se presentaron ponencias pertinentes al ciclo de secundaria y del nivel preescolar.

Aspectos en referencia

Se hicieron críticas constructivas al Congreso:

- A los invitados internacionales se les debe brindar más espacio.
- En el trabajo metodológico predominó lo expositivo. Hay que fomentar un mayor intercambio entre los maestros, sin descuidar la parte académica.
- Hay que reflexionar más sobre la propuesta del CEID nacional en materia del currículo y plan de estudios.

- Se debe en adelante dar mayor tiempo para la entrega de ponencias, a fin de mejorar su selección.
- Hubo deficiencias de apoyo logístico, material didáctico y ayudas audiovisuales. Fue poco el aporte del Congreso en materia de ayudas tecnológicas.
- Se reconoce el esfuerzo realizado por Fecode en el desarrollo del II Congreso Pedagógico Nacional como espacio de participación e intercambio de las regiones, y se brinda apoyo para el desarrollo de las políticas de la Federación. Se reconoció el avance del Movimiento Pedagógico.
- Predominaron en las ponencias las metodologías activas.
- Se hizo énfasis en rescatar la lúdica como medio de aprendizaje.

Maestros

Se presentaron dos posiciones frente al maestro y su formación.

Unos plantearon la necesidad de especialización y trabajo por áreas en primaria, en tanto que otros defendieron la importancia de la formación general del maestro.

En los maestros ha predominado la cultura oral, es necesario fomentar la producción de textos y ensayos escritos. Varios educadores mostraron su capacidad para elaborar textos.

Algunos valoraron la utilización del texto escolar, en tanto que otros prefieren no trabajar con él.

La profesionalización de un maestro no solo está en relación con el logro del salario profesional digno, sino también con su ac-

tualización, mejoramiento y especialización en su área específica de enseñanza.

Propuestas

Formar redes de intercambio y comunicación de los CEID regionales, coordinadas por el CEID nacional.

En materia de currículo si bien la tecnología y la ciencia son importantes, también lo es la humanística, el afecto y la proyección a las comunidades, por lo tanto hay que establecer un equilibrio entre el currículo que contenga tecnología y ciencia articulado a una visión cultural, es decir, humanizar la ciencia.

Hay que trabajar, tanto en primaria como en secundaria, con áreas de especialización y fomentar trabajos interdisciplinarios

LISTADO DE PONENCIAS PRESENTADAS A LA COMISION 2ª DEL CICLO DE EDUCACION PRIMARIA

Los ejes temáticos de las ponencias fueron los siguientes:

Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, haciéndose énfasis en el inglés.

Se presentaron 8 ponencias sobre los siguientes temas:

1. *Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la lectura y la escritura*
Pedro Antonio Belalcázar
Escuela República de Colombia, Cali-Valle.

2. *Relación música-literatura*
Alvaro Ramón Cárdenas Ortiz, Pamplona-Norte de Santander.

3. *Hacia una propuesta curricular del área de español para 1º, 2º y 3º de primaria*
Janeth Vanegas, La Jagua de Ibirico-Cesar.

4. *Propuesta curricular del área de español y literatura para educación básica primaria*
Luz Marina Nieto

5. *Equipo de Apoyo Local, Santafé de Bogotá.*
Proyecto sencillo para trabajar el área de inglés hasta 5º de primaria
Alba Lucía Bustamante Hernández
Escuela John F. Kennedy, Ibagué.

6. *Necesidad del inglés en la escuela primaria*
Fabio Fernando Vallejo, Nariño.

7. *Hacia la desescolarización de la lecto-escritura*

Sigifredo Ciro

Corporación Rafael Pombo, Manizales.

8. *La construcción del pensamiento lecto-escrito*

Raquel Latorre

Escuela Garcés Navas, Santafé de Bogotá.

Ciencias sociales, ética y valores,

(7 ponencias)

1. *Experiencia alternativa sobre la enseñanza de las ciencias sociales*

Armando Calderón, Santafé de Bogotá.

2. *Un documento para 2º de primaria*

Gloria Lucía Cárdenas, Monquirá-Boyacá.

3. *Por una escuela en valores y derechos humanos en la básica primaria*

Carmen Rosa Ortiz

Escuela Honorio Villegas, Cali.

4. *Hacia una pedagogía de los derechos humanos*

María Judith Yepes

Liceo Gilberto Alzate Avendaño, Comuna Nororiental de Medellín.

5. *Estrategias y métodos para el desarrollo creativo en las escuelas de básica primaria*

Sofía Vargas, Manizales.

6. *La autonomía y la creatividad como bases fundamentales en la básica primaria*

Teresa Grisales

Escuela Sofía Morales, Pereira.

7. *Cambio social de una comunidad a través de la vivencia de un proyecto ecológico*

Dora Inés Zuluaga, Yarumal-Antioquia

Matemáticas, ciencias naturales y tecnología.

1. *La matemática en el primer grado de básica primaria*

Lucila Maestre

Comisión Pedagógica, Valledupar-Cesar.

2. *Reflexiones sobre una propuesta para la enseñanza de las ciencias*

José Omar Zúñiga

Escuela Popular 101, Palmira-Valle.

3. *Cómo se incorpora la tecnología de la informática del proceso de aprendizaje*

Martha Fabiola Caicedo y Oscar Albán

Secretaría de Educación del Distrito Especial de Santafé de Bogotá.

Preescolar, educación física y sensibilización (4 ponencias):

1. *Aprestamiento integral*

Carmen Emilce Guzmán

Concentración Educativa Jaibera, Urrao-Antioquia.

2. *Propuesta curricular para el área de educación física y deportes en los grados 1º, 2º y 3º de primaria*

Carlina Perea, La Jagua de Ibirico-Cesar

3. *El ajedrez, elemento del proceso educativo*

Margarita Maldonado de Olaya

Secretaría de Educación, Buga-Valle.

4. *Necesidad de una estrategia o programa de transición para los alumnos de 5º de primaria que pasan al grado 6º*

Amparo Quintero Delgado

Instituto Politécnico Municipal, Cali.

Relatoría
comisión 3ª

Currículo del
Ciclo de
Educación Primaria

Coordinador: Jorge Cortés

Relatores: Luz Leny Montoya, José Fernando Román (ADE)

Total de ponencias presentadas: 21.

Los temas tratados en las ponencias fueron los siguientes:

1. Siete ponencias se enmarcaron en el campo de la lecto-escritura. Se resaltaron los siguientes aspectos:

- a. La crítica a los métodos tradicionales de enseñanza de la lecto-escritura.
- b. La gran mayoría está trabajando la tendencia constructivista y otras proponen la integración de métodos.
- c. Se rescata la escritura a través de la creación de activos textos elaborados por el niño.
- d. La lectura amena le despierta al niño la creatividad.

2. Se presentaron dos ponencias sobre informática educativa, cuyos aspectos principales son:

- a. Preparar al niño desde el preescolar en el conocimiento y manejo del computador.
- b. El niño debe manejar alguna información a través del computador creando figuras y combinaciones.

3. Seis ponencias trataron sobre el currículo y la enseñanza de sociales y las ciencias

naturales. Los aspectos más sobresalientes son:

- a. La reforma educativa da la posibilidad para que cada establecimiento elabore su propio currículo.
- b. El currículo se construye a partir del conocimiento del entorno social, político, geográfico donde se encuentra la institución.
- c. Rescata la cultura, la historia, las tradiciones de cada región.
- d. Invita a la reflexión permanente del hombre para que se identifique con su propia región.
- e. Propone al maestro la formación de los alumnos en el campo científico y tecnológico.

4. Se presentaron cuatro ponencias en el campo de lo deportivo, cultural y derechos humanos. Se destacan las siguientes propuestas:

- a. El docente debe capacitarse en la enseñanza de la educación física, asesorado por las entidades deportivas de la región (Coldeportes).
- b. Por medio de actividades tales como el teatro, la danza, la pintura, el maestro conoce mejor a sus alumnos y lo rescata

de la posible deserción que lo llevaría a optar por vincularse al narcotráfico y la delincuencia.

c. Hacer un llamado al rescate de valores que se han venido deteriorando a través de los juegos populares y deportes autóctonos.

5. Tres ponencias apuntan a la enseñanza del inglés, el medio ambiente y las matemáticas. Los puntos más sobresalientes son:

a. El temor que tienen los niños para ingresar a secundaria en el área de inglés. Se debe introducir esta lengua desde la primaria, haciendo ameno su conocimiento por medio de actividades agradables al niño.

b. La importancia de vincular a la comunidad en la práctica de normas ambientales, conformando comités ecológicos que desarrollen acciones como la celebración de efemérides y el control de las basuras por medio del reciclaje.

c. Se invita a los maestros de primaria a no tener temor por la enseñanza de las matemáticas, asesorados por maestros de secundaria quienes detectan las dificultades y les colaboran para la elaboración del material que les ayude a solucionar problemas a los niños en la vida cotidiana.

PROPUESTAS A FECODE COMISION 3ª DE PRIMARIA

1. Hacer llegar a todas las regiones del país, principalmente a los antiguos territorios nacionales documentos que salgan del II Congreso Pedagógico.

2. Publicar con anticipación el nombre de las ponencias que se vayan a proponer ya que sólo se publicaron el nombre del ponente y los maestros no sabían dónde ubicarse a escuchar lo que más les interesaba.

3. Hacer un directorio de compañeros que presentaron ponencias y no se expusieron para que cada CEID regional lo tenga a disposición de los docentes □

Video Memorias II Congreso Pedagógico Nacional

Un completo
documento
audiovisual
sobre la
actualidad
educativa

Curricula
Plan de Estudios
Autonomía Escolar

\$20.000 unidad
Formato Beta o VHS

EL FUTURO DEL SABER
ESTA EN MANOS DE CADA
UNO DE NOSOTROS

INFORMES Y VENTAS
Federación Colombiana de Educadores,
Fecode, Carrera 13A N° 34-36,
Tel.: 2886411, Fax: 2454433

**LISTADO DE PONENCIAS
PRESENTADAS A LA COMISION 3ª
DEL CICLO DE
EDUCACION PRIMARIA**

- | | |
|---|--|
| 1. <i>Cómo desarrollar el pensamiento lógico en niños de 5 a 10 años apoyados en la tecnología informática</i>
Itsmery Gómez Martínez. | <i>área de ciencias</i>
Luis Alberto Martínez. |
| 2. <i>Amor y amistad como práctica de los derechos humanos</i>
Rita Cecilia Flórez. | 12. <i>Postprimaria rural con metodología Escuela Nueva, una alternativa para los niños de la región rural</i>
Orlando Moreno Rico. |
| 3. <i>Enseñanza de la lecto-escritura con el método natural</i>
Ana Lucía Fonseca Jiménez. | 13. <i>Guía para la enseñanza de la historia y la geografía</i>
Angel María Ocampo. |
| 4. <i>La historia oral: anfibio de la cultura, acuario de la pedagogía</i>
José Israel González. | 14. <i>Inglés para la educación básica</i>
Elvira Orozco de Ruiz. |
| 5. <i>Enseñanza regional de las ciencias sociales en básica primaria y secundaria</i>
José Manuel Gutiérrez Madera. | 15. <i>Danzas y teatro: medio eficaz en la promoción de valores en la comunidad educativa</i>
Nelly Piedrahíta. |
| 6. <i>El lenguaje en el currículo</i>
Gustavo Feijoo. | 16. <i>Experiencias en informática educativa</i>
Sandra Morales. |
| 7. <i>Contando y cantando vamos aprendiendo</i>
Rosa Camelo. | 17. <i>Por una niñez y para una niñez deportiva</i>
Blanca Nidia González. |
| 8. <i>El lenguaje, aspersor del pensamiento</i>
Inés Vasco. | 18. <i>Hacia una nueva realidad de la lecto-escritura y su evaluación</i>
Amparo Peñaranda. |
| 9. <i>Disfrutemos de un ambiente sano</i>
Marleny Molina. | 19. <i>Hacia una nueva pedagogía</i>
Nuria Cecilia Téllez. |
| 10. <i>El niño lector y escritor</i>
Guillermo Bernal Arroyabe. | 20. <i>Una invitación a la creatividad</i>
Carmen Alina Vidal. |
| 11. <i>Bases conceptuales de una experiencia constructivista para la construcción de un currículo en primaria y secundaria en el</i> | 21. <i>Propuesta constructivista para el aprendizaje de la lectura y la escritura</i>
Cristina Rubio Morán. |

**Relatoría
comisión 4ª**

**Currículo del
ciclo de educación
primaria**

Coordinación: Sergio Castro T. (CEID-Córdoba)

Relatores: Tulio Alvarez González (CEID-Sucre)

Alvaro Oliveros Lara (ADEC)

CONCLUSIONES

Recomendaciones para el debate nacional:

1. Desarrollar el proceso educativo en forma integral desde el nivel de preescolar hasta el nivel medio.

2. Hacer del proceso educativo una circunstancia agradable para quienes en ella intervienen.

3. Impulsar el aprendizaje bilingüe desde el preescolar acorde con las necesidades de las regiones.

4. Los currículos deben orientarse al desarrollo de la región sin desconocer la unidad nacional, dirigida a una educación científico-técnico-humanista.

5. Se resaltó la importancia de las actividades lúdicas en todo el proceso de la enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles.

6. El currículo debe ser una construcción permanente.

7. Continuar la discusión sobre los diferentes temas del Congreso en las regiones y enviar propuestas a la Fecode □

**LISTADO DE PONENCIAS
PRESENTADAS A LA COMISION 4ª
DEL CICLO DE
EDUCACION PRIMARIA**

1. *La enseñanza del inglés en la básica primaria*

Carmina Blanco Bossio, Meta.

2. *La enseñanza de la educación estética en la básica primaria*

Pedro Bonilla, Boyacá.

3. *Currículo de matemática en primero de primaria*

Mario Cardona Castaño, Quindío.

4. *Enseñanza de las ciencias naturales en básica primaria*

Gustavo E. Delgado, Popayán-Cauca.

5. *Enseñanza de la lengua escrita grado 0-1*
Ofelia Farfán, Casanare.
6. *Enseñanza a través del método*
Escuela Rural Integrada Nueva, Estación
Tarso, Venecia-Antioquia.
7. *La construcción del conocimiento y la integración curricular*
Rafael Garcés, Cauca.
8. *Concientizar en virtud de proteger el medio ecológico para preservar el ecosistema*
Vedgivia Rocio Garro V., Antioquia.
9. *Tercer borrador para una ponencia: lector autónomo*
Hugo Alberto Guevara Londoño, Caldas
10. *Emisoras escolares*
Francisco A. Hernández, Medellín.
11. *Proyecto de cultura popular. El arte en la escuela*
María E. Hernández, Boyacá.
12. *Aplicación del marco teórico conceptual y la lectura comprensiva en el área de ciencias sociales en el nivel de primaria*
Jairo Moisés Marriaga Marengo, Bolívar.
13. *El aprendizaje a través del arte*
Consuelo Meléndez Ochoa, Cesar.
14. *Propuesta metodológica para el desarrollo de las áreas de matemáticas del grado 5^o en la escuela nueva*
Antioquia
15. *Análisis de textos: ciencias sociales*
Víctor Manuel Prieto. ADE, Bogotá.
16. *Olimpiadas deportivas y recreativas*
Jesús Arcángel Ramírez, Tarazá-Antioquia.
17. *Formar lectores y productores de textos*
Gloria Rincón, Cali.
18. *Plan de estudios de matemáticas en la básica primaria*
Meris Robles Aguilar, Enaldo Rafael Soto Fernández, Cesar.
19. *El nuevo modelo didáctico*
Jairo Antonio Sánchez, Octaviano Vargas, Bogotá.
20. *Construir una biblioteca. La biblioteca como espacio de formación*
José A. Santamaría Sánchez, Bogotá.
21. *Utilización del Logo como recurso didáctico en la enseñanza de la geometría*
Wilson Varela Oñate, Antioquia.
22. *El cuerpo como agente del conocimiento en la escuela*
Wilmers Villa, Boyacá.
23. *El recreo pedagógico*
Bernardo Villegas, Antioquia
24. *Aplicación de la informática*
Secretaría de Educación del Distrito Capital.

CURRÍCULO POR NIVELES

Currículo de secundaria y educación media preescolar

CEID-FECODE

José Fernando Ocampo
Coordinador

INTRODUCCION

Este Congreso Pedagógico le mostrará al país que los maestros de Colombia se han comprometido con una revolución educativa, la revolución de la autonomía escolar y del currículo. Ha dejado de ser el Estado el educador del pueblo y quedan los educadores con la tarea histórica de hacerlo. No quiere decir que el Estado quede despojado de toda responsabilidad. Al contrario, la regla de oro de la reforma educativa colombiana radica en que el Estado financia y administra, mientras los educadores educamos. Y desde este punto de vista, la piedra de toque de la tarea de los maestros estriba en la elaboración de un nuevo currículo, el currículo de los maestros.

No creo que la revolución educativa que hemos puesto en marcha con la Ley General de Educación se limite al currículo. De ninguna manera. También tiene que ver con una financiación adecuada a cargo del Estado, con una administración colegida por intermedio de las Juntas, con la formación de los educadores, con el gobierno escolar, con la vigencia del Estatuto Do-

cente para todos los educadores y, por supuesto, con un salario profesional para los maestros. Es decir, son las dos leyes, la ley 60 de 1993 o 'ley de competencias y recursos', por una parte, y la ley 115 de 1994 o 'ley general de educación', por otra parte. Se trata, por tanto, de la más comprensiva reforma educativa de la historia de Colombia. En el editorial del número 32 de la revista Educación y Cultura, FECODE planteó que si los maestros colombianos no tomamos en nuestras manos la reforma educativa y la ponemos a marchar, o quedará en letra muerta o se apoderarán de ella sus enemigos. Por eso estamos aquí reunidos en el 2º Congreso Pedagógico Nacional.

Podremos ir más allá del método y de la teoría? ¿Tendremos la decisión de comprometernos con una revolución de los contenidos? ¿Seremos capaces de imprimirle a la educación pública colombiana un alto nivel científico y técnico? Ahí se afinsa nuestro desafío. FECODE y el CEID le están presentando al Congreso Pedagógico la propuesta de llevar a cabo en la educación pública la revolución de los contenidos.

Nadie más comprometido con la calidad de la educación que FECODE. El Movimiento Pedagógico, la revista *Educación y Cultura*, su contribución a la reforma educativa, en especial, con la Ley General de Educación, su lucha por las condiciones dignas para el maestro colombiano, su oposición a políticas contraproducentes como el programa 'escuela nueva', como el plan de 'madres comunitarias', como la promoción automática, como los programas mediocres de los CEP en la capacitación de los educadores, como la universalización de la educación primaria sin calidad y como el Plan de Apertura Educativa, todos planteamientos financiados por entidades internacionales dirigidos a remedios subdesarrollados para el subdesarrollo.

AUTONOMIA, CURRÍCULO Y PLAN DE ESTUDIOS

Carácter de la autonomía

La autonomía escolar fue una propuesta de FECODE. Quedó consignada en el programa máximo del magisterio, aprobado en la propuesta presentada al gobierno nacional en mayo de 1992. Nunca se concibió como una autonomía absoluta. FECODE, durante la discusión interna que va de agosto de 1991 hasta abril de 1992, no se casó ni con la anarquía educativa, ni con la anarquía curricular, ni con la anarquía autonómica. Se tuvo en cuenta la unidad nacional, las posibilidades de transferencia de los estudiantes y la calidad de la educación y se propuso como base de la autonomía escolar unos parámetros que estuvieran consagrados en la ley.

La autonomía tenía que estar regida por una orientación general obligatoria, por unas condiciones mínimas consagradas en la ley. Así quedó una autonomía relativa, con un significado muy estricto, sin grandes ambiciones teóricas y con una dirección muy práctica. En primer lugar, se le fijó un ámbito de aplicación. En segundo lugar, se la

refirió al currículo, bajo las condiciones fijadas por la misma ley. Y en tercer lugar, se le limitaron las atribuciones del Ministerio de Educación Nacional solamente a dictar unos lineamientos generales y unos logros por grado, sin lesionar el ámbito de la autonomía. En esencia, la autonomía escolar de la ley es una autonomía relativa.

En estos términos, cuatro aplicaciones fundamentales se le asignaron a la autonomía escolar:

organizar las áreas obligatorias de conocimiento e introducir optativas; adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales; adoptar métodos de enseñanza; organizar actividades formativas, culturales y deportivas.

Relación de la autonomía con el currículo

Partiendo de estos cuatro aspectos, es ineludible referirse al currículo. Se da, por tanto, una conexión insustituible entre la autonomía escolar y el currículo tal como queda definido en el artículo 76 de la ley. Se impone abordar, aunque sea muy someramente, el problema del currículo.

La ley no se compromete en un debate sobre el carácter del currículo. Simplemente adopta una definición sencilla, concreta, sin ninguna pretensión filosófica o metodológica. Prescribe unos elementos y le fija unos objetivos, referidos estos a los fines de la educación. Currículo es, pues, para la ley un conjunto de:

1. criterios,
2. planes de estudio,
3. programas,
4. metodologías y
5. procesos.

En primer lugar, ¿a qué criterios se refiere? Muy acertadamente el decreto reglamentario 1860 los clarifica en su artículo 33, al plantear que los criterios del currículo son los siguientes:

- Los fines de la educación consagrados en el artículo 5 de la ley 115 de 1994;

- Los objetivos específicos para cada nivel establecidos en los artículos 16, 20, 21, 22 y 30;
- Los indicadores de logro para cada grado, definidos por el Ministerio de Educación;
- Los lineamientos generales de los procesos curriculares;
- La organización de las áreas.

No puede ser, en consecuencia, el concepto de currículo objeto de especulación interminable. Los criterios curriculares están establecidos en la ley. Y no son de poca monta. El artículo 5 de la Ley General de Educación le confirió un derrotero a la educación colombiana, partiendo de los que le señala la Constitución Nacional en el inicio del artículo 67, referidos al acceso a la ciencia, la técnica y los valores de la cultura, así como a los valores ciudadanos de democracia, tolerancia y convivencia.

LOS CRITERIOS, UN ELEMENTO DEL CURRÍCULO

Primer criterio del currículo: los fines de la educación

El artículo 5 de la Ley General de Educación constituye, pues, una norma fundamental para el futuro de la educación colombiana. Basado en los objetivos que la Constitución le señala al servicio educativo, se pueden resumir en diez, a saber:

la adquisición de los conocimientos científicos más avanzados en todas las disciplinas;

el acceso a la ciencia, a la técnica y a los demás valores de la cultura;

el estudio y comprensión de la cultura nacional y de la diversidad étnica del país; el fomento de una conciencia de la soberanía nacional;

el fomento de una conciencia orientada hacia la solidaridad y la integración mundial, especialmente con Latinoamérica y el Caribe;

el desarrollo de una capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance

científico y tecnológico nacional; la formación en la práctica del trabajo;

el fomento de la investigación y de la creación artística; la adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente; la orientación de la capacidad crítica, reflexiva y analítica hacia la solución de los problemas del desarrollo económico y social del país.

Planteados en esta forma, a nadie se le escapa la trascendencia del artículo 5 de la ley sobre los fines de la educación, porque señala los derroteros hacia los que debe dirigirse la educación colombiana y que tienen que estar presentes en toda la aplicación de la autonomía escolar. Los fines que hemos resumido en diez, son los que le dan el carácter a la educación en nuestro país. Con ellos se busca una educación de carácter científico en el estricto sentido del término, una educación comprometida con el desarrollo económico y social, una educación que forme una conciencia de la soberanía nacional y una educación orientada al trabajo y la ocupación laboral.

Considero que los objetivos establecidos para el currículo en el artículo 76 sobre el currículo, como son la formación integral, la construcción de la identidad nacional, regional y local, así como la implementación del proyecto educativo institucional, están relacionados integralmente a los fines de la educación del artículo 5.

Segundo criterio: los objetivos específicos de cada nivel

Después de los fines de la educación, el segundo criterio del currículo consiste en los objetivos específicos de cada nivel. Al nivel de preescolar, al de educación básica, al ciclo de educación básica primaria y secundaria, y a la educación media, la ley les fija unos objetivos específicos. Cada uno de ellos está dirigido o a un área del conocimiento o a la formación de una capacidad. Son ellos, por tanto, los que orientan la enseñanza de las áreas y, en cierta medida, los que señalan el derrotero metodológico.

En medio de tanta tendencia anticientífica en la enseñanza y de un énfasis desmedido en el método y de una proclividad manifiesta al formalismo pedagógico, especialmente en las escuelas de educación, en las carreras a distancia o en los postgrados, es posible que resulte vacuo el llamamiento de los objetivos específicos de la ley a enseñar lo más avanzado de la ciencia y de la técnica en cada campo, a proceder con rigor científico de conformidad con el carácter de cada disciplina del conocimiento. Afortunadamente la Ley General de Educación abre el debate y tercia a favor de la científicidad, del contenido, de la asimilación del conocimiento.

A primera vista parece existir una contradicción en la ley con respecto a exigir un currículo común para la educación básica y, sin embargo, establecer unos objetivos específicos y diferentes para los dos ciclos que la componen, el de primaria y el de secundaria. Sin embargo, esta inconsistencia no es sino aparente. El currículo es común en cuanto se refiere a la educación obligatoria de nueve años, los cuales componen la educación básica, de tal manera que las instituciones se organicen con nueve años y no con cinco de primaria o seis de bachillerato, como ahora. Pero los objetivos de la enseñanza son los que guían el contenido del currículo y la organización del plan de estudios. Desde este punto de vista, debe haber un currículo para el ciclo de primaria, otro para el ciclo de secundaria y uno distinto para el nivel de educación media, porque sus objetivos específicos son diferentes, no obstante que es imperativo fijar una continuidad entre ellos.

Realmente se ha especulado mucho desde distintos círculos sobre esta contradicción y se ha llegado a plantear que los colegios de bachillerato deben cerrar los dos últimos grados que corresponden a la educación media. Contribuyó en gran medida a este tipo de especulación la propuesta de la comisión de sabios en torno a reducir el bachillerato a cuatro años, orquestada por la prensa hablada y escrita. Producto de esta influencia lo constituyó el

intento del Ministerio de Educación Nacional de incorporarla al decreto reglamentario 1860. Por fortuna no sucedió así. Los colegios académicos y técnicos se mantienen con educación secundaria y media y el certificado de educación básica incorporado en el decreto sólo representa una constancia de estudios, cuya utilidad se dirige a la educación media técnica en otro establecimiento o a la educación laboral.

Tercer criterio: las áreas de conocimiento

En la ley se incorporaron en el artículo 23 nueve grupos de áreas obligatorias y fundamentales. Cada grupo incluye una o varias áreas. Por ejemplo, el grupo 1 incluye las ciencias naturales y educación ambiental. El grupo 2, las ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. Y así los demás grupos.

Es importante el hecho de que el decreto 1860, en sus artículos 34 y 35, clarifica la relación entre áreas y asignaturas. Por ejemplo el grupo número dos de las áreas, en las ciencias sociales, ley especifica las asignaturas, aunque menciona explícitamente la historia, la constitución política y la democracia. Sin embargo, para la educación media, el artículo 31 de la ley adiciona en las áreas el estudio de las ciencias económicas y políticas. En el mismo grupo de áreas de las ciencias sociales y la historia, la ley adiciona el área de geografía. En este sentido, el grupo dos tendría por lo menos las asignaturas de historia y geografía.

Es necesario tener en cuenta que no necesariamente las áreas o las asignaturas o los proyectos pedagógicos son anuales. Pueden ser también semestrales o trimestrales. Tampoco se requiere que todas las áreas se incluyan en cada uno de los grados, sino que pueden distribuirse en uno o varios grados. Así lo establece el artículo 34 del decreto 1860. Es indudable que unas asignaturas requerirán de mayor intensidad que otras para lograr los objetivos que les establece la ley. En lugar de reducir las

asignaturas que exigen menor intensidad a una o dos horas semanales durante todo el año, se pueden organizar por trimestres o semestres con mayor intensidad, por bloques o módulos. Este es un elemento de la mayor importancia para la concepción y organización del plan de estudios.

Un principio teórico muy significativo que introduce la ley general de educación es el de que las áreas obligatorias y fundamentales son las mismas para primaria, secundaria y media. Lo que las diferencia es su grado de profundidad y los objetivos específicos que se busca con ellas en cada nivel. Solamente para la educación media, la ley establece un énfasis o especialización en un grupo de áreas y obliga a las instituciones a organizar el horario para facilitarlos. No se trata, por tanto, de inventarse una nueva asignatura cada vez que conmemora el país o el mundo un acontecimiento o enfrenta un problema particular. El podrá ser tratado en el sitio que le corresponda, pero no convertirse en una asignatura. Fue este el caso de varias materias incorporadas arbitrariamente en el plan de estudios por el Ministerio de Educación, tales como la cátedra bolivariana, paz y democracia, la expedición botánica, y ahora las setenta horas sobre constitución política.

Principales innovaciones de la ley en las áreas de conocimiento

Toda una serie de innovaciones instaura la ley en el terreno de las áreas de conocimiento. Primero, las divide en obligatorias y opcionales y le asigna a las obligatorias un mínimo de 80%. No significa, como trató de imponerlo el decreto 1860, que es obligatorio colocar áreas optativas. De ninguna manera. Esas áreas son optativas para el currículo, en primer lugar, es decir, pueden incluirse o desecharse, y puede ofrecerse opcionalidad para los estudiantes en asignaturas de una misma área o en áreas no contempladas en la ley, en segundo lugar.

Segundo, se elimina la obligatoriedad de la integración de las áreas, tan perjudicial en todo sentido, especialmente en la enseñanza de la historia y la geografía, tanto en primaria como en bachillerato, o de las ciencias naturales en el bachillerato. Simplemente, queda a discreción del gobierno escolar en cada institución mantenerla o desecharla.

Tercero, se introduce un área nueva de la mayor importancia, la de tecnología, existente en algunos institutos técnicos y en algunas instituciones, pero fuera del currículo oficial. FECODE ha querido darle toda la importancia del caso en este Congreso Pedagógico con una de las conferencias sobre las áreas específicas.

Cuarto, se recupera la importancia de la historia en la enseñanza. El currículo oficial la había reducido a los cuatro primeros grados del bachillerato, de 6o. a 9o. grado. Desaparecía en 10o. y 11o. cuando la capacidad de discernimiento de los estudiantes es mayor y, por tanto, su competencia para una mejor comprensión y asimilación en la formación de una conciencia histórica.

Quinto, la fijación de los objetivos específicos por área tienen una consecuencia fundamental en varias disciplinas. Se revalúa la enseñanza de la geografía, asignándole objetivos particulares propios de su carácter epistemológico. Se orienta la enseñanza de la historia a la comprensión del desarrollo de la sociedad y no a la adquisición de una cultura general como se concebía en el programa del Ministerio de Educación. Se especifica el ámbito de las ciencias naturales, abriéndole un campo enorme a cada una de sus especialidades, física, química, biología, etc. Se exige una proficiencia en la lengua extranjera escogida, de tal manera que su enseñanza no se reduzca a un baño superficial de inglés o francés. Se le da cabida a dos ciencias sociales, la ciencia política y la economía en el plan de estudios de décimo y undécimo. Y por último, se obliga a las instituciones a organizar el horario en décimo y undécimo, de tal manera que los estudiantes tengan la

oportunidad de hacer énfasis en un grupo de áreas afines.

Sexto, dejan de ser obligatorias las vocacionales y quedan al arbitrio del plan de estudios. No puede interpretarse el énfasis de los estudiantes como vocacionales dirigidos a un entrenamiento de mala calidad para el trabajo o la ocupación laboral, excepto en la educación media técnica, pero con otro sentido, el de una especialidad técnica. No importa el esfuerzo de círculos muy reducidos de mantener vivos programas y prácticas

Cuarto criterio: los temas de la 'enseñanza obligatoria'

Además de las áreas obligatorias y fundamentales, la ley se refiere en el artículo 14 a la 'enseñanza obligatoria' que tiene que ver con temas como la constitución, la democracia, los valores ciudadanos, la educación ambiental y la educación sexual. La ley no las considera como asignaturas, sino como programas que deben ser desarrollados en diferentes asignaturas y actividades.

Los temas de la 'enseñanza obligatoria', por tanto, están concebidos para recorrer todo el currículo. Así, pues, cada uno de ellos puede distribuirse en las distintas asignaturas que se le relacionen. Sin embargo, para varios de estos temas no parece suficiente esa incorporación a las asignaturas. El decreto 1860 los plantea como proyectos pedagógicos. Aquí vamos a proponer que se conviertan en seminarios de cada tema asignados a distintos semestres, con reuniones periódicas de una mañana o una tarde o de todo el día y con actividades relacionadas con el tema.

Por ejemplo, en el grupo 2 del artículo de áreas obligatorias y fundamentales se incluye 'democracia'. Pero también en los temas de 'enseñanza obligatoria' que prohíbe convertirla en una asignatura. La razón de esta norma resulta de concebir los valores ciudadanos y éticos, no como materia de un curso, sino como parte de la práctica permanente de la institución edu-

cativa, de la enseñanza y de la vida misma de ella.

En este sentido, 'enseñar democracia' hace parte de varios elementos en áreas que se relacionan con ella, especialmente, la historia, la geografía política, las ciencias políticas, etc. y, más que nada, de la práctica del gobierno escolar, del reglamento, del desarrollo de las relaciones entre autoridades y comunidad educativa, entre profesores y alumnos y de cada uno de los entre sí.

Los planes de estudios, los programas y la metodología

Establecido, pues, que los criterios del currículo ya están definidos en la ley, quedan por elaborar los planes de estudio, los programas y la metodología, elementos sobre los que realmente se aplica la autonomía escolar. En este sentido la aplicación de la autonomía sobre la metodología se vuelve problemática. Los programas se refieren a las asignaturas que defina el plan de estudios y la metodología se establece como un equilibrio entre el proyecto educativo institucional y la libertad de cátedra.

Queda, de esta manera, el plan de estudios como el elemento fundamental de aplicación de la autonomía escolar. Es a él a donde debe dirigirse el principal esfuerzo de las instituciones educativas, bien sea individualmente o, bien sea, en asocio con otras instituciones. Existen, por supuesto, varias tendencias pedagógicas que se oponen a los planes de estudios. Unas, porque los consideran simplemente producto de una mecánica de poner y quitar asignaturas, de sumar o restar intensidades horarias. Otras, porque son francamente anarquistas y se oponen a toda clase de organización, sistematización u orden en pro de una espontaneidad absoluta.

Tanto la ley, como el decreto reglamentario, como nosotros, concebimos el plan de estudios como la piedra de toque del currículo. Es allí en donde se concentran

todos los demás elementos: los criterios, los programas, la metodología, los procesos. El plan de estudios refleja toda una concepción, toda una visión pedagógica, todo un planteamiento en torno a la ciencia, al conocimiento, a la formación de los estudiantes. Es lo que vamos a tratar de probar con la propuesta de plan de estudios que queremos presentarle al magisterio colombiano.

Se ha extendido en el país desafortunadamente una tendencia que mira con malos ojos el plan de estudios y han ido intentando infundir en el magisterio un rechazo al plan de estudios. En el fondo obedece a esas tres obsesiones de la práctica pedagógica colombiana que se expanden perniciosamente como una gran mancha sobre la educación, el metodologismo formalista, el axiologismo concientizador y el culturalismo intelectualista. A ellos me he referido personalmente en el N° 34 de la Ley General de Educación. Dadas estas premisas, el plan de estudios lo puede elaborar cada institución educativa, individualmente o en asocio con otras instituciones siempre y cuando llene dos condiciones: elaboración del proyecto educativo institucional; fijación de los criterios del currículo definidos por el decreto reglamentario en su artículo 33 a que ya nos hemos referido.

Unas pocas palabras sobre 'indicadores de logro' y los 'lineamientos generales' del currículo. FECODE presentó una propuesta sobre indicadores de logros en la discusión sobre el decreto reglamentario 1860. El Ministerio de Educación pretendía volver al currículo único y obligatorio, basándose en los indicadores de logros y, no solamente restablecer, sino extender la promoción automática que tantos males le ha causado a la calidad de la educación en Colombia. FECODE mantiene esa propues-

El plan de estudios refleja toda una concepción, toda una visión pedagógica, todo un planteamiento en torno a la ciencia, al conocimiento, a la formación de los estudiantes. Es lo que vamos a tratar de probar con la propuesta de plan de estudios que queremos presentarle al magisterio colombiano.

ta. También hemos elaborado una sobre los lineamientos generales de los procesos curriculares basados en las ideas que aquí hemos expuesto. No queremos que se conviertan en un tratado de pedagogía o de psicología que atente contra la autonomía escolar y la libertad de cátedra, como es la tendencia en el Ministerio de Educación Nacional.

En resumen, las nuevas condiciones establecidas por la ley general de educación para la elaboración de un plan de estudios son las siguientes:

1. El plan de estudios es libre; lo elabora cada institución educativa, individualmente o en asocio con otras instituciones;

2. Debe guiarse por los fines de la educación, los objetivos específicos para cada nivel educativo y tener en cuenta los indicadores establecidos por el Ministerio para cada grado;

3. Las áreas obligatorias y fundamentales pueden cursarse por asignaturas;

4. Las asignaturas pueden ser anuales, semestrales o trimestrales e incluirse en uno o varios grados;

5. Los objetivos específicos para cada nivel educativo son los que orientan el contenido de cada una de las áreas;

6. Debe haber un plan de estudios para primaria, otro para secundaria y uno diferente para media, de acuerdo con los objetivos específicos de cada nivel;

7. Los temas de la 'enseñanza obligatoria' deben incorporarse al currículo y desarrollarse a lo largo del plan de estudios, estableciendo una continuidad de menor a mayor profundidad;

8. Los textos escolares no tienen que ceñirse a un currículo oficial y las instituciones educativas son las que los seleccionan y adquieren;

9. La adquisición de los textos escolares por las instituciones contará con una finan-

ciación del Ministerio de Educación Nacional y de las entidades territoriales;

10. La única condición para los proveedores es la de inscribirse como tales según reglamentación que expedirá el Ministerio de Educación.

LOS PLANES DE ESTUDIO, ELEMENTO CENTRAL DEL CURRÍCULO

Un punto crítico de referencia: el plan oficial del Ministerio de Educación

El aspecto central del plan de estudios radica en la definición de las asignaturas, en su contenido, en su distribución por grado, en la secuencia que deben seguir, en la metodología general de cada asignatura, en los objetivos de cada grado, así como en los indicadores de logro para cada uno de ellos. Debe incluir, así mismo, una forma de evaluación en cada asignatura.

Un punto de referencia obligado de un plan de estudios en el momento actual es el oficial del Ministerio de Educación Nacional todavía presente en todas las instituciones del país. Es conveniente referirse a él someramente para hacer algunas observaciones.

En primer lugar, todo el plan de estudios del Ministerio parte de un principio metodológico, el de que las disciplinas deben enseñarse en forma integrada. Pero la integración de áreas le quita profundidad, especificidad y posibilidad de comprensión a las disciplinas, especialmente en el área de las ciencias naturales.

En segundo lugar, la integración en ciencias sociales hace desaparecer la geografía, cuyo estudio especializado resulta de una gran importancia para el conocimiento del país y la localización en el mundo.

En tercer lugar, debido a una concepción teórica muy particular sobre el carácter valorativo de las ciencias, el programa expresa un afán de imprimirle a las ciencias

naturales un carácter social que perjudica la formación de una conciencia científica y desnaturaliza la esencia del estudio de la naturaleza en su conjunto.

En cuarto lugar, la enseñanza de la historia está orientada a un baño de cultura general y no a la formación de una conciencia histórica que permita comprender el desarrollo del país, del mundo y de la realidad social, política y económica que se vive.

En quinto lugar, la enseñanza del castellano está orientada a formar una conciencia lingüística del idioma y a la adquisición de una cultura general y no a su utilización avanzada para escribir y hablar en público, no solamente con propiedad, sino con estilo propio.

En sexto lugar, el plan de estudio está diseñado para que todas las asignaturas tengan una duración anual, sin distinguir entre las que requieren máxima intensidad horaria y mínima intensidad horaria.

En séptimo lugar, el plan de estudios es recargado, con el criterio de abarcarlo todo, más desde un punto de vista de la cantidad de conocimientos.

Principales diferencias con el plan de estudios del Ministerio de Educación, anteriormente vigente

Es indudable que de la Ley General de Educación y de su decreto reglamentario 1860 resultan diferencias notables en un plan de estudios con el oficial que regía antes de ser sancionada la ley 115. Se pueden mencionar las principales:

la fijación de las asignaturas del plan de estudios correspondientes a las áreas obligatorias y fundamentales, es libre para cada institución educativa; la secuencia de las asignaturas en el plan de estudios es igualmente libre para cada institución; las asignaturas pueden ser trimestrales, semestrales o anuales; la selección de las asignaturas correspondientes a cada área depende de los objetivos que la ley le defina a cada una; las áreas obligatorias deben abarcar por lo menos un 80% del plan de

estudios; se introduce un área nueva, la de tecnología; la enseñanza integrada de las ciencias naturales no es obligatoria y, podría interpretarse de acuerdo con los objetivos que deben enseñarse en forma especializada; la historia se separa de la geografía y se incluye como obligatoria en todos los niveles, tanto en primaria, como en secundaria y media; se establecen una serie de programas que no pueden convertirse en asignaturas, tales como la enseñanza de la constitución política, de los valores ciudadanos, del aprovechamiento del tiempo libre, de la educación ambiental, de la educación para la democracia y de la educación sexual; la educación religiosa debe ser ofrecida en cada institución, pero no puede exigírsele a los alumnos; los métodos de evaluación dependen fundamentalmente de la autonomía de cada institución, si bien el decreto 1860 fija unos parámetros generales para ella en los artículos 37 a 53.

Los objetivos específicos para el plan de estudios de educación secundaria y media

Dos artículos de la ley general de educación están dedicados a los objetivos específicos de los niveles de secundaria y media, el 22 y el 30, a los cuales habría que añadir el artículo 21 del ciclo de primaria, con el fin de tener en cuenta la continuidad de todo el proceso de enseñanza.

1. Enseñanza del castellano

El primer objetivo se refiere al dominio de la lengua castellana, orientada a la comunicación en todos sus aspectos. Así lo plantea en el literal a) y b) del artículo 22 para el ciclo de educación secundaria y en el literal h) del artículo 30 para la educación media. Así mismo lo hace el literal b) del artículo 20 para el ciclo de primaria, al que hay que referirse, debido a que el artículo 31 expresamente señala que

“para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales *las mismas áreas de la educación básica en un nivel mas avanzado...*” (subrayado nuestro).

Son tres las pautas que el artículo 22 define para la enseñanza del castellano. Una, que se desarrolle la capacidad de expresarse correctamente en forma oral y escrita. Otra que se adquiera una comprensión de los elementos constitutivos de la lengua. Y, además, que se logre una apreciación de la creación literaria.

Nótese que el énfasis de los objetivos de la enseñanza del castellano no reside en la lingüística, ni siquiera en el estudio erudito de la literatura, como acontecía con el programa oficial del Ministerio de Educación vigente hasta ahora. Por esa razón se orientaba el castellano al estudio de las escuelas literarias, a la historia de la literatura, a las estructuras lingüísticas, incluyendo raíces griegas y latinas, dejando en un segundo plano el dominio de la lengua en la expresión oral y escrita. Ningún esfuerzo se hacía en la redacción, en la imitación de estilos, en la composición, mucho menos en la formación del estilo.

Es indudable que hay un cambio significativo; ante todo la expresión oral y escrita, después la comprensión de la estructura de la lengua y, por último, la cultura general y la erudición sobre la creación literaria. Por tanto, el plan de estudios debe orientar la enseñanza del castellano con estos parámetros. Es decir, lograr que los estudiantes salgan escribiendo correctamente, con un estilo propio o en vía de lograrlo y hablando en público, no sólo correctamente, sino también con lógica, orden y claridad sobre un tema requerido.

Desde este punto de vista, la comprensión avanzada de lectura se convierte en un elemento indispensable de la enseñanza. Mi experiencia de muchos años de práctica en las universidades colombianas me obligó a cambiar la metodología de comunicación con los estudiantes, la cual partía originalmente de una exigencia de lecturas numerosas. Me di cuenta de que los estudiantes

no entendían la lectura de libros de nivel de complejidad alto. Me vi obligado a insistir en la comprensión de las lecturas utilizando un método socrático de "diálogo" profundo sobre los temas contenidos en ellas, para conducir al estudiante a una comprensión cabal.

2. Enseñanza de las ciencias naturales

Son cuatro los puntos que define el artículo 22 sobre las ciencias naturales en el ciclo de básica secundaria: 1) que se avance en el conocimiento científico; 2) que esos conocimientos científicos se refieran, por lo menos, a los fenómenos físicos, químicos y biológicos; 3) que el estudio de esos fenómenos se haga mediante la comprensión de las leyes; 4) que se utilice el planteamiento de problemas y la observación experimental.

El programa del Ministerio de Educación ordena ofrecer un programa de ciencias naturales integradas desde 6º grado hasta 9º grado, lo mismo que en primaria. Resulta importante preguntarse ahora si deben enseñarse las ciencias naturales en forma integrada, por temas, en donde los elementos científicos parten de examinar un problema concreto, o de manera especializada, cada ciencia por aparte. La ley no lo define. En este sentido hay que acudir a la norma fundamental del desarrollo del currículo, que radica en la autonomía escolar. Cada institución escoge la forma de hacerlo, integrada o especializada.

Aquí lo que hay que definir es si la comprensión de las leyes es más eficaz estudiando problemas concretos para ofrecer alguna explicación científica de ellos, o teniendo como meta la comprensión de las leyes científicas en sí mismas —digamos las de los fenómenos físicos— tomando si se quiere hechos y problemas concretos como instrumento de contradicción y contraste con el conocimiento científico. ¿No es acaso el propósito fundamental de la enseñanza de las ciencias naturales transformar el conocimiento del sentido común que todos vamos desarrollando con la vida en un co-

nocimiento científico de los fenómenos de la naturaleza?

No es un problema simple. Distintas corrientes pedagógicas del momento abordan la enseñanza de las ciencias naturales en diferente forma. Soy partidario decidido de la especialización de la enseñanza de las ciencias naturales. Esgrimo dos razones fundamentales, aparte de otras de menos trascendencia. Una, la profundidad de los conocimientos científicos que pueden desarrollarse si la disciplina científica se aborda en forma especializada. Es posible que por temas, resulte fácil y cómodo identificar el problema. Pero pierde profundidad y rigurosidad científica. Si se toma, digamos, la física por aparte, la posibilidad de profundizar en sus leyes es enorme.

Son dos aproximaciones contrarias, me parece. Si se parte de un tema concreto, es fácil llegar a una explicación de él mediante principios de la física o de varias ciencias a la vez. Pero también es posible que no se arribe nunca. En cambio, si el propósito consiste en llegar a la comprensión de la ley y de sus implicaciones, la utilización de un tema concreto se convierte en un instrumento de comprensión de la ley y no al contrario. En esta última forma, se parte del objetivo de dar a conocer una ley para llegar a comprenderla lo mejor posible. Es lo fundamental en el proceso de adquisición de un conocimiento científico. El gran investigador estadounidense Carl Sagan se pregunta si es posible conocer el universo, si en un grano casi microscópico de sal existen 20.000 billones de átomos y responde que la única forma de hacerlo es sobre la base de las leyes. Para él eso es la ciencia, el conocimiento del universo basado en leyes científicas.

Pero es necesario referirse a la otra razón. Partiendo de la ley para volver a ella buscando su comprensión más profunda, enseña a pensar, forma la estructura mental abstracta. Es tal vez a lo que se refiere Bachelard con su planteamiento sobre 'formación del espíritu científico'. A nadie se le escapa la urgencia en el momento actual de la formación de una estructura mental capacitada para superar el simple adiestra-

miento, la utilidad práctica de cada conocimiento, su aplicación momentánea. El vertiginoso cambio tecnológico que se opera actualmente obliga a ir mas allá de una mera instrucción técnica y adquirir una capacidad de comprensión suficiente para lograr adaptarse con facilidad a las innovaciones permanentes de la técnica.

En una u otra forma, cabe la misma argumentación para la química, la biología o cualquiera de las demás ciencias básicas. Añadiría una consideración adicional. El país requiere de estudio en ciencias básicas. Las carreras en estas disciplinas han ido desapareciendo por consunción. Un número muy grande de instituciones de educación superior se denominan "universidades", pero se dedican a impartir educación en carreras que no requieren laboratorios, ni experimentación, ni trabajo de campo, ni investigación no aplicada. Una de las razones proviene del abandono de las ciencias básicas en el bachillerato y de la falta de identificación de las especialidades.

3. La enseñanza de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía

En el artículo 23 de la ley 115 el grupo 2 de las áreas obligatorias y fundamentales introduce un cambio importante al mencionar expresamente, en forma separada, la historia y la geografía. Al hacerlo está implicando que las dos áreas deben ofrecerse en todo el bachillerato y en toda la primaria, es decir en todos los niveles. El plan del Ministerio de Educación sólo incluía la enseñanza de la historia hasta 9º grado. Ahora las dos áreas van hasta 11º grado.

Es conveniente notar que el grupo 2 no se refiere simplemente a las ciencias sociales, sino que las especifica, es decir, menciona expresamente las ciencias sociales, la historia, la geografía, la constitución política y la democracia. Creo que en esta forma le sale al paso a una interpretación libre de las ciencias sociales que pudiera eliminar la enseñanza de la historia de alguno de los niveles. Pero, además, quedan separadas la

historia y la geografía. Interpreto que esta separación significa que no es obligatorio ofrecerlas en forma integrada. Podría también pensarse que la ley no considera la geografía como una ciencia social. Personalmente estoy de acuerdo con una interpretación de esta naturaleza, dado que la geografía es, a la vez, una ciencia natural y una ciencia social. El carácter de la geografía física es de ciencia natural, en cambio de la de la geografía económica es de ciencia social.

Para la historia, el literal h) del artículo 22 fija tres parámetros sencillos: 1) que el estudio de la historia sea científico; 2) que incluya la historia nacional y mundial; y 3) que se oriente a la comprensión del desarrollo de la sociedad. Con estos objetivos cambia radicalmente el carácter de la enseñanza de la historia con relación al programa del Ministerio de Educación. Claramente el programa de historia estaba orientado a ofrecer una cultura general. Por esa razón se incluían unidades sobre las civilizaciones antiguas, tales como Mesopotamia, Egipto, India, China, Grecia y Roma. Sin embargo, en las unidades desde 6º grado hasta 11º sólo se dedicaba una a la independencia de América y de Colombia. Indica que la enseñanza de la historia no se orientaba a la formación de una "conciencia histórica" con la cual el estudiante adquiriera un criterio, una capacidad de juicio, no solamente para mirar el pasado sino para interpretar el presente sobre la base de los aportes históricos y de la experiencia acumulada por el país en que se vive y el mundo que le toca afrontar.

La historia, más que ninguna otra disciplina, es infinita en su extensión como son infinitos los hechos y datos de la historia de la humanidad. No puede pretenderse que deba enseñarse 'toda' la historia o que, para lograr una amplia cultura general, sea indispensable o conveniente abarcar lo máximo posible de su devenir. En consecuencia, el criterio de una cultura general no es adecuado para la enseñanza de la historia. Formar una 'conciencia histórica' significa que el estudiante, primero, va a adquirir un criterio sobre el carácter mismo de la historia;

segundo, que va a desarrollar la capacidad de abordar los temas en sentido histórico; tercero, que va a aprender a consultar los hechos que no haya estudiado o no conozca y tener la capacidad de juzgar la consulta misma. Para lograr esta conciencia histórica, no se requiere estudiar muchos temas, sino seleccionarlos, aprender a estudiar la historia sobre la base de los temas seleccionados.

Estudiar muy pocos temas, seleccionarlos de acuerdo con los fines de la educación y a los objetivos específicos del nivel educativo. Por ejemplo, en los fines de la educación se establecen dos particularmente relacionados con la historia, el de la democracia y el de la soberanía nacional. Luego en la selección de los temas de enseñanza de la historia se tendrán en cuenta estos dos elementos substanciales. Yo prefiero no estudiar las dinastías de China en el siglo XV o XVI, por más interesante que ello sea, a dejar por fuera un estudio detallado y profundo de la revolución de independencia en América y Colombia, de donde parte la identidad como Estado y como país.

Para profundizar en el ejemplo, en el tratamiento del tema de la independencia habría que incluir, asumiendo que ya se ha comprendido el colonaje español e inglés en América, la ilustración, la revolución filosófica en Inglaterra, la independencia de Estados Unidos, la revolución francesa, Napoleón, la revolución de los comuneros en toda América, el significado de los precursores, la guerra de independencia, Bolívar, las tendencias ideológicas y políticas en la nueva nación, las relaciones interamericanas entre las nuevas naciones, el intento de la Gran Colombia. Y le dedicaría a este tema, por lo menos, un semestre intenso.

En cuanto a las ciencias sociales, el mismo literal determina que su estudio debe conducirse al análisis de las condiciones actuales de la realidad social. Separa, por tanto, la historia dirigida a la comprensión del desarrollo de la sociedad de las ciencias sociales que se orientan al estudio de la realidad social presente.

En seguida, el literal i) plantea el estudio científico del universo, la tierra, su es-

tructura física, su división y organización política, del desarrollo económico de los países y de las diversas manifestaciones culturales de los pueblos. El literal no menciona la geografía. Pero resulta claro que es una referencia a la geografía física, a la geografía política y a la geografía económica. Nuevo argumento en favor de separar la enseñanza de la geografía y la historia en los planes de estudio. Es bueno resaltar la mención expresa que se hace del desarrollo económico de los países, punto importante para la geografía económica en un mundo donde más del 85% de los países permanecen en el subdesarrollo.

4. Enseñanza de las matemáticas

Tal vez el área más cercana a los criterios de la Ley de Educación en el programa del Ministerio de Educación lo constituía el área de matemáticas. El artículo 23 de la Ley 115 no avanza mucho más. Sus formaciones son lo suficientemente generales como para dar una gran libertad en la organización del programa. El literal c) plantea dos criterios: 1) el desarrollo del razonamiento lógico y 2) la aplicación de las matemáticas a los problemas de la ciencia, la tecnología y la vida cotidiana.

En la misma dirección se formulan los objetivos de las matemáticas para el ciclo de primaria, la formación de la capacidad de razonamiento lógico y la aplicación de las operaciones de cálculo a la solución de problemas en la vida real.

Parece, por tanto, haber un consenso sobre el área de matemáticas. No obstante, es importante resaltar que la importancia de las matemáticas en todas sus manifestaciones es cada vez mayor en el estudio de las ciencias y en las aplicaciones de la técnica.

5. Enseñanza del área de tecnología

Esta área es nueva en la tradición educativa del país. Algunos institutos técnicos

la ofrecen como asignatura. En los objetivos específicos de cada nivel no se refieren a ella. Podría aplicársele el literal f) del artículo 22 que se refiere a la dimensión práctica de los conocimientos y a la dimensión teórica de lo práctico.

Un aspecto central de la enseñanza en tecnología debe ser la relación del servicio educativo con la producción industrial. Es allí donde la tecnología tiene su aplicación fundamental. Un país desarrollado se caracteriza por la producción y utilización de una tecnología avanzada y por la permanente renovación de su aparato productivo de carácter industrial. Para la comprensión de la tecnología se requiere poseer un acervo suficiente de conocimientos científicos, técnicos y tecnológicos. Pero esto no basta. Es necesario disponer de una capacidad de investigación que conduzca al desarrollo de soluciones para los problemas que plantea la expansión ininterrumpida de la producción y del conocimiento. En esta forma se concluye en la necesidad de capacitar para la utilización, mantenimiento y reposición de las máquinas, lo cual incluye el proceso de administración que controle la actividad industrial.

En esencia, la tecnología debe enseñar todo lo relacionado con la utilización de las máquinas en el proceso productivo. Por tanto, una enseñanza en tecnología se relaciona con tres preguntas básicas: 1) ¿cómo se hace un producto?, el material, el proceso de producción y la medición y verificación; 2) ¿para qué se hace?, es decir, la función que cumple el objeto y la forma de intercambio que toma en el mercado; 3) ¿cómo se mejora? o el diseño, involucrado a todo el proceso de la metodología escolar en la enseñanza de la tecnología. Habría que incluir, así mismo, factores relacionados con la producción tecnológica como la información, el dibujo técnico, la higiene y la seguridad industrial, etc.

El atraso industrial y productivo de Colombia no le ha exigido al servicio educativo una enseñanza intensiva en tecnología, orientada a despertar no solamente un conocimiento de los instrumentos, herra-

mientas, maquinarias y procesos productivos avanzados, sino a la inventiva espontánea y organizada para la innovación tecnológica. En los países industrializados del orbe estas características de la enseñanza alcanzan una prioridad de vida o muerte para un país abocado a la competencia tecnológica mundial sin contemplaciones.

Los objetivos, pues, fijados en el literal f) pueden orientarse en esta dirección y aplicarse muy bien al área de tecnología, la cual se convierte en fundamental para la enseñanza de nuestro país.

6. Los otros objetivos

No me refiero a los otros objetivos que tienen que ver con la educación artística, con la enseñanza de una lengua extranjera, con la educación física, el tratamiento de la ética, de la filosofía o de la misma educación religiosa, porque no tienen una connotación tan polémica como de los objetivos en que me he extendido.

De ninguna manera quiere decir esto que estos objetivos sean de menor importancia. Defendemos que cada uno de los objetivos es de la misma importancia para la formación integral de los estudiantes. En la organización del plan de estudios quedará claro que es un criterio definido.

Resumen de los objetivos específicos de secundaria y media

Después de la hojeada que he hecho de los objetivos específicos del plan de estudios se puede hacer un resumen esquemático de ellos así:

- Formación en el dominio de la lengua castellana (artículo 30, literal h); art. 22, literales a) y b); artículo 20, literal b));
- Formación en el conocimiento científico de las ciencias naturales, especialmente, física, química y biología (artículo 30,

- literales b) y c); artículo 22, literal d); artículo 20, literal a));
- Formación en el razonamiento lógico y analítico con las matemáticas y su dominio, con capacidad de aplicarlas a las ciencias, a la técnica y a la vida cotidiana;
- Estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad (artículo 30* literales c) y h); artículo 22, literal h); artículo 20, literal d));
- Estudio científico de las ciencias sociales (artículo 30, literales c) y h); artículo 22, literal h); artículo 20, literal d));
- Estudio científico del universo, de la tierra y de su organización política y desarrollo económico (artículo 30, literales c) y h); artículo 22, literal i));
- Formación de la capacidad de expresarse en una lengua extranjera (artículo 22, literal l));
- Formación artística en las diversas manifestaciones del arte (artículo 30, literal h); artículo 22, literal k));
- Comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia (artículo 30, literal g); artículo 20, literal f)).

LA PROPUESTA DEL CEID-FECODE NACIONAL SOBRE EL PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACION SECUNDARIA Y MEDIA

Queda claro después de esta discusión que la elaboración de un plan de estudios no es un proceso puramente mecánico de distribuir materias y asignarles una intensidad horaria. No se trata, entonces, de una tasega de asignaturas para ir las colocando en un tablero. Por el contrario, es algo muy serio y, en realidad, es allí donde se concentran todos los elementos del currículo.

El CEID-FECODE nacional trae a este Congreso Pedagógico Nacional una propuesta de plan de estudios para la educación secundaria y media, trabajado sobre las bases de los criterios de la ley general de

educación. Es eso, simplemente, una propuesta al magisterio. Las instituciones son libres en la elaboración de su plan de estudio. Nuestro interés no es reemplazar al Ministerio de Educación, sino servir de asesoría y orientación en este proceso que estamos iniciando.

Definición de las áreas

Para definir las áreas del plan de estudios que se convertirán en asignaturas, tomamos cada una de las áreas y definimos qué asignaturas le corresponden a cada una.

- **Castellano:** puede dividirse en cuatro asignaturas:
 - comprensión de lectura, análisis de textos y redacción,
 - formación del estilo y corrección del lenguaje,
 - lectura de los clásicos y estructura de la lengua castellana,
 - historia de la literatura y escuelas literarias.
- **Ciencias Naturales:** sobre la base de enseñarlas separadamente, en forma especializada:
 - ciencias físicas que apuntan a las leyes fundamentales de la naturaleza y a sus bases
 - ciencias biológicas (incluye psicología) que apunta al estudio de la vida en todas sus manifestaciones y al funcionamiento del organismo humano
 - química que se dirige a aspectos especializados de las combinaciones existentes y artificiales.
- **Historia:** totalmente integrada la historia de Colombia, América y universal con un hilo conductor que es la historia de Colombia en el momento de integrarse con la historia universal y de América, que podría dividirse en la siguiente forma:
 - el descubrimiento de América,

- la colonia en Estados Unidos, América Latina y Colombia,
- la independencia en América y Colombia,
- el siglo XIX en Colombia, América y el mundo,
- el siglo XX en Colombia, América y el mundo,
- una visión general de la evolución histórica de la humanidad.
- **Geografía:** tomada como una asignatura separada de la historia, por razones epistemológicas, lo que se integra no son las regiones sino las disciplinas en que se divide la geografía, o sea, geografía física, política y económica:
 - la tierra y el universo
 - geografía política y económica del mundo,
 - geografía física, económica y política de Colombia.
- **Tecnología:** podría sugerirse la siguiente división:
 - historia de la tecnología,
 - tecnología industrial,
 - tecnología agrícola,
 - tecnología de las comunicaciones,
 - tecnología del transporte,
 - tecnología de la administración.
- **Educación artística:** habría diferentes formas de abordarla, por asignaturas obligatorias o por asignaturas optativas para los estudiantes; o una mezcla de las dos; incluiría los siguientes temas:
 - música y danza
 - pintura y escultura
 - historia del arte
 - principios de estética.
- **Matemáticas.**
- **Inglés.**
- **Educación física.**
- **Ética:** dividida en dos asignaturas:
 - ética en la historia de la filosofía,
 - tendencias éticas contemporáneas.

- **Filosofía:**

- tendencias de la filosofía antigua y moderna,
- tendencias de la filosofía contemporánea.

- **Introducción a la ciencia política.**

- **Introducción a la economía.**

Principios de organización del plan de estudios

Planteamos cuatro principios de carácter práctico –no de carácter teórico– para la organización del plan de estudios. Son muy simples:

1. *Principio de economía*, es decir, de incluir el menor número posible de asignaturas por período académico, con el propósito de no atosigar a los estudiantes con una cantidad de asignaturas imposible de asimilar y de profundizar, de tal manera que desarrolle un método de enseñanza concentrado y no disperso.

2. *Principio de simplicidad*, o sea, elaborar un plan de estudios muy sencillo, sin grandes complicaciones que quede más a la profundidad del contenido de cada asignatura que a la complejidad de muchas asignaturas de poco contenido.

3. *Principio de semestralización y trimestralización*, lo cual implica que todas las asignaturas se dividen en trimestres o semestres, según sea el caso. En esta forma, pueden introducirse asignaturas semestrales y, aun trimestrales, se le puede imprimir una gran flexibilidad a todo el currículo, especialmente en las promociones de un grado a otro y así sucesivamente y se trabaja con el criterio de que el saber de bachillerato no es enciclopédico sino de asimilación del conocimiento científico en todas las áreas.

4. *Principio de clasificación:* para lograr los objetivos consagrados en la ley general de educación no se requiere que todas las asig-

naturas tengan la misma intensidad horaria. En otras palabras, la intensidad horaria depende de los objetivos señalados en la ley para cada área y de los especificados por el currículo de la institución para cada asignatura. Clasifico las asignaturas en dos categorías:

- *Asignaturas de 'máxima intensidad' horaria* que se incluyen en todos los semestres y todo el año lectivo, porque así lo requieren los objetivos establecidos en la ley y en el proyecto educativo institucional; y
- *Asignaturas de 'mediana o mínima' intensidad horaria* que sólo requieren un semestre o un trimestre para garantizar el mínimo logro de los objetivos establecidos por la ley y por el proyecto educativo institucional.

Clasificación de las asignaturas

Proponemos solamente cinco asignaturas de 'máxima intensidad', castellano, matemáticas, inglés, física y educación física. Esto significa que estas cinco asignaturas se exigen todos los semestres y el año lectivo completo, de febrero a noviembre, divididos en dos semestres cada grado.

Las demás asignaturas serán sólo semestrales o trimestrales, según sea el caso, en la siguiente forma:

- Historia: seis semestres (uno en cada grado)
- Tecnología: seis semestres (uno en cada grado)
- Química: cuatro semestres (desde noveno grado)
- Biología y psicología: cuatro semestres (de séptimo a décimo)
- Educación artística: cuatro semestres (de sexto a noveno grado)
- Geografía: tres semestres (de sexto a octavo grado)
- Ética: dos semestres (en octavo y noveno grado)
- Filosofía: dos semestres (en décimo y undécimo)

- Introducción a la ciencia política: un semestre (en décimo)
- Introducción a la economía: un semestre (en undécimo)

La mayor o menor intensidad no significa que una asignatura sea más importante que otra. Simplemente, al examinar los objetivos específicos, se concluye que unas asignaturas requieren de mayor intensidad que otras para lograrlos.

La formación del dominio del castellano requiere un trabajo continuado e intenso, con miras a lograr una capacidad de escribirlo y hablarlo con corrección y habilidad. Igualmente, el estudio de las matemáticas exige una dedicación constante; hoy todas las disciplinas necesitan matemáticas y, tanto las universidades como las empresas se quejan del bajo nivel en la enseñanza de las matemáticas.

No es necesario justificar la intensidad de la enseñanza del inglés, con el cual se busca llegar a una especie de bilingüidad general de la población colombiana. Los grupos étnicos con tradición lingüística propia van a gozar de una educación bilingüe y están obligados por su cultura y por las circunstancias de realidad nacional a volverse bilingües, ¿por qué toda la población del país no puede llegar a ser bilingüe, si el inglés va a enseñarse desde primer grado?

Por último, en la enseñanza de las ciencias físicas, las cuales son la base científica de toda la tecnología y de la comprensión de la naturaleza, se puede llegar a una asimilación adecuada de sus leyes con un trabajo progresivo y constante durante todo el bachillerato que permita, además, profundizar en elementos avanzados de la disciplina.

Por el contrario, en la historia, la geografía, la educación artística, la misma química o las ciencias biológicas, los objetivos pueden garantizarse sin tanta intensidad como para las asignaturas anteriores. Tomemos la historia. La formación de una "conciencia histórica" mínima en el bachillerato suficiente para el término medio de la po-

blación colombiana puede lograrse con un estudio intensivo de temas selectos, desarrollados con profundidad, en donde el método apunta más a obtener comprensión que erudición.

Si un objetivo fundamental de la educación colombiana es formar una conciencia de la soberanía nacional, como lo establece el artículo 5 de la ley 115, se impone el estudio del proceso de la independencia, con el que se obtuvo la soberanía. Luego, el hilo conductor de la enseñanza de la historia en el bachillerato puede ser la independencia nacional. Si este objetivo se logra, se ha dado una formación de conciencia histórica que podrá aplicarse al estudio de otros hechos históricos, por una parte, y se habrán cimentado bases sólidas de comprensión de la soberanía nacional.

Con ese fin no se requiere descender en la historia hasta Babilonia o Sumeria. Basta comprender el descubrimiento de América, adentrándose en la situación de la Europa que produjo la expedición hacia nuevas tierras en pos de una vía más expedita para el comercio, en las sociedades existentes en América, en el hecho mismo de los viajes y en sus consecuencias para el conocimiento de la tierra y el comienzo de una revolución científica. Y así, continuar con la colonización española e inglesa, estudiar la independencia misma con una metodología similar y profundizar en el desarrollo posterior durante los siglos XIX y XX. Para obtener una comprensión adecuada y suficiente de estos hechos no se requiere una intensidad máxima como para el castellano o las matemáticas.

Si todas las asignaturas resultan de máxima intensidad será imposible organizar un plan de estudio con economía, es decir, con un mínimo de asignaturas por semestre, de tal manera que la enseñanza sea concentrada y no dispersa. Resulta, pues, imperativo seleccionar, clasificar, ordenar y definir prioridades. En esta forma, se puede elaborar un plan de estudios con un máximo de siete u ocho asignaturas por semestre con una adecuada intensidad horaria por semana.

Los temas de la 'enseñanza obligatoria'

Los temas de la 'enseñanza obligatoria' están concebidos en la ley para recorrer todo el plan de estudios y todo el currículo. Así, pues, cada uno de ellos puede distribuirse en las distintas asignaturas que se le relacionen. Sin embargo, para varios de estos temas no parece suficiente esa incorporación a las asignaturas. Por esa razón, proponemos convertirlos en seminarios como punto de partida del proyecto pedagógico de cada tema, asignados a distintos semestres, con reuniones periódicas de una mañana o una tarde o de todo el día, en la siguiente forma:

1. *Constitución política* (art. 14, literal a)) Se le dedican dos seminarios de un semestre en el curso de los seis años. Se incluyen temas sobre la constitución política en la asignatura de historia, en la de ética y en la de ciencia política.

2. *Educación para la democracia* (art. 14, literal d)) Tres seminarios de un semestre en el curso de los seis años. Igualmente se incluyen los temas de democracia en la asignatura de historia, de ética y de ciencia política.

3. *Educación ambiental* (art. 14, literal c)). Dos seminarios de un semestre en el curso de los seis años. Se incorporan temas de educación ambiental en las asignaturas de tecnología, biología, geografía y economía.

4. *Educación sexual* (art. 14, literal e)) Dos seminarios de un semestre en el curso de los seis años. Se incluyen temas de educación sexual en la asignaturas de biología y psicología y en la de ética.

Quedan así nueve seminarios sobre los temas de la educación obligatoria y se incluyen en las distintas asignaturas. No se trata, por tanto, de asignaturas, sino que los seminarios intensivos profundizan la problemática de cada uno y permiten abrir distintas formas de abordarlos y discutirlos. Cada institución define las actividades complementarias del proyecto pedagógico correspondiente a cada tema. (ver esquema del plan de estudios en la página siguiente).

PROPUESTA DE PLAN DE ESTUDIO PARA EDUCACION PRIMARIA

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO
Lectura y escritura	Lectura y escritura	Expr. oral y escrita, Lec.	Expres, lect y corrección	Anál., compos., genr.liter.
Inglés	Inglés	Inglés	Inglés	Inglés
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
Univ., tierra, mundo, colom	Univ., tierra, mundo, colom	Univ., tierra, geogr. fis., col.	Geogr. pol.: colombia. mund	Geogr. pol.: colombia. mund
Ciencias. Física y biología	Ciencias. Física y biología	Ener., calor, temperatura	mecan., electric., magne.	Fuerza, gravedad, ondas
		Plantas y animales	Grupo y organ. humano	Molec., célula, organismo
		Origen, descubrir., munic.	independ., dem., estado	desarr. independ. probl. soc
Actividades educ. artística	Actividades educ. artística	Activ. educac. artística	Activ. educac. artística	Activ. educac. artística

ESQUEMA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACION SECUNDARIA Y MEDIA

SEXTO	SEPTIMO		OCTAVO		NOVENO		DECIMO		UNDECIMO	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
Castellano	Castellano	Castellano	Castellano	Castellano	Castellano	Castellano	Castellano	Castellano	Castellano	Castellano
Inglés	Inglés	Inglés	Inglés	Inglés	Inglés	Inglés	Inglés	Inglés	Inglés	Inglés
Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
OC. Físicas	OC. Físicas	OC. Físicas	OC. Físicas	OC. Físicas	OC. Físicas	OC. Físicas	OC. Físicas	OC. Físicas	OC. Físicas	OC. Físicas
Edu. Física	Edu. Física	Edu. Física	Edu. Física	Edu. Física	Edu. Física	Edu. Física	Edu. Física	Edu. Física	Edu. Física	Edu. Física
Historia	Historia	Historia	Historia	Historia	Historia	Historia	Historia	Historia	Historia	Historia
Edu. Artist.	Edu. Artist.	Edu. Artist.	Edu. Artist.	Edu. Artist.	Edu. Artist.	Geografía	Química	Química	Química	Química
	OC. Biologi.	OC. Biologi.	OC. Biologi.	OC. Biologi.	Etica	Etica	OC. Polític.	Filosofía	OC. Econom.	Filosofía
Sem. Ed. Sex. (1)	Sem. Ed. Ambiental	Sem. Ed. Sexual	Sem. Ed. Democra.	Sem. Ed. Constituc.	Sem. Ed. Ambient	Sem. Ed. Democra.				

* Primer semestre

** Segundo semestre

(1) Son los seminarios de 'educación obligatoria', tal como están definidos en el programa

CONCLUSION

Las tareas que impone la reforma educativa en que se comprometió Fecode, especialmente, la Ley General de Educación, son de gran alcance: la administración colegiada en las entidades territoriales, el gobierno escolar, la capacitación, la jornada única diurna, el proyecto educativo institucional, el currículo, el plan de estudios. Nuestro criterio es que la más importante de todas con miras a mejorar la calidad de la educación, es la revolución de los contenidos en los planes de estudio.

Hemos captado en todo el país una tendencia a colocar como la tarea principal la elaboración del proyecto educativo institucional y a dirigir todos los esfuerzos de capacitación en esa dirección. Sin negar la importancia del proyecto educativo institucional, creemos que los planes de estudios

requieren mayor atención y más dedicación que él. Los parámetros sencillos y claros que le establece al proyecto educativo institucional el decreto reglamentario 1860, discutido enteramente con FECODE, hace de su elaboración una tarea sencilla, sin complicaciones que no requiere grandes cursos o seminarios y, mucho menos postgrados.

Por esa razón, el CEID nacional y FECODE escogieron como tema de este histórico 2º Congreso Pedagógico Nacional el del currículo y los planes de estudio. Y por ese mismo motivo, las comisiones de trabajo van dirigidas a impulsar el trabajo y la discusión en torno al contenido de la educación. Como dije en esta intervención, FECODE está por una revolución de los contenidos. Y estamos seguros que este Congreso constituirá un impulso definitivo al verdadero currículo y plan de estudios del magisterio colombiano.

APENDICE

Programa de algunas asignaturas

Programa de Historia

1. Objetivo fundamental de la enseñanza de la historia:
 - formar una conciencia histórica.
 - formar una conciencia de la soberanía nacional
2. Objetivos de la enseñanza de la historia en la ley de educación:
 - que el estudio de la historia sea científico,
 - que se refiera expresamente al estudio de la historia nacional y mundial,
 - que esté dirigido a la comprensión del desarrollo de la sociedad
3. Método de enfoque de la enseñanza de la historia
 - fijar un hilo conductor de todo el programa,
 - tomar como hilo conductor que la unidad a todo el programa la explicación históri-

ca de la sociedad colombiana enmarcada en la historia mundial,

- por tanto, partiendo de la historia nacional, como hilo conductor, integrar la historia de Colombia, de América y del mundo, para estudiarlas conjuntamente,
 - hacer uso intensivo de cronologías para situar al estudiante, darle puntos de referencia y ampliarle los datos que el texto mismo no alcanza a analizar,
 - seleccionar para cada bloque, trimestral, semestral o anual, unas biografías que permitan comprender el desarrollo de la historia en cada período.
4. Contenido del programa Primer nivel:
 - El descubrimiento de América (es allí donde primero se encuentran la historia de Colombia, de América y del mundo)
 - * Carácter y significado del descubrimiento

- * Posibilidad del descubrimiento: España
- * Las culturas precolombinas de América
- * La aventura de Colón
- * La conquista de América
- Segundo nivel: La colonia en América.
 - * La evolución de la monarquía española
 - * Auge de Inglaterra
 - * El colonialismo europeo
 - * El colonialismo español en América
 - * El colonialismo inglés en América
 - * La esclavitud en América
- Tercer nivel: La independencia de América
 - * preparación de la independencia y la revolución francesa
 - * Napoleón
 - * Movimientos independentistas en América
 - * La independencia en Colombia
 - * Bolívar
 - * Primera etapa del gobierno independiente
- Cuarto nivel: Desarrollo de la independencia en el siglo XIX
 - * Características del siglo XIX en Colombia
 - * La gran revolución económica y social de mitad de siglo
 - * Desarrollo y sentido de las principales guerras civiles
 - * América Latina en el siglo XIX
 - * Desarrollo del capitalismo en el mundo desde la revolución industrial
 - * La política mundial de las revoluciones nacionales y del socialismo científico
 - * Desarrollo de la ciencia desde el siglo XVI y características culturales
- Quinto nivel: Desarrollo de la independencia en el siglo XX
 - * Estados Unidos en América Latina
 - * Las grandes revoluciones del siglo XX de la revolución rusa, a la china a la cubana
 - * desarrollo del capitalismo financiero en el mundo
 - * las tres guerras mundiales: la primera, la segunda y la guerra fría
- * trayectoria de la modernización de la economía y la política en Colombia desde la Regeneración a Gaviria
- * El proceso histórico de la segunda post-guerra en Colombia
- * América Latina en el siglo XX
- Sexto nivel: La evolución de la humanidad desde su origen
 - * La formación primitiva de la humanidad
 - * Las primeras civilizaciones esclavistas y la formación del Estado
 - * El cristianismo y la sociedad feudal: la Edad Media
 - * El feudalismo en Japón, China e India
 - * La transición del feudalismo al capitalismo: el mercantilismo y las monarquías absolutas
 - * La expansión musulmana y la creación del imperio otomano
 - * La revolución protestante
 - * El desarrollo del capitalismo en el siglo XIX y XX

El programa de Ciencias Físicas

1. Objetivo fundamental de la enseñanza de las ciencias físicas
 - Formar una conciencia científica
 - Obtener un conocimiento científico de las leyes de la naturaleza
2. Objetivos de la enseñanza de las ciencias naturales en la ley de educación
 - Avanzar en el conocimiento científico de los fenómenos físicos y químicos
 - Que se obtenga ese conocimiento científico mediante la comprensión de las leyes, el planteamiento de los problemas y la observación experimental
3. Contenido del programa
 - Alternativa número uno (Gamow)
 - * La mecánica: descubrimientos de Galileo, principios de Newton, leyes de Kepler
 - * El calor como energía: temperaturas, termodinámica, leyes de Maxwell, teoría cinética del calor

- * La electricidad: fuerzas eléctricas y magnéticas, leyes del circuito eléctrico, descubrimiento de Faraday
- * La relatividad: velocidad de la luz, relatividad del movimiento, equivalencia masa-energía, la gravitación
- * Los cuanta: divisibilidad de la materia, rayos x, isótopos
- Alternativa número dos (Asimov)
 - * El universo, la tierra y la atmósfera
 - * Los elementos: tabla periódica, elementos radiactivos, electrones, gases y metales
 - * Las partículas: átomo, isótopos, nuevas partículas, aceleradores de partículas, el interior del núcleo
 - * Las ondas: luz, relatividad, calor, masa-energía, partículas y ondas
 - * La máquina: fuego y vapor, electricidad, mecanismos eléctricos, máquinas de combustión, radio, láser
 - * El reactor: fisión nuclear, bomba atómica, energía nuclear, radiactividad, fusión nuclear
- Alternativa número tres (UNESCO)
 - * Energía de transformación, calor y temperatura
 - * Magnetismo y electricidad
 - * Mecánica
 - * Fluidos y ondas
 - * Elementos y partículas
 - * El espacio, el universo, estrellas y planetas
- Alternativa número cuatro (Anónima)
 - * La tierra y el universo
 - * Formas de la materia, masa y energía
 - * Elementos, partículas y moléculas
 - * Ondas
 - * Movimiento
 - * Inteligencia: cerebros, robots, computadores
- Comprender la división política y el funcionamiento económico del país y del mundo
- Descubrir el puesto de la tierra en el universo
- Iniciarse en la exploración del universo como un soporte del conocimiento científico

2. Objetivos de la enseñanza de la geografía en la ley de educación

- Estudio científico del universo, de la tierra y de su estructura física
- Estudio científico de la división y organización política
- Estudio del desarrollo económico de los países
- Estudio de las manifestaciones culturales de los pueblos

3. Método del enfoque de la enseñanza de la geografía

- Abordar el problema de la localización en el mundo físico, político y económico
- Ofrecer la posibilidad de comprender la estructura física de la tierra, de su localización en el universo y de su división política
- Partir de la descripción de la tierra, de su composición para llegar al universo
- Plantear la geopolítica y la geoeconomía en la lucha de poderes políticos y económicos
- Explicar la diversidad cultural, su dimensión, sus límites y sus conflictos

3. Contenido del programa

- La tierra: composición, movimiento, clima y atmósfera, descripción
- El universo: puesto de la tierra, galaxias, estrellas, satélites
- Geografía física de los continentes: montañas, ríos, ciudades, vías de comunicación
- Geografía política y económica del mundo: América, Europa, Asia, África y Oceanía
- Geografía física de Colombia
- Geografía política y económica de Colombia □

El programa de geografía

1. El objetivo fundamental de la enseñanza de la geografía

- Rescatar la enseñanza de la geografía
- Localizarse en el mundo y en el país

Relatoría de Comisión 5ª

Ciclo de secundaria y educación media

Coordinador: Carlos Díaz (CEID Córdoba)

Relatoría: Gustavo Adolfo Aragón, José de Jesús Rincón Ruiz (ADE)

Asistentes: 97 delegados.

Ponencias presentadas: 27.

Resumen de las ponencias

1. Lenguaje

En esta área se presentaron cinco ponencias con un énfasis en los procesos metodológicos para una mejor enseñanza de la lengua castellana, de la literatura y el inglés. Una sexta ponencia aborda como propósito la introducción de la biblioteca en el currículo de educación secundaria. En todas se observa el énfasis en desarrollar las habilidades de expresión oral y escrita. Se proponen acciones didácticas alternas y variadas que van desde habilitar la lúdica, hasta recontextualizar las expresiones culturales autóctonas, pasando por la realización de talleres literarios y de expresión oral.

2. Ciencias naturales

Las cuatro ponencias presentadas abordan la preocupación por la fundamentación conceptual de las ciencias naturales. Tres de ellas abordan comprometen el componente metodológico a partir de la concepción problémica. Así, mientras que el profesor Luis Alfredo Prada, del Cesar propone su solución a través de proyectos contruidos concertadamente; el grupo de la Comisión Pedagógica de la ADE apunta a la resolución de preguntas pertinentes que cada una de las asignaturas del área se hace ante la incógnita de la naturaleza; y la profesora Mariela Valencia fundamenta su

preocupación por la autoestima y el crecimiento de la imagen científica del alumno.

3. Física

La ponencia presentada centra su preocupación en la estructuración del plan de estudios argumentando su propuesta metodológica y de evaluación de las prácticas constructivistas.

4. Ciencias Sociales

Las dos ponencias presentadas insisten en argumentaciones metodológicas. La profesora Amparo Sánchez enfatiza en que la cartografía, que es recurso didáctico vital, debe ser sobre trabajo de campo real. En tanto el grupo del Colegio de Aipe propuso la organización de un plan de estudio orientado hacia la diversificación del bachillerato, poniendo de presente que las ciencias sociales sean el eje integrador de las demás áreas.

5. Matemáticas

Las dos ponencias presentadas abordan el desarrollo del área a través de procesos metodológicos, acompañados de acciones y ambientes agradables que enriquezcan sus didácticas.

6. Filosofía

Las ponencias presentadas dejan clara la necesidad de trascender el marco de la Ley General de Educación ampliando la enseñanza de la filosofía desde el sexto grado. Ambas coinciden en precisar los campos de la filosofía. El profesor Cristo Caicedo, propone combinar la filosofía con la ética, de tal manera que se excluya la

ideología moral y así se tenga mayor tiempo para el desarrollo del programa. De otro lado, el profesor Alberto Guarín señala que la filosofía debe “contribuir al perfeccionamiento de los instrumentos necesarios para la interpretación general de la realidad y para la opción consciente en materia ideológica”. Ambas proponen planes de estudio.

7. Educación Física

La profesora Liliana Londoño, sustentada en la práctica de la educación física, logró en su experiencia pedagógica dinamizar todas las áreas y, lo más importante, apartar a grupos de jóvenes “rotulados” de las prácticas de la delincuencia y la drogadicción.

8. Ecología y Medio Ambiente

Las cuatro ponencias presentadas hacen manifiesta la necesidad de introducir al currículo el programa de ecología y protección del medio ambiente. Igualmente, mostraron ricas experiencias en recuperación y defensa de sus zonas afectadas. Se destaca la ponencia presentada por el Colegio del Concejo de Itagüí que propone la implementación de la modalidad del bachillerato ecológico con formación para el trabajo en el área.

9. Supervisión

Básicamente propone la creación de un modelo de supervisión que incluye un cuerpo técnico adscrito a la Secretaría de Educación y ampliar las funciones de supervisión al gobierno escolar.

10. Informática

Las dos ponencias examinan experiencias prácticas de la inclusión de la moderna tecnología en el acto educativo. Ambas reconocen el papel de recurso didáctico que tiene la informática.

11. Artes

La ponencia del profesor Sigifredo Pardo apunta a ubicar las artes como herramienta pedagógica fundamental que atraviesan todo el currículo; además de ser uno de los pilares del Proyecto Educativo Institucional.

La ponencia del profesor Carlos Montoya apunta al desarrollo de la creatividad

haciendo uso del juego dramático y las artes plásticas, sustentado en modelos de talleres con originalidad, fluidez, flexibilidad, elaboración e inventiva.

Además de las ponencias presentadas, los participantes de la comisión en las diferentes intervenciones manifestaron:

1. El Congreso Pedagógico Nacional es el inicio en la tarea de desarrollar la Ley General de Educación, de allí que las ponencias presentadas y las diversas propuestas se constituyen en documentos de trabajo para ser discutidos por los educadores de las instituciones de los diferentes departamentos.

2. En el trabajo de comisiones está la esencia del Congreso, por eso se hace necesario el intercambio de experiencias entre las regiones de los diferentes tópicos que se expusieron. Así mismo se hace necesario constituir una red de documentación e información con los CEID de las regionales.

3. Las ponencias seleccionadas deben recogerse en un documento que circule nacionalmente. Pero así mismo, las demás ponencias que no tuvieron este privilegio, deben hacerse conocer a los educadores del país.

4. Para la aplicación de la Ley se sugiere que Fecode y el CEID nacional adelanten un plan de capacitación a todo el magisterio que le permita asumir con preparación esta tarea. Igualmente se sugiere la consolidación de los CEID regionales y la formación de los equipos pedagógicos en todos los niveles.

5. La reforma educativa requiere también de un cambio de actitud del maestro que le permita asimilar los cambios y contribuir al desarrollo de la democracia, un nuevo tipo de autoridad, un proceso más humano en la enseñanza y al mejoramiento de la calidad.

6. A la controversia suscitada entre los asistentes en la comisión se resaltan dos tendencias. Una de ellas apunta hacia la formación científico-técnica colocándola como predominante para la formación del hombre nuevo. La otra insiste en la axiología, de tal manera que se forme una persona

con valores suficientes para afrontar la actual situación de violencia que vive el país. Sin embargo, el sentir de muchos educadores fue el de combinar estos puntos de vista, logrando el objetivo del desarrollo científico y el de la humanización del país.

7. En la comisión se presentaron críticas a la organización del Congreso Pedagógico Nacional por improvisación en lo logístico, por el sistema de escogencia de las ponencias, por la no inclusión de una comisión para discutir sobre el área de artes.

“Genio es el que sabe donde está el tesoro, sabio es el que lo saca, inteligente el que lo disfruta”.

“La lectura del mundo antecede a la lectura de la palabra”.

“Profesor, estoy cansado de portarme bien y que me digan que me porte bien, cuando en este colegio no me enseñan algo útil”.

“Entendernos no es recoger el pensamiento de sabios pedantes, sino el pensamiento de muchos maestros modestos”.

“Si conocemos la ruta podemos ayudar al estudiante a encontrar la suya”.

José de Jesús Rincón Ruiz

Carlos Díaz

Gustavo Adolfo Aragón

SANTAFE DE BOGOTA, 4 DE NOVIEMBRE DE 1994 □

LISTADO DE PONENCIAS PRESENTADAS A LA COMISION 5ª DE CICLO DE SECUNDARIA Y EDUCACION MEDIA

I. Lenguaje

1. *Lúdica y literatura*
Adalberto Agudelo, Caldas.
2. *Curricular la biblioteca: llenarla de sentido, tener un plan*
Margarita Carreño, Santander.
3. *Proyecto de club de conversación inglesa en el Liceo Gilberto Alzate de Medellín*
Hernán Gallo, Antioquia.
4. *La enseñanza de la lengua castellana a través de la lengua nativa, utilizando talleres*
José Domingo Jiménez, Cesar.
5. *Dominio de la expresión oral y escrita para alumnos de bachillerato*
Pedro Sánchez Ruiz, Meta.
6. *Análisis socio-crítico de la enseñanza de la literatura y una propuesta de reforma al*

plan de estudios del área de castellano en el nivel de educación media

Rosalba Tejeda, Cartagena

II. Ciencias Naturales

1. *Propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias naturales mediante la Metodología de Proyectos*
Luis Alfredo Prada, Cesar.
2. *La concepción teórico-metodológica de las ciencias naturales*
Arturo Gruesso
Comisión Pedagógica ADE, Bogotá.
3. *Miniproyectos y la evaluación de la enseñanza de la química*
Lucila Tocarruncho, Boyacá.
4. *Representación sobre la reversabilidad en el proceso de disolución*
Mariela Valencia, Bogotá.

III. Física

1. *Física media académica*
Ariel Carreño, Bolívar.

IV. Ecología y Medio Ambiente

1. *Práctica pedagógica integrada para la formación de una cultura ecológica en los estudiantes de Yopal*
Miguel Salas, Useche-Casanare.
2. *Construcción de sentido: una opción pedagógica para desalienar el proceso educativo*
Alberto Alzate Córdoba, Rómulo Padilla.
3. *Modalidad de bachillerato en ecología y mejoramiento del medio ambiente*
Carolina Acosta Soto y alumnos grado 10B
Liceo Concejo Municipal de Itagüí y Escuela Asociada Unesco, Antioquia.

V. Matemáticas

1. *Metodología de la enseñanza de las matemáticas*
Rafael Díaz, Sucre.
2. *Plan de estudios: área de matemáticas del grado 7º*
Alfonso Garcés, Cesar.

VI. Ciencias Sociales

1. *Propuesta metodológica para la comprensión de los mapas cartográficos en los alumnos de 6º grado*
Amparo Sánchez, Quindío.
2. *Ciencias sociales: común integrador de la educación básica en el colegio de Aipe*
Rocío Martínez, Aipe Huila.

VII. Filosofía

1. *Desmitificando el carácter inaccesible de la filosofía encontramos el sentido común del progreso*
Cristo Caicedo, Bolívar.
2. *Propuesta global para desarrollar el programa de filosofía en educación secundaria*
Alberto Guarín, Huila.

VIII. Educación física

1. *La sensibilización de la enseñanza a través de la educación física*
María Liliana Londoño, Antioquia.

IX. Supervisión

1. *Hablemos de supervisión*
Jaime Clavijo USDE, Bogotá.

X. Informática

1. *Modalidad de bachillerato en informática del Inem de Granada*
Gonzalo Valencia, Antioquia.
2. *Programa de informática educativa en el Colegio Distrital Laureano Gómez*
Secretaría de Educación Distrital, Bogotá.

XI. Artes

1. *La formación artística dentro de un currículo con pertenencia social y pedagógica*
Sigifredo Pardo, Bogotá.
2. *Desarrollo de la creatividad a través del juego dramático y las artes plásticas*
Carlos Montoya, Antioquia.

Relatoría de Comisión 6ª

Ciclo de secundaria y educación media

Coordinadora: Liliana Mejía (CEID-Caldas)

Relatores: Henar Alfonso Castro (CEID-Guaviare)

Elizabeth Díaz (ADE)

Ciencias sociales

Las ponencias presentadas resaltan la importancia de las ciencias humanas en el currículo, diferenciándose de la propuesta del CEID-FECODE, que, a su manera de ver, es cientifista y técnica.

El país necesita de un proyecto humanista a partir de realzar los valores, por eso el currículo debe empezar a construirse en los establecimientos educativos desde la reflexión de las ciencias humanas. La función de los conocimientos humanistas será dinamizar el pensamiento para hacer más efectivo el aprendizaje.

La filosofía y las ciencias humanas no pueden ser ajenas al desarrollo económico y sociopolítico, debe fortalecerlos dando pautas que permitan el íntegro desarrollo humano.

La escuela debe convertirse en promotora de los derechos humanos.

Las ciencias sociales en la institución escolar deben permitir la proyección de los alumnos a su comunidad a través de una conciencia crítica para que planteen soluciones alternas, lo cual conlleva que los maestros hagan un cambio metodológico en la enseñanza de las ciencias sociales.

Resaltar en la enseñanza de la historia los modos de producción en forma gradual con el método del materialismo dialéctico, entre otros.

Matemáticas

Las matemáticas han penetrado los campos científico, cultural, técnico y artístico, y se han utilizado como una herramienta básica que permite al hombre comprender y desarrollar el mundo que lo rodea.

Nuestra tarea como docentes es propiciar el desarrollo y las capacidades mentales para el razonamiento lógico mediante el dominio de los sistemas matemáticos. Es necesario impulsar la creación de un ambiente de permanente contacto entre las matemáticas y las demás ciencias.

Es importante rescatar el valor de la geometría frente a las matemáticas, ya que esta es soporte básico para el razonamiento lógico. La geometría debe ser integrada gradualmente a los programas de matemáticas desde los grados inferiores.

Los docentes de matemáticas deben abrir espacios de comunicación con sus alumnos para que los procesos de aprendizaje no se vean truncados por el autoritarismo, el miedo al área y la fatiga producida por los ejercicios de aplicación. Es importante crear estrategias que permitan al alumno buscar por sus propios medios la aplicación de sus conocimientos en su cotidianidad.

La evaluación debe ser cualitativa, donde se muestren los aciertos y fallas en el desarrollo del área y así aplicar los fundamentos y correctivos necesarios. Preferible-

mente, debe ser integral, conjugando la prueba individual y grupal.

Español y literatura

Se inicia un modelo pedagógico a partir de la reflexión como eje central "El hombre como generador de los procesos sociales". Allí, el alumno se autorrealiza, se autocontrola y se manifiesta a través de la democracia. El modelo de su aprendizaje es el saber y el saber hacer, hacia la construcción de un hombre nuevo. Los instrumentos para reconocer el porqué los alumnos no leen fueron entrevistas a padres y alumnos, a la universidad.

Entre las hipótesis de la investigación dadas por los alumnos se identificaron las siguientes:

- Falta de motivación por parte de los maestros
- Imposición de libros y lectura por castigo
- Degradación moral
- Desintegración familiar
- Cambio de profesorado
- Empleo de métodos antiguos, en desuso
- Ausencia de capacidad lectora.

Con base en estas hipótesis se plantea la necesidad de una interdisciplinariedad que inculque, desde todos los ámbitos, el amor por la lectura. Es importante utilizar la imagen y la tecnología para inducir a los alumnos a la creación literaria.

La propuesta obtuvo la mejor respuesta y un gran respaldo. Esta proyectó valores como: requisitos de calidad, actitudes de relación que facilitan la comunicación, la apertura al otro, el compartir con los demás y el enriquecerse con actitudes y experiencias de los demás, la involucración de la comunidad.

Se plantean unos fines tendientes a mejorar los procesos de lectura para los adolescentes:

- Crear condiciones para que los estudiantes amen los libros a través de todo el proceso escolar.

— Asumir el maestro una responsabilidad con sus educandos y de la realidad que ellos viven hacer que éstos creen sus cuentos y transformen su conocimiento.

— Adquirir competencias grandes dentro de la lectura.

La creación literaria promueve valores como la sensibilidad, la ternura, el amor, etc. y esta se puede generar en los alumnos a través de la recreación de obras narrativas, dramáticas, poéticas, o desde la utilización de imágenes presentes hoy en un mundo asediado por la tecnología. Es de vital importancia el rescate de las obras y autores regionales que permitan a los estudiantes identificarse con su cultura y desde la crítica expresar en diversas formas su pensamiento, su realidad y su fantasía.

Inglés

Partiendo de la apatía generalizada de estudiantes, maestros y padres de familia hacia el área de inglés y la falta de correlación de contenidos e integración de los docentes, se plantean objetivos concretos que buscan superar las deficiencias detectadas, estimular a los educandos mediante clases enriquecedoras, adecuar las aulas para realización de talleres de inglés con materiales adecuados y unificar criterios para su enseñanza en todos los niveles educativos.

La propuesta se concreta en el diseño de guías que parten de su realidad, que buscan la economía y el manejo de contenidos en forma clara, los cuales son aprendidos mediante el intercambio y la colectivización.

Es una propuesta que pretende el trabajo interdisciplinario e interinstitucional.

Artes

Partiendo de la evidencia de que las disciplinas artísticas han sido poco articuladas tanto en los planes de estudio del MEN, como en las instituciones educativas, se

hace necesario romper con la contradicción entre ciencia-técnica y arte, para que éstas se conjuguen y contribuyan a hacer más agradable la escuela. El trabajo dramático y artístico en general no puede tener una metodología definida. Su estudio debe partir del juego, de la creación y, es preciso decirlo, de la improvisación para que sea más partícipe el alumno con su espontaneidad.

Educación física

En el PEI debemos rescatar la importancia de la educación física para el logro de los fines educativos, que hagan posible la formación integral de la persona.

Debemos preparar a los futuros maestros desde el bachillerato pedagógico para que se fundamenten para la enseñanza y la preparación física. La metodología debe ser activa, participativa, con un enfoque donde los alumnos construyan esquemas generales para su futura profesión.

La educación física exige variabilidad en las formas evaluativas, ellas deben incluir la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación.

Informática y tecnología

La aplicación de estrategias con miras al mejoramiento cualitativo de la educación, debe partir de los niveles preescolar y primaria, fomentando el desarrollo de la inteligencia, la creatividad y el uso productivo del tiempo. La propuesta de incorporar la informática en estos niveles educativos es uno de los elementos que responde a esta exigencia.

Como herramienta de trabajo el computador pasó a ser un elemento muy importante en la producción de textos, de planeaciones, informes, guías de trabajo, afiches decorativos, listados de alumnos, elaboración de evaluaciones, etc.

Se destaca el desarrollo de la creatividad de los docentes para ofrecer ambientes de aprendizaje donde los alumnos desarrollan habilidades para asumir con mayor propiedad el uso y aplicación de la nueva tecnología de la informática.

La informática debe desmitificarse para que todos tengan acceso a ella; en el colegio no ha de ser una asignatura aparte sino un proyecto que permita la construcción de conocimientos. El componente tecnológico en la educación debe potenciar valores, ya que parte de la vida y es para la vida misma □

LISTADO DE PONENCIAS PRESENTADAS A LA COMISION 6^a CICLO DE SECUNDARIA Y EDUCACION MEDIA

CIENCIAS SOCIALES

1. *La filosofía, una actitud humana: ahora el reto es humanizar la educación*
Efraín Alzate, Medellín.
2. *La enseñanza de la historia a partir de 6^o grado*
Victoria Avendaño, Valledupar.
3. *Propuesta metodológica para la enseñanza problemática de las ciencias sociales en educación básica secundaria en el municipio de Montería*
Jorge Jiménez Martínez, Montería.
4. *Propuesta pedagógica para las ciencias sociales*
Néstor Rueda, Bucaramanga.

5. *Cómo enseñar historia a los desmovilizados*
Rubén Darío Ceballos.

6. *Enseñanza de la filosofía a partir del 9º grado*
Alberto Parra, Chimichagua-Cesar.

MATEMATICAS

1. *Programación de matemáticas en el municipio de Valledupar*
Leidys Molina, Valledupar.

2. *Enseñanza de la matemática por equipos de trabajo*
Guillermo González Arias, Buga.

ESPAÑOL Y LITERATURA

1. *Fundamentos para la incorporación de los autores regionales en el currículo de lenguaje y literatura en busca de la propia identidad*
Daniel Rivera Mesa, Sucre.

2. *Propuesta metodológica para la enseñanza integral de la lecto-escritura*
Alcides Parra, Neiva.

3. *El video y la televisión como incentivos para la lectura de obras literarias en la secundaria*
Oscar Darío Patiño, Antioquia.

4. *Por qué los adolescentes no leen*
Martha Gutiérrez, Medellín.

5. *Desarrollo de la sensibilidad y crecimiento de valores a través de la creación poética*
Guillermo Quijano, Bogotá.

6. *Claves pedagógicas para la descodificación e interpretación de la imagen poética en la lírica y el teatro de García Lorca*
Gloria Inés Herrera, Manizales.

7. *El proceso de lectura en el grado 6º. Enseñar a interpretar significados*
Inés Lozano, Bogotá.

8. *Desarrollo de una propuesta curricular para el área de español en grado 6º*
Margot Acosta.

INGLES

1. *Programas y talleres de inglés en los grados 6º a 9º*
Hernando Gallo, Viterbo-Caldas.

CIENCIAS NATURALES

1. *El pensamiento neopiagetiano y el aprendizaje de la dinámica*
Ana María Betancour, Villa de Leyva.

2. *Propuesta para una metodología creativa en la enseñanza de la dinámica en el bachillerato*
Carlos Arturo Zúñiga, Sogamoso.

3. *Consideraciones para elaborar el currículo de química de 10º y 11º grado*
Edilberto Vargas, Valledupar.

4. *Sistematización del programa de cualificación de docentes en ciencias naturales*
Clara Chaparro
Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

5. *Proyecto de Física para el grado 11º*
Mariano Rubio.

ARTES

1. *La enseñanza del teatro en la escuela*
Jorge Eliécer Ballesteros, Valle.

EDUCACION FISICA

1. *Propuesta de contenidos programáticos en el área de educación física, salud, recreación y deportes para el bachillerato pedagógico*
Eduardo Martínez, Ocaña.

INFORMATICA Y TECNOLOGIA

1. *Articulaciones de la informática al currículo*

Obdulia Sánchez, Bogotá.

2. *La expansión del uso de la T.V. y otros medios de la tecnología de frente a la escuela "La escuela sin muros"*

Antonio León Gómez, Medellín.

3. *Tecnología e informática; capacitación a docentes en el área de informática partiendo de las competencias previas y acceder a los desarrollos tecnológicos más avanzados*

Germán Campos

4. *Educación en tecnología para la educación básica*

Angel Alonso Soto, Bogotá.

Relatoría de Comisión 7ª

Comisión de educación media técnica

Coordinadores y relatores: Gloria Zárate (CEID, Huila) y Juvenal Nieves (CEID, Bogotá).

Participantes: 88 delegados.

Fueron presentadas 23 ponencias que pueden clasificarse como experiencias, innovaciones y proyectos en curso.

Aspectos abordados en la discusión

— La enseñanza de la técnica y la tecnología debe tener en cuenta una conceptualización filosófica, epistemológica sobre la ciencia y la visión del hombre que piensa formar.

— La tecnología debe abordar el cómo, el porqué y para qué. El trabajo estará inscrito en los marcos del contexto nacional y mundial.

— El estudiante de educación técnica debe prepararse con la mejor formación integral: en lo académico, en perspectiva a la universidad, en lo humanista y estético y en la posibilidad de vincularse a la vida laboral.

— Con relación al currículo, debe optar por los de carácter autónomo, basados en la investigación de la realidad local y que propenda por el desarrollo. Debe asumir, de igual manera, una concepción de ser humano, de sociedad, de cultura, de pedagogía y educación.

— El currículo y planes de estudio de índole autónoma coparán el interés de la gente en estrecha articulación con los planes de desarrollo educativo, tecnológico y cultural del municipio.

— La enseñanza técnica debe estar dirigida hacia el fomento de la actividad productiva que supere la mera reproducción y repitencia.

— La enseñanza técnica debe integrarse con otras áreas (lenguaje, matemáticas, expresión artística, ciencias sociales y naturales) a partir del centrarse desarrollos de conceptos y procesos de aprendizaje.

— La educación técnica debe trabajar para la producción del conocimiento en la

perspectiva de que el estudiante construye su propio futuro.

— La educación técnica debe cambiar la concepción de las vocacionales por la de tecnología.

— La enseñanza técnica debe abordar su trabajo alrededor del Proyecto Educativo Institucional, en el que se contemplen los desarrollos del área tendientes a mejorar la calidad de la educación.

— La enseñanza técnica debe propender por el desarrollo del país y no para el atraso y la dependencia. Frente a ello, los proyectos institucionales deben tener seriedad, coherencia, rigurosidad y calidad.

— La enseñanza técnica debe relacionar el conocimiento y el trabajo en la medida en que el trabajo es consustancial del propio hombre.

Proyección de la enseñanza técnica y tecnológica

— Debe tener en cuenta los recursos del medio, las condiciones socioeconómicas de la región, las expectativas de trabajo, la formación de la población con un enfoque y dimensión para el desarrollo de la comunidad en las respectivas regiones.

— Las instituciones de enseñanza técnica deben contar con un proyecto claro de integración con las universidades, industrias y empresas locales para la generación

de microempresas de carácter competitivo con los demás sectores industriales.

Proposiciones

— Exigir al gobierno nacional una adecuada financiación para la enseñanza técnica y agropecuaria.

— Solicitar la mejor capacitación y formación docente en las áreas de la técnica, tecnología e informática avanzada.

— Crear una red de intercambio pedagógico a nivel de los colegios técnicos liderado por el CEID regionales y el CEID nacional.

— La modalidad agropecuaria propone la organización de comisiones específicas a nivel departamental, la realización de eventos de carácter nacional.

— Se propone al próximo Congreso Pedagógico la inclusión de una comisión de docentes universitarios que traten el problema de la formación de docentes para el área técnica.

— Solicitar a Fecode su intervención ante el Ministerio para que se acrediten y reconozcan las ponencias y trabajos presentados al Congreso Pedagógico Nacional.

— Solicitar a Fecode que, por su intermedio, una universidad se interese por el trabajo de innovación y pedagogía del profesor Harold Polanía, de Puerto Leguízamo, para que le conceda el título *Ad Honoris* de Licenciatura en Educación con especialización en biología □

LISTADO DE PONENCIAS PRESENTADAS A LA COMISION 7ª DE EDUCACION MEDIA TECNICA

1. *Propuesta de diseño curricular para la modalidad industrial*
Gumercindo Tapias
Instituto Técnico Industrial "Antonio Prieto", Sincelejo.
2. *Hacia la estructura de una auténtica educación rural campesina*
Edgar Meneses, CEID, Cauca

Colegio Departamental Agropecuario Nuestra Señora del Rosario, El Rosal, San Sebastián- Cauca.

3. *Proyecto de formar técnicos en el manejo de alimentos, en sanidad y control de procesos*
Antonio Escobar
Colegio La Anunciación-Buenaventura.

4. *Proyecto Bachillerato en ciencias del mar*
César Aguilar Perea
Colegio Luis López de Mesa, Bahía Solano-Chocó.
5. *Un instituto de educación media vocacional*
Lestilia Hernández
Colegio Mauricio Nelson Vilval, San Estanislao de Costa-Bolívar.
6. *Bachillerato nocturno*
Nicolás Hernández Sánchez
Colegio Mayor de San Bartolomé, Bogotá.
7. *Granja integral y demostrativa para el municipio*
Juan de Dios Gutiérrez Toledo
Granja del IAT, Támesis-Antioquia
8. *Modalidades de comercio e informática*
Luis Enrique Hoyos
Instituto Técnico Francisco José de Caldas, Supía-Caldas.
9. *Educación básica secundaria y media para adultos*
Luis E. Guzmán Instituto Preuniversitario Antonio de J. Ríos, Bello-Antioquia.
10. *Aproximación a la investigación-acción-participativa por proyectos*
Luz Stella Ocampo García
CASD, Armenia.
11. *Proyecto de innovación curricular de educación media*
Omar Antonio Ocampo
Concentración Educativa León XIII, El Peñol-Antioquia.
12. *Experiencia metodológica aplicada a la biología en Puerto Leguízamo*
Harold Polanía.
13. *Proyecto formación en ambientes productivos*
Antonio Quintana
Plan Ciudad Bolívar, Bogotá.
14. *Planteamiento acerca de la enseñanza en varios aspectos*
Nancy Yudi Villa
Concentración escolar, El Guarne-Antioquia.
15. *Mecánica automotriz*
Jesús Antonio Quintero
Instituto Técnico Pedro Castro Monsalve, Valledupar.
16. *Proyecto educativo institucional*
Eduardo Rodríguez
Instituto Técnico Distrital Laureano Gómez, Bogotá.
17. *Proyecto de la Secretaría de Educación sobre la implementación de la informática educativa*
Mila Barrera y Hernán Cendales, Bogotá.
18. *Plan de estudios de administración industrial para colegios técnicos*
Alvaro Ernesto Rojas
Colegio Nacional de Bogotá Técnico Gustavo Jiménez, Boyacá.
19. *Propuesta para innovar los planes de los institutos técnicos industriales*
Ramón Illena Navarro
Instituto Técnico Industrial, Valledupar.
20. *Pautas para elaborar el currículo de tecnología*
William Villalba
Instituto Técnico, Calarcá-Quindío.
21. *La microempresa educativa*
Arnold Vivas
Instituto Técnico Industrial, Sonsón-Antioquia.
22. *La asistencia técnica: una alternativa para el desarrollo de los colegios agropecuarios*
Benjamín Zambrano Correa
Colegio Roberto Ruiz Monsalve, Remolino-Nariño.
23. *Protección del medio ambiente*
Luis Pico
Colegio Lacides Bernal, Lórica-Córdoba.

Relatoría de comisión 8ª

Educación especial y proyectos pedagógicos

Coordinador: Luis Alfonso Londoño CEID Nacional

Relato: José Hidalgo Restrepo (CEID-Caquetá)

Total de ponencias: 28

Educación especial: 11 ponencias

Proyectos Pedagógicos en valores: 5

Proyectos pedagógicos en educación ambiental: 5

Proyectos pedagógicos en educación sexual: 7

Educación especial

Los contenidos básicos en educación especial son:

1. Existe un desarrollo desigual de la educación especial en el país; mientras en unos departamentos apenas se crean las aulas especiales y los equipos profesionales, en otros los están eliminando.

2. Se considera pertinente que en la reglamentación, aun faltante, de la Ley General de Educación se aclare la situación de la modalidad de educación especial con relación a los niveles preescolar, básica y media.

3. Es necesario que en desarrollo de la autonomía escolar, a través del PEI, sean las instituciones educativas las que definan el método pertinente para la integración escolar que propone la ley.

4. Los ponentes consideran que no todas las limitaciones son integrables y se debe respetar el derecho a la diferencia que la misma ley señala.

5. Se recomienda a las Normales y Facultades de Educación mejorar, transformar y elaborar nuevos modelos en la formación profesional del docente.

6. La comisión asume una posición crítica frente a la política de integración propuesta por el MEN, pero no se coloca en el plano de oponente, sino que sugiere que la forma de integración se asuma desde la institución escolar y que se creen los equipos profesoriales para un trabajo inter, tras y multidisciplinario que responda a la diferencia de los limitados y/o excepcionales.

7. La comisión consideró oportuno conformar una red nacional de esta modalidad que cuente con el respaldo del CEID nacional y Fecode.

Proyectos pedagógicos en valores

Los contenidos básicos desarrollados son:

1. La comisión considera que la educación en valores es pertinente en las actuales condiciones sociales de Colombia y que como parte del desarrollo del país no puede ser menospreciada.

2. El debate desarrollado en la comisión considera que debe existir una relación de complementariedad entre la formación científica y técnica y la humanística, y los énfasis los define la institución a través del PEI.

3. El auge de la tutela en Colombia es un referente de la violación de los derechos al interior de la escuela; de cada 10 tutelas, 6 son educativas, lo cual muestra un problema de ética que es necesario afectar con la

relación complementaria entre los valores y la formación científico-técnica.

4. La comisión recomienda que no se trata de recuperar valores o volver a Carreño, sino de darle prioridad a los procesos que partan de la realidad en cada contexto local.

5. Los valores deben ser un trabajo vivencial en la escuela más que una asignatura. Para ello se deben desarrollar los mecanismos de participación democrática que señala la ley en materia de gobierno escolar.

6. La comisión recomienda que en nuestras actividades pedagógicas debemos ser ecuanímenes en la articulación del discurso y la práctica.

7. Los proyectos pedagógicos en valores posibilitan correlaciones e integración de las áreas.

Proyectos en educación ambiental

1. La educación ambiental debe ser asumida como una dimensión ambiental humana y no reducirla al reciclaje mecánico.

2. Los proyectos pedagógicos deben partir de lo cotidiano en la relación escuela-comunidad, para que no sean letra muerta.

3. Ante la contaminación del mundo y del peligro de ahogarnos en el plástico, hay que reforestar primero el corazón de la humanidad, de tal manera que nos permita una mirada diferente a la relación hombre-hombre-naturaleza, mujer-mujer-naturaleza.

4. Los proyectos pedagógicos deben estar ubicados en los contextos locales y deben favorecer a las comunidades para mejorar su calidad de vida.

5. Evitar que los proyectos pedagógicos se reduzcan a un simple reciclaje que rutinee al niño y lo sature; se debe propender porque se articule la investigación con la naturaleza.

Proyectos pedagógicos en educación sexual

1. La educación sexual es ante todo vivencial, exige sensibilización del docente

y del padre de familia para concertar la forma adecuada de educar al niño de acuerdo con cada cultura.

2. La educación sexual debe contribuir a la autonomía y al crecimiento de la autoestima en el maestro y en el educando. Debe integrar 5 criterios básicos: 1) conocimiento del cuerpo; 2) formación intelectual; 3) el carácter estético; 4) los valores; 5) cambio de los códigos en la significación de lo sexual.

3. No se trata de asumir la educación sexual como una asignatura, sino que debe estar presente en todas las áreas y relaciones interpersonales en la escuela. Debe asumir la forma de talleres.

4. El CEID debe liderar la formación docente en educación sexual, ambiental, valores y en las áreas específicas a través de seminarios regionales y nacionales.

5. La comisión sugiere que el trabajo de los proyectos pedagógicos se haga con una orientación conjunta de géneros, para no asumir una actitud sexista o discriminatoria.

6. En la educación sexual hay que tener en cuenta que la sexualidad no se reduce a la genitalidad, es un concepto global, holístico.

Proyecto Educativo Institucional y currículo

El Proyecto Educativo Institucional debe ser un conjunto de acciones vivenciadas en una institución con diferentes enfoques, siempre en permanente construcción.

Entre los criterios para la construcción del PEI podemos destacar:

— Debe ser fruto de una elaboración participativa, de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo.

— Debe partir de lo simple a lo complejo.

— Debe construirse pensando siempre en la formación integral del alumno.

Todo PEI debe incluir, entre otros aspectos, el siguiente proceso:

— Planeación y organización

— Capacitación

— Desarrollo.

Es prioritario que el Plan de Estudios se vaya desarrollando paralelamente a los procesos del PEI.

Los subproyectos de Educación para la Democracia, Educación Ambiental y Educación Sexual deben fundamentar el PEI, promoviendo su accionar institucional y extrainstitucional.

Recomendaciones

1. Solicitar a Fecode que oriente a las seccionales regionales para que apoyen las publicaciones didácticas pedagógicas de los docentes a nivel nacional.

2. Se tenga más en cuenta al maestro en la convocatoria de este tipo de Congresos.

3. Solicitamos muy comedidamente que Fecode intervenga ante el Ministerio de Educación para que se nos reconozca el trabajo que hemos realizado (más de 200 ponencias) dentro del sistema de acreditación para el ascenso en el escalafón docente.

Esto sería lo más justo, ya que de 240 mil educadores (sin contar los particulares), 200 hemos llegado al Congreso Pedagógico con nuestras ponencias a contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y la enseñanza □

LISTADO DE PONENCIAS PRESENTADAS A LA COMISION 8ª DE EDUCACION ESPECIAL Y PROYECTOS PEDAGOGICOS

1. *Logro social de integración del niño con necesidades especiales al ambiente escolar*
Estella Cardona, Antioquia.
2. *Instauración de aulas especiales en Pasto*
Rosario Chávez, Nariño
3. *El aula abierta*
Chiquinquirá Ospina, Antioquia.
4. *Estrategias metodológicas que permiten la continuidad de la educación especial en secundaria y media vocacional*
Martha Nydia Valencia, Caldas.
5. *Tratamiento terapéutico en las dificultades del aprendizaje de cara al proyecto educativo institucional*
Luz Arlete Salcedo, Boyacá.
6. *Ser, hacer y aprender, una posibilidad que se está construyendo*
Nohemy Tamayo, Antioquia.
7. *Capacitación del docente: una alternativa para la autogestión de la integración escolar en el municipio de Ciénaga*
Zulma Rosales de Pérez, Magdalena.
8. *La integración del niño con retardo mental y el niño con limitaciones auditivas humaniza la escuela regular*
Consuelo Cleves, Huila.
9. *La integración, una oportunidad para capacitar, educar y rehabilitar a la comunidad educativa de la zona centro de Quibdó*
Graciela Díaz de Coutin, Chocó.
10. *Adecuación curricular para niños con necesidades especiales en el marco de la escuela regular*
Martha Tovar, Bolívar.
11. *Formación artística de niños*
María Magdalena Trivillo, Caquetá.

Proyectos en valores

1. *Propuestas innovativas para fortalecer el plan de supervivencia y desarrollo infantil*
Guillermina Vásquez, Meta.
2. *Proyecto pedagógico personalizado como una alternativa al currículo*
José A. Beltrán, Santafé de Bogotá.
3. *Una reflexión sobre el quehacer del maestro y la búsqueda de la autonomía escolar*
Luz Mila Chaves, Casanare.
4. *Democracia en la escuela y gobierno escolar*
Luz Marina Vallejo, Pereira.
5. *Los proyectos pedagógicos, una alternativa al problema del currículo en la escuela*
Nubia Elizabeth López, Santafé de Bogotá.

Medio ambiente

1. *Cómo contribuir a la conservación del medio ambiente*
María Adelina Fuentes, Arauca.
2. *Agua, corazón y vida*
Graciela Amador, Boyacá.
3. *Sembradores de vida*
Rosa Elena Pacheco, Caquetá.
4. *La dimensión ambiental en la construcción del ambiente escolar*
Raúl Collazos, Cauca.
5. *Una propuesta ambiental para la Depresión momposina*
Alvaro Cantillo Carrera
Colegio Ecológico, Peñoncito-Magdalena.

Educación sexual

1. *Acciones libres y su incidencia en el significado de la sexualidad en la escuela*
Graciela Figueroa, Meta.

2. *Diseño de programa de educación sexual para la educación básica primaria*
Roque Jacinto Pérez, Norte de Santander.
3. *Iniciación de la educación sexual en la escuela nueva*
Javier Peña Portilla, Norte de Santander.
4. *Talleres de reflexión sobre sexualidad y educación sexual desde una perspectiva de género*
Cecilia Núñez García, Valle del Cauca.
5. *Hacia una educación sexual pertinente a los niños en edad preescolar*
Lida Constanza Basto, Huila.
6. *La sexualidad en la educación. Conozcamos nuestro cuerpo para sentir el placer de su belleza*
Jairo Llano, Valle del Cauca.

7. *El texto libre como instrumento para la educación sexual en el contexto de la enseñanza obligatoria y los proyectos de área*
William de Jesús Londoño, Antioquia.

Proyecto Educativo Institucional y currículo

1. *Una alternativa en la búsqueda de la calidad de la educación hacia el siglo XXI*
María Dorys Chica, Manizales.
2. *Del currículo practicado al currículo construido por los maestros*
Gladys Amaya, Rosalba Balbuena DIE-CEP, Bogotá.
3. *Propuesta para una reforma del currículo en ciencias sociales*
José Ignacio Zamudio, Cali, Valle.
4. *Diseño de un plan de estudio para la formación inicial del docente*
Saúl Romero, Universidad de los Llanos.

- | | |
|--|--|
| <p>5. <i>Currículo para la generación de actitudes participativas desde las necesidades locales</i>
Samuel Bedoya, Antioquia.</p> <p>6. <i>Currículo educativo para el sector rural del NUS</i>
Javier Restrepo, Antioquia.</p> <p>7. <i>El currículo y la autonomía en la enseñanza del español y la literatura</i>
Jairo Henao, Antioquia.</p> <p>8. <i>Capacitación progresiva y sistemática de los educadores colombianos</i>
Fernando Prado, Antioquia.</p> <p>9. <i>Una educación de calidad que impulse el etnodesarrollo en la región desde una perspectiva etnoeducativa y de autonomía escolar</i>
Movimiento Afropedagógico, Chocó.</p> | <p>10. <i>El neoliberalismo en relación con la escuela</i>
<i>El Jaguar</i>
Alberto Mendoza Nieves.</p> <p>11. <i>La educación ambiental en el ámbito de la formación integral</i>
Myriam Rojas, Villavicencio</p> <p>12. <i>La investigación en evaluación del aprendizaje escolar en Colombia</i>
Rocío Blanco, Universidad de Córdoba, Montería.</p> <p>13. <i>Elementos para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional.</i>
Marcos Peña Buendía, Neiva.</p> <p>14. <i>Educación para la democracia</i>
Carlos Manuel Zapata, Montería.</p> <p>15. <i>Primera expedición pedagógica y cultural para la democracia y la convivencia social en el Guaviare</i>
Henar Alonso Castro, Guaviare.</p> |
|--|--|

educación y cultura

Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes
Av. 28 No. 36-07
Tel. 2696919 Fax: 454433
A.A. 14373 Santafé de Bogotá

SUSCRIBASE

DEL No. _____ AL _____
1 AÑO \$ 8000
2 AÑOS \$ 15000

Fecha _____ C.C.No _____
Nombre _____ A.A. _____ de _____
Dirección _____
Ciudad _____ Dpto. _____ Tel.: _____
Profesión _____ Institución _____

Elija la forma de pago deseada

Consignación DAVIVIENDA Cta. Nal. No. 0089-0065047-7 La Magdalena - Bogotá

Caja Agraria Cta. No. 05300115689 San Martín

Favor enviar recibo de consignación con este cupón

Tarjeta Credibanco Credencial Bic Diners No. Cuotas _____
Banco _____ Fecha de vencimiento: Mes _____ Año _____

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Cárguese a mi tarjeta de crédito

Firma _____

La suma de \$ _____

Nota: Este cupón debe ser diligenciado sin enmendaduras

Manifiesto etnoeducativo

Las delegaciones afrocolombianas del Chocó, Cauca, Valle, Antioquia, asumiendo el compromiso de desarrollar nuestra propia educación dentro del marco de la diversidad étnica, autonomía escolar y frente a la expectativa que generaría el II Congreso Pedagógico Nacional para socializar las experiencias, ponencias y fundamentación de la afroetnoeducación al interior del Movimiento Pedagógico colombiano.

Evaluable el proceso del II Congreso Pedagógico Nacional y su misión de convocatoria, profundamente manifestamos a los docentes colombianos nuestra inconformidad por la desatención, rechazo e invisibilidad pedagógica que el CEID-FECODE le viene dando al proceso etnoeducativo afrocolombiano.

El temario del II Congreso Pedagógico Nacional no brindó un espacio para la reflexión y análisis de la educación para los grupos étnicos; llama la atención que ninguna de las ponencias sobre etnoeducación afrocolombianas fueron tenidas en cuenta, desconociéndose los criterios de selección, presupone esto que la visión de la autonomía escolar se sigue fundamentando dentro del esquema de educación generalizante.

El CEID-FECODE no ha demostrado el mínimo interés por definir políticas y estrategias que garanticen la promoción y dimensión etnoeducativa para las comunidades negras. En atención a lo anterior:

DEMANDAMOS DE ESTE II CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL

1. Mayor respeto a la participación integral de las regiones como principio de interculturalidad.

2. Que el CEID-FECODE y el Magisterio en general asumamos el compromiso de impulsar el proceso etnoeducativo afrocolombiano como componente del Movimiento Pedagógico.

3. Que se habiliten espacios permisibles para sensibilizar a los docentes, socializar experiencias y fundamentar sobre el mejoramiento de la educación para los grupos étnicos.

4. Que uno de los próximos números de la revista **Educación y Cultura** esté orientado a divulgar el proceso etnoeducativo afrocolombiano.

5. Que los CEID regionales con influencia afrocolombiana armonicen sus acciones a la misión etnopedagógica.

Finalmente, convocamos a la solidaridad nacional en nuestro proceso de la reconstrucción del "Ser negro" el reencuentro con nuestra identidad y la lucha contra la invisibilidad sociorracial y etnocentrismo pedagógico.

El II Seminario Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana por realizarse en Guapi, del 26 al 30 de noviembre de 1994, invita al Movimiento Pedagógico Colombiano a compartir e integrar sus conclusiones.

Equipo de Etnoeducación del Valle del Cauca

Comisión de Etnoeducación del Norte del Cauca

Delegación Afrocolombiana de Antioquia

CEID-CHOCO

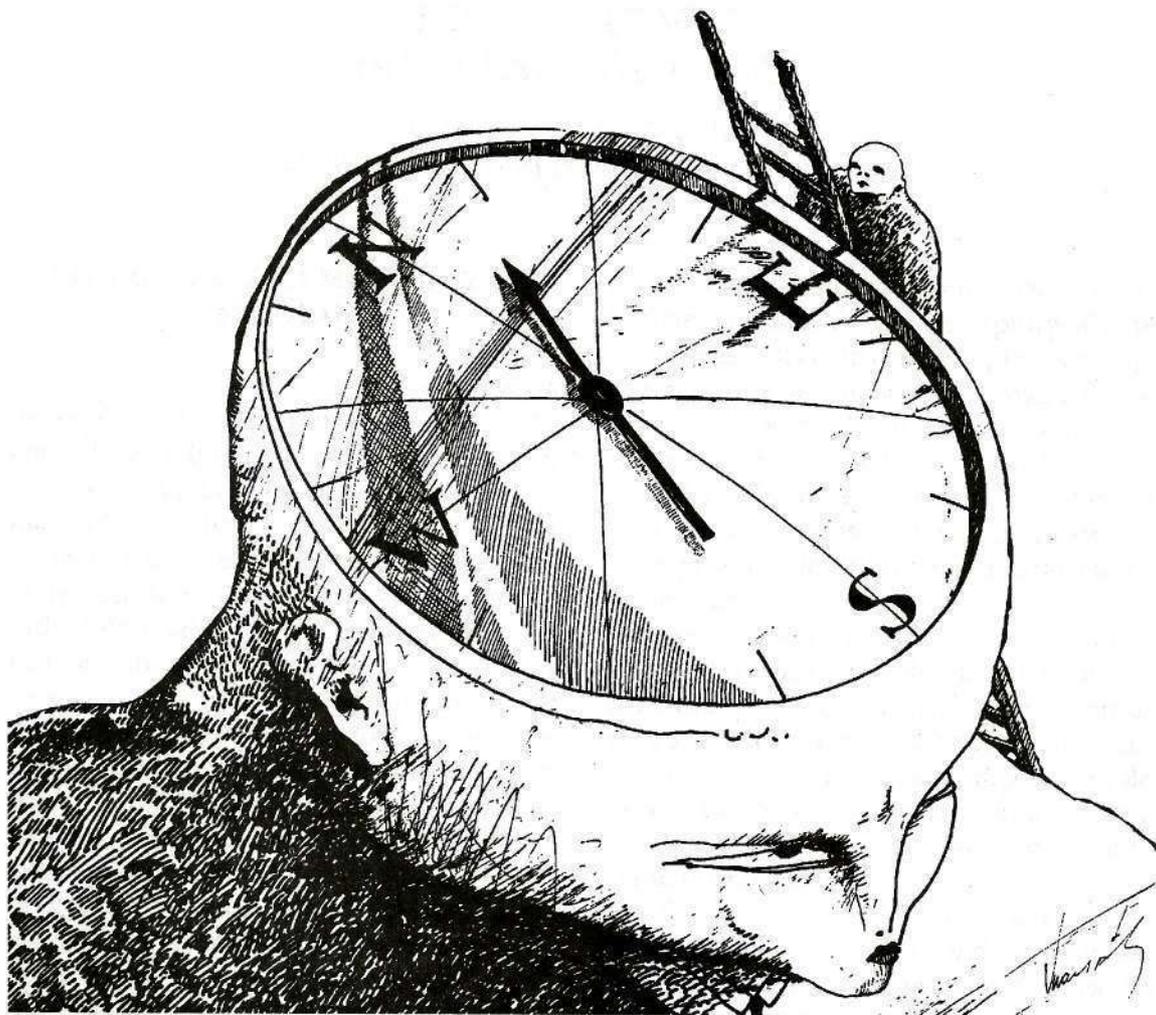
Movimiento Afropedagógico

Santafé de Bogotá, D.C., noviembre 3 de 1994 □

2^o

Congreso Pedagógico Nacional

LAS AREAS DE ENSEÑANZA CONFERENCIAS



educación
y cultura

AREAS DE ENSEÑANZA

Logros para la matemática escolar (escuela primaria)

MIRYAM ACEVEDO
MARIA FALK DE LOSADA

Profesoras - investigadoras
de la Universidad Nacional de Colombia

LOGROS PARA LA MATEMÁTICA ESCOLAR

La inmensa mayoría de los jóvenes que logran sobrevivir 11 o 12 años de la educación preuniversitaria en Colombia, a pesar de ver cursos de “matemáticas” todos los años, jamás ha tenido la oportunidad de experimentar la verdadera matemática, no porque ésta sea de tan elevada dificultad —es posible hacer matemáticas significativas desde los primeros años de la escuela básica” sino porque alrededor de ella se ha tejido un manto de calumnias, malos entendidos y práctica equivocada que sustituye por un fósil irreconocible una actividad vital y creativa del pensamiento de cada ser humano.

La matemática escolar puede y debe reflejar todos los aspectos característicos de la matemática como ciencia, adecuados a los intereses y las posibilidades de cada nivel

de desarrollo del pensamiento. Debe constituirse en una actividad de exploración de relaciones bellas, divertidas y plenas de significado, que permita crear la imaginación, así como desarrollar y ejercer el razonamiento. La matemática escolar más simple también debe reflejar las muy nombradas aplicaciones de las matemáticas, esto es, debe permitir describir y comunicar las experiencias.

Todo estudiante debe tener la oportunidad de resolver problemas, razonar, representar y comunicar sus descubrimientos y experiencias, plantear problemas, enriquecer continuamente su comprensión de otras áreas del saber con la orientación que su conocimiento y dominio de la matemáticas le proporciona.

Todo educador debe planear cuidadosamente y proponer actividades que se basen en matemática sólida y significativa, en el nivel de comprensión, en las experiencias

e intereses de sus estudiantes, y en su conocimiento de la variedad de estilos de aprendizaje que pueden darse entre sus alumnos. En resumen, se requiere que tenga dominio del tema, de la psicología del aprendizaje y un conocimiento principal de cada uno de sus alumnos.

En los últimos cinco años son varios los países que han llevado a cabo una reflexión similar con el propósito de trazar lineamientos generales de desarrollo y maduración de la enseñanza de la matemática a nivel escolar, guías y metas para el estudiante, el maestro y la sociedad. Nuestras consideraciones han tomado en cuenta algunas de las conclusiones de estas reflexiones serias, pero se basan en gran parte en 14 años de estudio, exploración, investigación y reflexión propios acerca de la matemática escolar.

En Colombia la Ley general de la educación responsabiliza a todos los estamentos educativos frente a todos los aspectos de su plan de estudios, deposita funciones como el mejoramiento continuo de la calidad de la educación que imparte cada establecimiento en manos de sus directivas, y estructura un sistema de evaluación frente a los logros esperados para cada grado o conjunto de grados. Todo lo anterior invita claramente a hacer una reflexión como la presente, donde se delinean los logros, y las razones que sustentan su selección desde la disciplina misma, desde la psicología del aprendizaje y desde las aspiraciones de la sociedad para con sus ciudadanos.

Por otra parte, la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo y el presidente Samper han hecho explícitos supuestos de ineludible importancia frente a la ciencia y que pueden resumirse en estas palabras: "ningún país ha alcanzado el desarrollo sin una inversión significativa en capital humano y conocimientos" y "el esfuerzo conjunto de gobierno y comunidad científica conseguirá que ciencia y tecnología adquieran y conserven el carácter de prioridad nacional que las exigencias de una auténtica modernización les imponen".

CARACTERISTICAS DE LAS MATEMATICAS Y LAS EXPERIENCIAS MATEMATICAS DE LOS ESTUDIANTES

Partimos de ciertas suposiciones de base acerca de la naturaleza misma de la matemática y las características de ésta que forman al estudiante y le abren una puerta hacia un futuro más prometedor. Entre ellas vale la pena destacar las siguientes:

— La matemática tiene un papel formativo y no simplemente informativo; su enseñanza no puede reducirse a memorizar hechos aritméticos, definiciones o propiedades, ni a mecanizar procedimientos;

— La matemática es una actividad humana en constante evolución; no es una colección de resultados fríos, acabados y muertos; este aspecto de actividad se aplica a todos y, además de significar la actividad de una comunidad bien formada de científicos, nos alerta a que, para ser fiel a la dinámica de la matemática, cada alumno debe aprender activamente comprometido; debe hacer matemáticas;

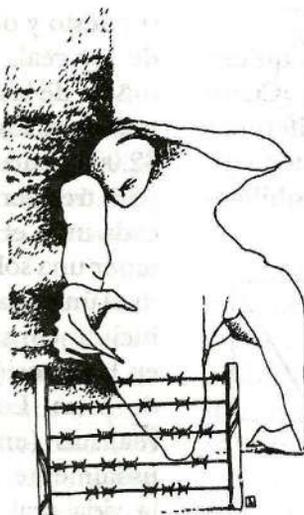
— La matemática no es un depósito de fórmulas, algoritmos y hechos para memorizar, sino un campo donde se ejerce la creatividad del pensamiento, guiada por el razonamiento y la reflexión, la generación de ejemplos, contraejemplos y de modelos, de la manera más amplia posible.

— El corazón y la fuerza motora de la matemática es la solución de problemas; la actividad central que permite la construcción personal del saber matemático desde los primeros años de la escuela hasta la investigación de frontera, es la solución de problemas;

— La matemática es llamada ciencia exacta, sin embargo, se caracteriza por la aproximación, tanto numérica como conceptual; hay que reconocer las limitaciones de la exactitud puntual y saber en qué momento es apropiado o suficiente aproximar, hacer estimativos, etc. De otra, parte para construir el significado de los conceptos matemáticos plenamente es válido emplear variedad de representaciones y modelos

(que se complementan y refuerzan mutuamente), variedad de razonamientos y métodos de razonar (visual, proporcional, intuitiva, inductiva, deductiva), seguir variedad de caminos y planteamientos distintos en pos de la solución de un problema, obtener variedad de soluciones posibles.

Estas consideraciones tienen importantes implicaciones para la matemática escolar que analizaremos a continuación.



Solución de problemas

Como dijimos, el corazón de la matemática es la solución de problemas; por ende, ésta ha de ser el eje de su desarrollo a nivel escolar. Cada estudiante tiene el derecho de considerar y resolver problemas que no sean copias en carbón de destrezas o procedimientos ya ejercitados. Un problema bien formulado o una secuencia de problemas bien diseñados permite la profundización, la extensión, la exploración o investigación en el proceso de apropiación de un concepto matemático por parte del estudiante. Cada estudiante debe tener la oportunidad de formular sus propios problemas, tanto sobre situaciones cotidianas como matemáticas, como refuerzo a la construcción de significado de cada concepto y a la adquisición de confianza para usar la matemática significativamente.

Es notoria la falta de significado con que algunos niños pretenden enfrentar y manejar las matemáticas, ¿acaso indicada por la manera en que se enseña o evalúa? Por ejemplo, al pedirles a los alumnos que planteen y resuelvan un problema de multiplicación con los números 3 y 4, se obtienen enunciados como: tengo 3 ovejas; compro 4 más. ¿Cuántas ovejas tengo ahora? Solución: $3 \times 4 = 12$, (similar a una tarea propuesta en la prueba de calidad del ICFES).

Al contrario a la práctica actual, el planteamiento de problemas por parte de los niños debe ser una actividad natural que provee la oportunidad para que formule preguntas que él mismo trae, que le permita satisfacer su curiosidad natural en el marco de la matemática que se está discutiendo en el salón de clase, y para que no se limite a responder preguntas formuladas por el maestro.

La solución de problemas permite usar la matemática que se está estudiando para llegar a conclusiones nuevas, involucrar consideraciones lógicas operativas, razonar, comprobar y convencer a uno mismo y a los demás que la solución obtenida es correcta y apropiada. Consideremos un problema como éste (una adivinanza).

• Soy un número par. Soy mayor que 5 y menor que 100. La suma de mis cifras es 2. ¿Quién soy?

• Soy un número. Si me divides por 10, el residuo es 9. La suma de mis cifras es 10. ¿Quién soy? ¿Puede usted encontrar más de una respuesta? ¿Puede usted poner una condición más a la adivinanza para que tenga una sola respuesta correcta? Encuentre al menos dos condiciones diferentes que podrían ponerse.

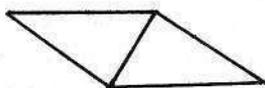
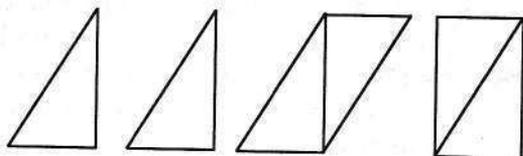
Los problemas permiten modelar conceptos matemáticos y establecer nexos entre diferentes conceptos. Por ejemplo:

• Rosita Rana salta sobre la recta numérica. Comienza en el punto 0, avanza en saltos de a 5 y retrocede en saltos de a 2. ¿Cómo puede aterrizar justo en el punto 2? ¿Hay una sola forma de lograrlo? ¿Podrá llegar al punto 2 si avanza en saltos de a 10 y retrocede en saltos de a 5? ¿Por qué?

• Roque y Rosita Rana comienzan ambos en el punto 4 y avanzan en saltos iguales sobre la recta numérica. Ambos terminan en el punto 19. Si los saltos de Roque eran más largos que los de Rosita, ¿puede usted decir cuánto avanzó Roque en cada salto? ¿Hay más de una respuesta posible?

O un problema geométrico.

• Tengo dos triángulos iguales y quiero formar un paralelogramo con ellos. ¿Cuántos paralelogramos diferentes (de diferente forma) puedo construir? ¿Cómo puede usted estar seguro que no hay más posibilidades de las que encontró?



Otra faceta de la construcción de significado por medio de la solución de problemas que merece nuestra atención aquí es la consideración de problemas cotidianos genuinos, en oposición a los aparentemente realistas. Son omnipresentes los problemas de 'aplicación' que no tienen nada que ver con la experiencia y las necesidades de la gran mayoría de las personas. Para ilustrar y dejar en claro nuestro punto de vista, consideramos este ejemplo.

• José fue a la tienda y compró dos libras de azúcar a \$250 la libra, una docena de plátanos a \$150 unidad, 6 huevos a \$105 cada uno y una libra de café a \$1.800. ¿Cuánto gastó José en total?

Hablemos con claridad. Casi nadie va a la tienda a comprar una serie de productos y luego pedir la suma total al tendero. La experiencia es otra; uno va a la tienda con una cierta cantidad de dinero, va a comprar digamos cosas para el desayuno, y debe tener presente una serie de variables, el número de personas que va a desayunar, el valor nutritivo de las diferentes alternativas, los gustos de las personas, etc. Es decir, hay ciertas combinaciones de productos que se pueden hacer, unas harán un buen desayuno y otras no, unas estarán dentro del pre-

supuesto y otras no, etc. Si el problema ha de ser real, y además fiel a la naturaleza misma de la matemática, debe empezar por una situación real (por ejemplo, José tiene \$2.000 y va a la tienda a comprar desayuno para tres personas, si los huevos valen \$105 cada uno, el pan...) normalmente no debe tener una solución sino varias, ni debe existir el único camino para llegar a ellas, y debe incluir consideraciones extramatemáticas en la selección de una entre las variedades de éstas. Los problemas aparentemente realistas (en los textos de matemáticas) usualmente difieren de sus contrapartes en la vida real a nivel de complejidad y en procesos requeridos para su solución, entre otros.

Las preguntas que se hacen los supuestos problemas de aplicación no son las preguntas naturales. Se hacen porque contienen las palabras claves (total, cuánto queda, etc.) que constituyen un estímulo que provoca una reacción automática en el niño, que no requiere pensamiento ni análisis. Un problema genuino de aplicación requiere interpretar los resultados en contexto, lo cual contribuye a darle sentido a la matemática y establecer nexos con la matemática cotidiana y con otras áreas del saber.

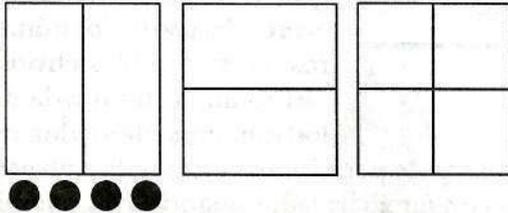
En la escuela primaria abundan las oportunidades para la solución de problemas genuinos, referidos a diversidad de temas matemáticos y que proporcionan una amplia variedad de situaciones y una rica fuente de estrategias para resolverlos.

Recapitulando, el eje de desarrollo de la matemática escolar es la solución de problemas. Todo estudiante tiene el derecho de resolver problemas genuinos que lo inviten a explorar conceptos y relaciones fundamentales al interior de la matemática misma, así como aplicaciones de ella a la vida cotidiana, y que no se reduzcan a practicar destrezas ya ejercitadas. La participación activa del estudiante en la construcción de su propio conocimiento matemático gira en torno a la solución de problemas, tanto propuestos por el profesor como generados por sus propias inquietudes frente a la matemática.

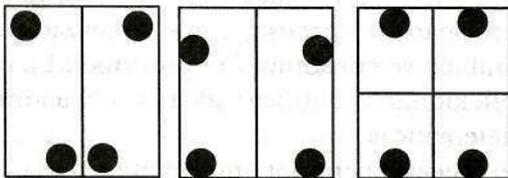
Nexos y aplicaciones de las matemáticas

Entre más se contextualiza, más se buscan nexos de integración, tanto al interior de la misma disciplina como en relación con otras áreas, más enriquece el conocimiento y el pensamiento.

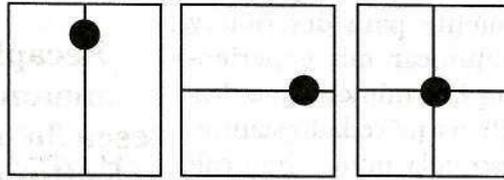
Por ejemplo, se logra un efectivo enriquecimiento de conceptos como la paridad y la simetría cuando se enlazan en una misma representación. Consideremos el problema de colocar cuatro pequeños discos en el interior de un cuadrado de manera que se produzca una configuración con simetría vertical, con simetría horizontal, y tanto con simetría vertical como horizontal.



Hay muchas soluciones posibles y puede dar lugar a cantidad de configuraciones que permiten el ejercicio de la creatividad del niño.



Pero, al hacer las mismas preguntas con respecto de cinco discos, se imponen restricciones sobre las configuraciones que no se tienen cuando hay un número par de discos. La necesidad de colocar un disco sobre el eje de simetría, y por ende, para el caso de la simetría tanto horizontal como vertical, sobre ambos ejes de simetría se determina la localización de uno de los cinco discos.



Para ampliar y profundizar el análisis, vale la pena ahora estudiar el caso de 3 o de 7 discos. De igual manera, este análisis también puede dar lugar a una discusión de equilibrio y distribución de cargas, etc.

En cuanto a las correlaciones y anexos con otras áreas del currículo, haremos unas pocas sugerencias ilustrativas. Por ejemplo, en la clase de sociales se pueden emplear variadas estadística y se puede llevar a cabo un análisis de su significado. Aquí pueden ser interesantes problemas de población, tasas de nacimiento y de mortalidad, o grupos en cierto rango de edad. También se pueden considerar problemas de organización administrativa, elección del gobierno escolar, relación entre los resultados de la elección y encuestas de opinión previas, y discutir el significado de los datos de actividad económica de la región. También para el área de sociales, la geografía se fundamenta en datos de medición, temperatura, altura, intensidad de lluvias, ubicación geográfica, mapas y escalas. En relación con el área de español, frente al planteamiento y comunicación de ideas por medio, por ejemplo, de la elaboración de escritos y discusiones, se puede tocar el punto de la coherencia de los escritos, la elaboración de argumentos consistentes, el manejo de la hipótesis y de razonamiento analógico, uso de metáforas, analogías, etc., y la evaluación de la validez de las conclusiones.

Volviendo a las aplicaciones de la matemática, vale la pena hacer unas consideraciones adicionales a las hechas en la sección dedicada a la solución de problemas; la aplicabilidad de la matemática significa la existencia de nexos entre ella y la vida 'real'. Aplicar las matemáticas en la escuela primaria significa usar las matemáticas significati-

vamente para describir y comunicar mis experiencias. Los números me describen a mí (edad, estatura, peso, talla, número que calzo, etc.), ubican mi casa geográficamente (calle tal, número tal o 4 km. del pueblo por la vía a San Marcos) o en una red de comunicaciones (teléfono tal), describen mi situación económica o familiar (tantos hermanos, tantas hermanas, etc.).

Las matemáticas inciden en la planificación, el comportamiento y la toma de decisiones (el problema bueno de la tierra), pero deben conjugarse con otros factores e integrarse con otra información para capacitar su verdadero poder.

Recapitulando, se enriquece la calidad del conocimiento matemático contextualizando y estableciendo nexos entre diferentes áreas de la matemática misma, con otras disciplinas y con aplicaciones a la vida cotidiana. En la escuela primaria, por aplicar la matemática se entiende usar la matemática significativamente para describir y comunicar mis ideas y experiencias, para planear y para tomar decisiones.

Matemáticas y comunicación

Quando se hace referencia a la matemática como un lenguaje para comunicar nuestras ideas, no estamos pensando en el uso de su simbolismo formal y sin significado en contextos matemáticos y no matemáticos. Más bien, la pensamos como una herramienta para presentar, comprender e interpretar información en diversidad de contextos y formas (números, dibujos, gráficas, tablas, diagramas...), esto es, la matemática aplicada productivamente.

Recapitulando, la matemática de la escuela debe buscar la efectiva presentación, interpretación, comprensión y comunicación de información de ideas en diversidad de contextos y formas capitalizando el poder comunicativo de medios como números, tablas y gráficas, dibujos y diagramas.

Involucra además la presentación de una idea usando diversas representaciones. La traducción de una representación a otra, en uso de diferentes lenguajes, el relacionar y diferenciar el lenguaje cotidiano con el lenguaje y los símbolos matemáticos, o la modelación de una situación cotidiana, son todos los ejemplos que vienen a cuenta.

Por otra parte, la exploración del entorno con el objeto de elevar el nivel de confianza y comprensión que tiene el muchacho acerca del uso de los números, la medición, actividades como la "búsqueda de los números alrededor de

mi casa", le permitirán, además de trabajarlos con familiaridad, categorizarlos así: números para las monedas, números para referirse al tiempo, a ubicación, a medidas. El énfasis aquí es la comprensión, haciendo hincapié en el mensaje que comunica un número en un contexto particular (numeración de las calles, número telefónico, talla de los zapatos...etc.). La interpretación de un mensaje presentado por una fuente de información (prensa, radio, televisión...) también se constituye la oportunidad para reflexionar y clarificar ideas y situaciones matemáticas.

Recapitulando, la matemática de la escuela debe buscar la efectiva presentación, interpretación, comprensión y comunicación de información de ideas en diversidad de contextos y formas capitalizando el poder comunicativo de medios como números, tablas y gráficas, dibujos y diagramas.

Matemática y razonamiento

En las interacciones con la matemática se debe enfatizar el razonamiento. El razo-

namiento está presente en todas las características y se afianza en todas las actividades que se discuten en este documento: a la solución de problemas, en el establecimiento de nexos, en las aplicaciones de las matemáticas, etc.

En la construcción del saber matemático, no son aprovechables todos los aportes de los alumnos en su forma original, hay que orientar y cuestionar (con suavidad) sus conjeturas y afirmaciones de manera que el estudiante aprecie las necesidades de llegar a conclusiones lógicas acerca de sus actividades y pensamiento matemático.

También el estudiante debe estar en condiciones de aplicar su pensamiento, basándose en modelos, hechos, propiedades y relaciones. El educador debe tener claridad sobre su propio papel al respecto y mantener presente que las explicaciones de los alumnos se modelan en las aplicaciones que el profesor les da a ellos.

La práctica en el salón de clase ha de ser tal que no se considere completa una respuesta sin fundamentación; debe ser natural que el alumno justifique sus respuestas y sus soluciones.

El razonamiento matemático depende sustancialmente del análisis. Entre las herramientas analíticas más provechosas a nivel de la escuela primaria está el uso de regularidades y relaciones. Estas a su vez abren el camino hacia la generalización y el pensamiento abstracto.

Recapitulando, la matemática de la escuela básica primaria debe contemplar actividades que permanentemente inviten al alumno a emplear a fondo toda su fuerza mental y todos sus poderes de razonamiento. De allí el alumno se convencerá de que la matemática tiene sentido y que él es socio responsable en el proceso de la construcción de significado.

Esta será la estrategia principal para que desaparezcan del salón de clase la memorística vacía y la mecanización de procesos sin interpretación ni finalidad perceptible.

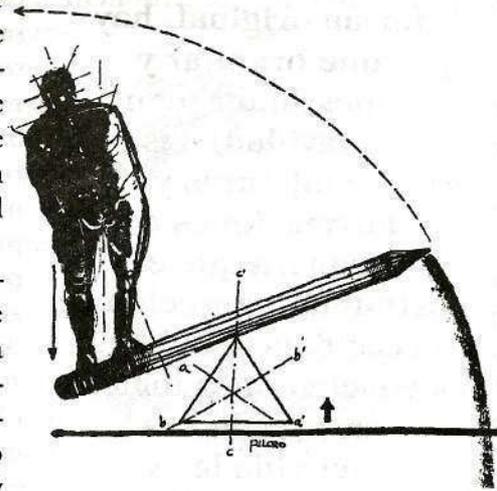
MARCOS DE CONTENIDO DE LA MATEMÁTICA DE LA ESCUELA BÁSICA PRIMARIA

Sobre operaciones con números naturales y algoritmos

Si nos referimos a contenidos del currículo de la básica primaria, desde luego deben incluir un trabajo a

profundidad con las operaciones básicas de adición, sustracción, multiplicación y división de naturales, reconociendo el papel central de este tema en el conocimiento matemático. Esto significa alcanzar una verdadera comprensión de cada una de estas operaciones: construyendo sentido para ellas a través del modelaje y la discusión de una

rica variedad de situaciones problema, usando diversidad de modelos para construir el concepto de cada operación (por ejemplo, la división puede modelarse como repartición, como la inversa de la multiplicación, como la sustracción repetida, etc.) y sus propiedades y sin restringirse el trabajo esquemático con algoritmos "tradicionales" (usualmente no interiorizados), más bien dando oportunidad para un trabajo consistente al interior de cada operación con algoritmos alternos. La comprensión fuerte de las operaciones (en este nivel) se manifiestan en diversas formas: ante un genuino contexto de aplicación se está en capacidad de decidir qué operación u operaciones permiten solucionar una determinada pre-



gunta (plantear y efectuar la operación(es) en respuesta a una situación donde ella(as) es(son) apropiada(s), pero no está indicada explícitamente), reconociendo además que una amplia variedad de estructuras de problemas pueden ser representadas por una sola operación; se tiene conciencia de la magnitud de los números con que se está operando y de la magnitud del resultado que debe aparecer al efectuar la operación (estimativos), es bien conocido al argumento de que ésta es la única forma de decidir sobre la razonabilidad de un resultado obtenido al operar con la calculadora; todo lo anterior hace referencia a la aplicación significativa y flexible de las operaciones. Se relaciona el lenguaje y simbolismo matemáticos de las operaciones con situaciones problemáticas y lenguaje informal.

La comprensión de los algoritmos es vital, el saber para qué sirve un cierto modo de efectuar una operación, puede verse como una condición necesaria para la comprensión de la operación misma, pero no es suficiente. En la comprensión (en sentido amplio) de los algoritmos intervienen procesos lógicos. Una de las "demandas" lógicas que hace es la seriación u ordenamiento del conjunto numérico, por ejemplo el alumno genera la noción de que adición y multiplicación con números naturales producen un resultado mayor que cualquiera de los sumandos o factores, mientras que la sustracción o división, generan resultados menores y destaca como especiales los casos en que esto no sucede (adición del 0, multiplicación por 1). Tales nociones requieren ser revisadas cuando se consideran operaciones en los enteros o en

los fraccionarios, la generación y adecuación de estos conceptos son claves en la comprensión real de las operaciones. Es igualmente implícita la seriación en fases de tanteo al efectuar los algoritmos o resolver problemas; dando lugar a generalizaciones de interrelaciones y ordenamiento. Una segunda "demanda" es el reconocimiento de la permanencia de invariantes bajo transformación, esto es particularmente notorio al efectuar

los algoritmos tradicionales de adición (llevar) y de sustracción (prestar).

Al considerar el nivel de manejo de los algoritmos formales que debe esperarse de los estudiantes es también necesario precisar las aspiraciones que la sociedad tiene para quienes estudian en la escuela básica primaria. Algunas restricciones sobre el dominio de los algoritmos pueden aceptarse si se supone que el estudiante no adelantará estudios secundarios, y otras restricciones si se supone que, aunque el estudiante complete estudios secundarios, no adelantará estudios universitarios. Nos explicamos. Es posible sustentar la posición que no es necesario manejar, por ejemplo, el

algoritmo de la división larga, ya que éste jamás se usa en la vida real y, si por alguna circunstancia se requiere efectuar una división, ésta puede realizarse en una calculadora. Ahora bien, sin tomar una posición en contra del uso de las calculadoras, ya que consideramos que constituyen un instrumento de fundamental importancia, no sólo para asuntos de la vida cotidiana, sino también para instituir un aprendizaje más sólido de la matemática, incluyendo la matemática "abstracta", hay algo profundamente insatisfactorio en esta posición. Es

En la construcción del saber matemático, no son aprovechables todos los aportes de los alumnos en su forma original, hay que orientar y cuestionar (con suavidad) sus conjeturas y afirmaciones de manera que el estudiante aprecie las necesidades de llegar a conclusiones lógicas acerca de sus actividades y pensamiento matemático.

indispensable dominar el sistema de los números reales para comprender buena parte de la matemática secundaria y prácticamente toda la matemática superior. Uso de los pasos fundamentales en el proceso de ese dominio es comprender la relación entre los números racionales y fraccionarios decimales infinitos o periódicos. Ahora, éstos últimos en general no son accesibles con una calculadora, ya que ésta dará solo algunas cifras de la expansión decimal. Estas pocas cifras, a su vez, no permiten suponer que habrá repetición periódica. Lo que sí puede darnos esta información es el proceso de efectuar la división larga en sí. El alumno observa los residuos, anticipa la repetición y comprende por qué se da. Además, sólo a partir de los residuos puede demostrarse que necesariamente la representación decimal de un número racional será periódica. Suprimir el dominio del algoritmo de la división de la primaria significa que el alumno no podrá avanzar en la secundaria.

En todo momento nuestras consideraciones tienen que estar guiadas por la Colombia que queremos; no hay que planear la mediocridad ni consignar al trabajador colombiano sempiternamente a un oficio tercermundista. El desarrollo requiere de ciudadanos cada vez mejor preparados y la matemática es clave para la preparación adecuada en todos los campos.

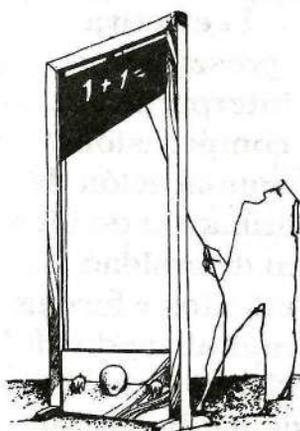
Recapitulando, la matemática de la escuela básica primaria debe incluir un trabajo a fondo con las operaciones básicas de adición, sustracción, multiplicación y división. La comprensión de los algoritmos es vital; el saber para qué sirve un cierto modo de efectuar la operación es una condición necesaria para la comprensión de la operación misma, pero no es suficiente. Se requiere construir el sentido a través del modelaje y la discusión de una rica variedad de situaciones problema.

APORTES DEL MAESTRO Y LA TRANSFORMACION DE LA PRACTICA DOCENTE

Los sueños más caros, los propósitos más elevados, la fundamentación más sólida de un esfuerzo y sistema educativo no puede triunfar sin el educador. El maestro es el punto de contacto real entre todos los proyectos y las realidades que producimos. Ninguna lista de los logros esperados de la matemática escolar puede pasar por alto las contribuciones del educador. El profesor de matemáticas debe planear actividades de acuerdo con los logros esperados de los alumnos, con el futuro que ellos pueden y merecen tener, con el desarrollo óptimo del poder intelectual de cada uno. Estas actividades deben ponernos a pensar, desarrollar comprensión y destrezas matemáticas, estimularlos y establecer nexos y construir significado en un marco coherente para las ideas matemáticas.

Las actividades deben cultivar la imaginación, conservar la curiosidad natural del niño, llevar naturalmente a la formación de problemas, su solución, la discusión amplia de los resultados, la justificación

y evaluación de éstas y del razonamiento empleado en su búsqueda. Las actividades deben relacionarse de manera coherente con los diversos intereses que tiene el niño y con sus experiencias, deben invitar a la construcción del saber matemático por parte del alumno, mostrar la matemática como una actividad humana en constante evolución y desarrollo, como algo vivo en donde la contribución de cada uno se valore, donde se puede dar expresión a la creatividad coherente, donde todos los errores o pasos en falso son naturales, una parte del proceso, que puede ser aprovechada para afianzar aún más el entendimiento y el dominio de los temas y actividades. Todo lo anterior con el ánimo de facilitar en el alumno una acti-



vidad positiva hacia la matemática y hacia su propia relación con ella.

Al conducir la clase, el profesor debe plantear preguntas o actividades que activen el pensamiento del estudiante, reten su intelecto y lo guíen en sus intentos por responder al reto. Las ideas de los estudiantes deben ser escuchadas con cuidado, evaluadas; el profesor debe responder a las inquietudes de los estudiantes y animarlos a dar voz de ellas, así mismo debe ejercer criterio científico y pedagógico para determinar qué momento es el más apropiado y consecuente para considerarlas ante todo el grupo y cuándo debe animar a un estudiante en particular a contribuir con ideas frente al curso. Además de ello, es importante pedir a los niños que argumenten sus ideas, que están en condiciones de clarificarlas y explicarlas a sus compañeros, que puedan expresarlas tanto verbalmente como por escrito.

El profesor debe estar dispuesto en todo momento a emplear variedad de herramientas y estrategias que realcen la calidad de su enseñanza y faciliten el aprendizaje de sus alumnos. En algunos momentos es fundamental echar mano a manipulativos (materiales concretos) que representan o modelan los conceptos que se quieren desarrollar, permiten la experimentación, el ordenamiento y reordenamiento, la clasificación, etc. Para representar y organizar datos, hacer comparaciones, sustentar conjeturas, etc. es consecuente explorar toda suerte de dispositivos, dibujos, diagramas, tablas y gráficas. Las nuevas tecnologías están allí para utilizar al máximo; aun tecnologías relativamente viejas y al alcance de muchos, no han sido aprovechadas debidamente. Tal es el caso de la calculadora de bolsillo. Usarla para operaciones rutinarias es apenas ob-

vio, pero no se ha explorado para hacer una mejor enseñanza o poder abarcar temas de difícil acceso sin ellas.

EL PAPEL DEL ESTUDIANTE

El estudiante tiene deberes específicos frente a su propio aprendizaje. Debe desarrollar su pensamiento matemático por medio de las operaciones, procesos y dinámicas que le son propios. Debe llegar a conclusiones lógicas; emplear hechos conocidos, propiedades y relaciones para explicar su pensamiento.

El fin último de la matemática escolar es que el alumno adquiera "potencia matemática", esto es, pueda aplicar su conocimiento para resolver problemas, que comprenda la naturaleza de la matemática, que pueda integrar los diferentes aspectos de su conocimiento matemático, y que tenga disposición matemática.

Disposición matemática es poseer confianza en usar la matemática; es mostrar flexibilidad para explorar ideas matemáticas y probar métodos alternos de solución; es mostrar perseverancia y compromiso al enfrentar retos o tareas matemáticas; es mostrar interés, curiosidad y crea-

tividad al hacer matemáticas; es reflexionar y evaluar su propia actividad y su propio pensamiento matemático; es asignar valor apropiado a la aplicación de la matemática; es apreciar el papel de la matemática en la cultura y su valor como una herramienta y un lenguaje.

Lo más importante de todo es que cada alumno desarrolle suficiente seguridad como para hacer uso efectivo de cualquier destreza matemática que posee, sea poca o mucha □

La matemática de la escuela debe buscar la efectiva presentación, interpretación, comprensión y comunicación de información de ideas en diversidad de contextos y formas capitalizando el poder comunicativo de medios como números, tablas y gráficas, dibujos y diagramas.

Las ciencias en la educación media

PAULO OROZCO D.

Profesor Asociado Departamento de Física
Universidad Nacional de Colombia

INTRODUCCION

En la presentación del II Congreso Pedagógico Nacional, Fecode alude al nuevo entorno creado a la educación gracias a la expedición de la nueva Constitución Política Nacional y a la Ley General de la Educación derivada de su espíritu. Se reconoce una amplia participación de la comunidad en el trámite de la ley y se resalta como tema central la autonomía escolar concebida como la facultad de las instituciones para desarrollar el currículo dentro de parámetros básicos fijados por la ley.

La elaboración del "Proyecto Educativo Institucional", PEI, pone al orden del día reconsiderar todos los aspectos de la educación, tanto desde el punto de vista administrativo como de contenidos académicos, metodológicos, infraestructurales, etc.

Esta conferencia intenta ser una contribución dentro del espacio de enseñanza de ciencias en el ciclo de secundaria y educación media en este nuevo marco. La experiencia del autor sólo permite referencias que contienen básicamente a la física, disciplina que ha copado su vida académica. Habrá por tanto falta de elementos de juicio, apreciaciones y detalles de las otras ciencias naturales. No obstante, se ha tratado de ubicar la problemática de la enseñanza de las ciencias en un contexto amplio y se parte del convencimiento que la mayor parte de los juicios de carácter general son aplicables a ellas sin gran distinción entre las disciplinas.

EL DOCUMENTO DE LA MISION DE CIENCIA, EDUCACION Y DESARROLLO

Además de las motivaciones de la convocatoria de Fecode, debe introducirse un elemento adicional reciente de mucha importancia, es el informe conjunto titulado *Colombia al filo de la oportunidad* de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, cuyo borrador más avanzado vio la luz a finales de julio de este año, después de la expedición de la Ley 115 de 1994.

Es importante este documento porque se considera una síntesis formidable de lo actual, lo posible y lo deseable en educación, para, en términos de los mismos misioneros, "orientar a Colombia en su entrada al tercer milenio" y "asegurar la viabilidad de un desarrollo sostenido".

En el documento en mención se tratan todos los niveles de la educación y particularmente se sintetizan los problemas relevantes de la educación en el ciclo de secundaria y educación media, destacándose su:

- Baja cobertura
- Altas tasas de deserción y repitencia
- Insatisfacción de los jóvenes.

De estos tres factores, los dos últimos están íntimamente ligados al ejercicio de la docencia y deberán ser tomados en cuenta para elaborar una estrategia de la enseñanza de las ciencias en este nivel.

En otro aparte, la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo considera cuatro

núcleos críticos sobre la calidad de la educación, a saber:

- Pobreza de conceptualización, pérdida de importancia frente a la comunidad, que conduce a la inasistencia y la deserción.

- Predominio de la instrucción en contra del aprendizaje efectivo. No se tienen en cuenta nuevos modelos, teorías del conocimiento y métodos educativos.

- Descuido de valores y principios. No hay educación para la convivencia.

- Olvido de las organizaciones. Se relega la importancia del contexto en que se genera el proceso educativo, la institución, el sistema escolar, otras entidades, etc.

Igualmente, la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo propone impulsar el cambio educativo teniendo en mira la **calidad, democratización y descentralización** de la educación en Colombia, para lo cual presenta un conjunto de recomendaciones, siendo las más relevantes:

En cuanto a la cualificación del sistema escolar:

- Priorizar la calidad en todos sus aspectos, insumos, agentes, procesos, ambientes y productos.

- Cumplimiento del artículo 67 de la Constitución.

- Garantizar cobertura con calidad y equidad.

- Investigación sobre diferentes tipos de aprendizaje.

- Incorporación de la informática para favorecer el desarrollo conceptual.

- Evaluación de la calidad de la educación.

En cuanto a la reforma de la educación básica

La Constitución Política y la Ley de Educación ponen en manos de los maestros y del resto de cada comunidad escolar la responsabilidad de favorecer resultados democráticos y democratizantes para insertar la ciencia en todos los sectores de la sociedad. La calidad y el contenido de la educación dependerán de ellos y deberán ser los garantes de no permitir que se brinde educación de niveles distintos según las distintas clases sociales.

- Integrar los procesos curriculares alrededor de pocos núcleos.

- Ampliar la participación estudiantil.

- Fortalecer el PEI.

- Intensificar la educación en ciencias y en tecnología.

- Estimular el interés y la curiosidad por la ciencia.

- Privilegiar la aplicación de metodologías investigativas.

- Buscar la apropiación social de la ciencia y la tecnología.

- Priorizar en los alumnos la capacidad de reflexión, planeamiento y monitoría de los propios procesos mentales.

- Organizar actividades paraescolares.

En cuanto a la dignificación de la profesión docente

- Reformar la formación inicial.

- Renovar la formación continuada.

- Reorganizar el ingreso al escalafón.

- Incrementar sustancialmente la remuneración.

- Fortalecer las agremiaciones docentes.

En fin, hay en el análisis y propuestas de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo todo un conjunto de consideraciones que están íntimamente ligadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias en la secundaria y educación media.

CONSIDERACIONES ADICIONALES PARA ENFATIZAR

Deben incluirse algunos elementos de juicio adicionales, particularmente importantes para la enseñanza de las ciencias, los cuales no son tocados explícitamente en el documento de la Misión:

Producción, educación y condiciones objetivas

En la producción moderna basada en la ciencia y la tecnología, la función económica de la educación es cada vez más aparente en todos los países.

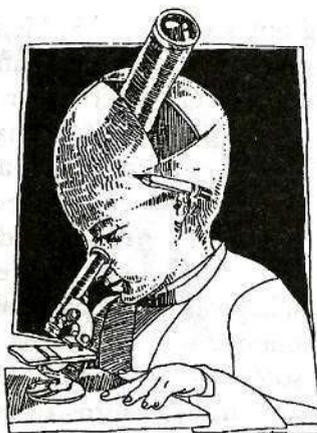
El conocimiento científico y tecnológico es considerado como la principal fuerza productiva y determinante de la capacidad de desarrollo económico. ¿Cómo se integran entonces a una producción que se mueve bajo estos parámetros nuestra fuerza laboral?

A este respecto debe tenerse en cuenta que la oferta de cupos en la educación superior alcanza apenas al 42% de los bachilleres y el 85% de los jóvenes entre 18 y 25 años no se matriculan en instituciones de educación superior sean estas públicas o privadas. En síntesis, el 58% de los bachilleres termina sus estudios y engruesan las filas de fuerza productiva disponible que se distribuirá entre empleados, subempleados desocupados...

Esta franja de la población deberá ser capacitada para ejercer labores cada vez más calificadas y en su formulación básica debe tenerse en cuenta la necesidad de proporcionarle los elementos que faciliten la capacitación y la incorporación a la vida económica. Es pues importante dejar de lado el concepto de que el único fin de la educación básica es la preparación para la continuación de estudios a nivel superior.

Demanda de cupos en las carreras científicas

Aunque la imagen del graduado en una disciplina científica está bastante deformada en la sociedad colombiana y tradicionalmente ha sido más popular el estudio de carreras tradicionales como la medicina, el derecho y la ingeniería, es notable que la demanda de cupos en la educación supe-



rior, en las carreras científicas, se ha mantenido en niveles muy bajos y aun puede decirse que ha venido disminuyendo con los años. Este comportamiento no está relacionado con la necesidad de profesionales en estas áreas en el país. La sociedad, en general, y el sistema educativo, en particular, aún no se ha percatado que hay un enorme potencial de trabajo para profesionales en las disci-

plinas científicas debido a nuevas condiciones donde los aspectos del equilibrio ecológico, preservación del medio ambiente, biodiversidad, racionalidad en la explotación de recursos naturales, ahorro energético, búsqueda de energías alternativas, desarrollo sostenido, etc., y la incorporación cada vez mayor del conocimiento científico en la producción han incrementado sustancialmente la oferta de trabajo en estas áreas.

Aún más, en el capítulo titulado *Agenda* del documento de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, después de reafirmar el papel de la ciencia como "un factor de crecimiento económico que, debidamente orientada, se traduce en desarrollo y bienestar para los pueblos", se hacen propuestas para un programa de *endogenación* de la ciencia y la tecnología donde se fijan metas de formación de recursos humanos y de infraestructura que permitan a la sociedad apropiarse e integrar la generación y uso del conocimiento. En términos muy sintéticos, en el país se requiere la participación de por lo menos 36.000 personas (una por cada mil habitantes) dedicadas a la investigación en ciencias naturales, sociales y desarrollo tecnológico y se plantea la llegada a cifras de este orden en los próximos diez años.

Metas estratégicas de esta envergadura serán imposibles de alcanzar, por lo menos en lo que compete a las ciencias naturales, con el actual ritmo de demanda de cupos en las carreras de ciencias. Por ejemplo, en Física, solamente se gradúan por año en

total en el país, en cuatro programas de pregrado existentes unas 15 personas y menos de 10 en programas de posgrado a nivel de maestría en Ciencias.

Ciencia y esoterismo

Se encuentran al orden del día la proliferación de concepciones fundamentalistas, dogmáticas, metafísicas, esotéricas, oscurantistas, exclusivistas, racistas, misteriosas, mágicas e inaprehensibles, etc., en la sociedad. Esta tendencia que se presenta a nivel mundial contradice la construcción de una sociedad en los términos modernos de reconocimiento a la diversidad, la pluralidad, el multirracismo y la equidad y se apoya básicamente en las limitadas capacidades de conocimiento, razonamiento científico, racionalidad y correlación del pensamiento con la acción que proporciona el sistema educativo en términos generales. En este contexto la formación en Ciencias tiene un papel por lo menos parcialmente importante en el juego ideológico hacia el futuro.

LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES Y LAS CIENCIAS

Responsabilidad de los actores de la institución escolar

El diseño de nuevos modelos curriculares hace parte de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional donde se plasma parcialmente la autonomía escolar. Además de la rica experiencia en materia de las formalidades para el diseño del currículo que existe en el ambiente educativo, resultará necesario y un desafío interesante la introducción de nuevos criterios obtenidos a la luz de los aportes mencionados anteriormente y a las contribuciones que brindan las nuevas teorías sobre la enseñanza de los conocimientos.

Si bien hasta ahora se ha aceptado el fraccionamiento esquemático del diseño curricular como el ejercicio de determinar qué se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa, la autonomía escolar adiciona explícitamente otros elementos como: a quién se enseña (identificado a través del ambiente natural y entorno económico y sociocultural particulares de los estudiantes), con qué se enseña (medios materiales y de infraestructura específica de la institución), etc. Estos nuevos elementos obligan a que el trabajo en Ciencias en la escuela, sin perder de vista los objetivos generales de la educación en cada nivel (ley general...) se particularice hacia los intereses y aspiraciones del sector social en el cual se encuentre inmersa.

Estas posibilidades, por supuesto, implican el riesgo de una educación clasista y orientada con ventaja para algunos sectores sociales. La Constitución Política y la Ley de Educación ponen en manos de los maestros y del resto de cada comunidad escolar la responsabilidad de favorecer resultados democráticos y democratizantes para insertar la ciencia en todos los sectores de la sociedad. La calidad y el contenido de la educación dependerán de ellos y deberán ser los garantes de no permitir que se brinde educación de niveles distintos según las distintas clases sociales.

Integralidad del conocimiento en Ciencias

La posibilidad objetiva de tener en cuenta el entorno inmediato a la escuela para el diseño curricular deberá aprovecharse para mejorar la relación del educando con su medio ambiente natural y social. En particular, resulta clave que la formación en Ciencias en el ciclo de la secundaria sea de carácter integral, queriendo representar con esto dos facetas principalmente. Primero, se quiere significar que el conocimiento debe ser integrador en cuanto al manejo concordante de los conceptos expresados en las distintas disciplinas cien-

tíficas, si se quiere, esto representaría integralidad intracientífica, lo cual exigiría participación de docentes de las distintas disciplinas para la elaboración del plan curricular de ciencias.

Se debe inducir por ejemplo a:

- La creación de una imagen cosmológica propia del estudiante que tenga el mismo sentido, rango de validez y capacidad de explicación de los fenómenos y su interpretación tanto en la biología como en la química y la física simultáneamente.

- La elaboración de la energía como concepto físico que tiene las mismas connotaciones, descripción y cuantificación sea en procesos biológicos, químicos, etc. La clarificación de las diferentes formas de intercambio de energía como expresiones de un fenómeno que puede tener una concepción unificada.

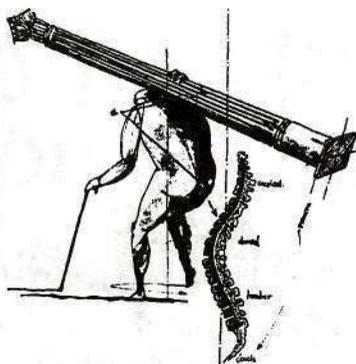
- Una concepción de la estructura de la materia en términos de modelos atómicos y moleculares que debe mostrarse compatible con las experiencias, modelos y teorías de las distintas disciplinas científicas.

- Compatibilizar apreciaciones del sentido común, la observación experimental y las teorías para razonar acerca de procesos físicos, químicos y biológicos.

En segundo lugar, la integralidad se refiere a permitir y favorecer en el educando la interpretación de sus relaciones con la naturaleza inmediata, es laborar formas de interacción adecuadas con el mismo y generar vivencias que acentúen estrechas ligaduras entre el análisis de la escuela de la experiencia personal.

La ciencia, una disciplina en permanente evolución

La misma estructura del conocimiento científico deberá aprovecharse para mos-



trar cómo la Ciencia expresa una concepción de la naturaleza en cada época. Se considera muy importante esta aproximación para destacar que el conocimiento científico, lejos de ser estático es cambiante y que la ciencia tiene una dinámica propia, en tal forma que no todo es conocido suficientemente, que se ge-

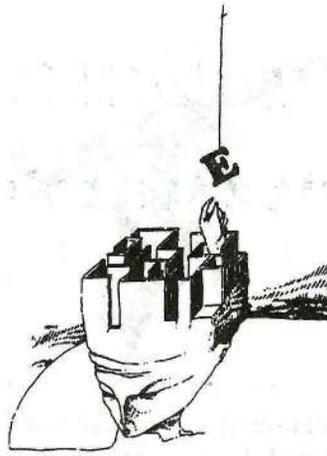
nerarán más incógnitas en la medida que se profundiza en los fenómenos naturales, de esta manera se podrá vislumbrar que al hombre le quedan definitivamente muchos espacios para la sorpresa y el asombro en los terrenos de la ciencia y la tecnología. El trabajo en este terreno es el comienzo de recuperación del interés por la ciencia y la tecnología por parte de los estudiantes.

La didáctica y los métodos

Existen varios avances y propuestas en la literatura educativa acerca de estrategias epistemológicas en el sector. En este Congreso se presentan conferencias sobre pedagogías activas, constructivismo y enseñanza precoz, además se habla de concepciones instrumentalistas, tecnicistas, científicistas, empiristas, etc. Así como no existe en la ciencia un solo método científico, o dicho de otra manera, el método científico no es reducible a un conjunto secuencial de operaciones que correctamente realizadas conduzcan al conocimiento de la naturaleza del mundo, en el ámbito de la didáctica tampoco podrá hablarse de una metodología única o de una sola verdad. De hecho, en muchos países se experimenta permanentemente en la búsqueda de soluciones al problema de la enseñanza-aprendizaje. Aunque esta pueda calificarse ciertamente como una posición ecléctica, debe pensarse qué niveles distintos, poblaciones distintas y temas distintos serán más susceptibles de ser tratados con éxito con una u otra aproximación didáctica. Lo que sí es recomendable es mantener en la mira que el

producto del sistema educativo deberán ser personas que se incorporen a la vida moderna en todo lo que la modernidad significa, no por aceptación simple de lo que pasa, sino por la posibilidad de desarrollar una posición propia, personal frente a la realidad.

Independientemente del esquema didáctico escogido, parece recomendable que en la formación inicial de los jóvenes se enfatice en los fenómenos y la comprensión de las leyes de manera cualitativa, para establecer plataformas de discusión que permitan la conceptualización más tarde de las teorías generales, matematización y formalización propias de la ciencia. Se piensa que esta aproximación proporcionaría además amplios espacios de discusión desde temprano que pueden estimular ejercicios de especulación sobre comportamientos de la naturaleza, que se pueden usar para desarrollar las capacidades de razonamiento y crítica, aplicables no sólo en las ciencias sociales.



en el último siglo, y especialmente en las últimas décadas, han estado ausentes de las aulas para su divulgación, análisis, comprensión, elaboración de modelos, teorización..., en contraste, los educandos y la sociedad en general están siendo diariamente bombardeados con gran cantidad de información desde los diversos medios de comunicación audiovisuales, hablados y escritos acerca de estos temas. Cualquier consideración sobre un currículo moderno debe tener en cuenta la búsqueda de marcos conceptuales donde la persona pueda ubicar coherentemente esos avances de la humanidad sin necesidad de proveerlos de elementos mágicos o esotéricos.

La evaluación

Desde diversas aproximaciones a la problemática del proceso enseñanza-aprendizaje se viene insistiendo en la importancia de la evaluación y la ampliación de su concepción de ser meramente un mecanismo de pena o premio para el estudiante, para ser un reflejo del proceso global. Los resultados de la evaluación en el aula involucran íntimamente una medida de la eficiencia y calidad del proceso escolar (docentes, infraestructura, ambiente, etc.). El Proyecto Educativo Institucional deberá aprovechar sin duda los procesos evaluativos en el aula para realimentarse. Además de los criterios previstos en la ley de educación, internamente el PEI aparte de proponerse metas y objetivos, debe definir indicadores de logro que, en particular para el caso del área de ciencias, deberían orientarse a obtención de entusiasmo por la ciencia tal que algunos de los egresados opten por ir a la educación superior a alguna de las áreas de ciencias. Para estimular este objetivo la ley contempla proyectos especiales para estudiantes aventajados cuyo desarrollo podría ser uno de los indicadores iniciales □

La física y la ciencia después de 1900

Tradicionalmente los contenidos se han centrado únicamente en aspectos del conocimiento científico hasta aproximadamente 1900, lo ocurrido posteriormente se muestra como algo muy difícil, reservado a mentes especiales y apartado de la práctica social. En particular, en la física el trabajo en el aula se ha reducido al estudio del movimiento, la electricidad, la óptica, etc., sólo desde el punto de vista clásico.

Los avances de la humanidad como la biotecnología, la informática, la microelectrónica, los nuevos materiales, la energía solar, los láseres, las comunicaciones vía satélite, los viajes espaciales, los métodos modernos de la medicina, etc., en fin, las contribuciones de la ciencia y la tecnología

Teoría y práctica de la educación en tecnología

EDGAR ANDRADE LONDOÑO

Profesor titular, Coordinador Maestría de Educación Tecnológica,
Departamento de Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional

1. LOS FUNDAMENTOS

¿Qué es educación en tecnología?

El entorno en que vivimos está, cada vez más, constituido por elementos que son producto del trabajo de los hombres. La ropa que vestimos, las habitaciones que moramos, los enseres que utilizamos cotidianamente para nuestro trabajo o nuestra diversión. Incluso, los alimentos que consumimos no llegan a nuestra mesa sin haber sido procesados en una cadena larga de intervenciones humanas: la siembra, la recolección, el transporte, la comercialización, la preparación, etc.

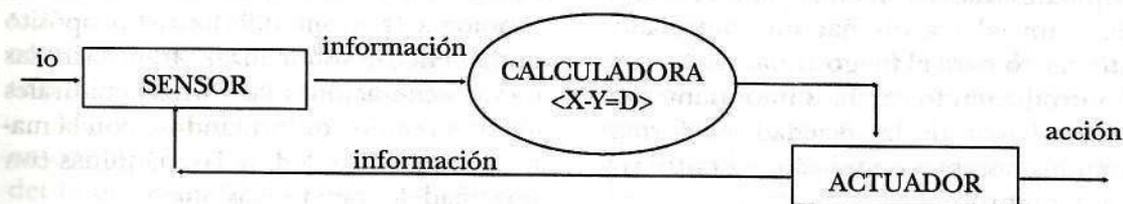
Esto ha sido así por muchos años, pero la creciente urbanización de la población aceleró el proceso en los últimos 200 años. Las ciudades son el resultado de una gran cantidad de trabajo humano acumulado: el

piso sobre el que caminamos, las redes que nos proveen de electricidad y de comunicación, de agua potable, los vehículos de transporte. El paisaje mismo es una colección de casas y edificios, en el cual pocas cosas recuerdan la obra intocada de la naturaleza, más allá del techo de nubes y los cerros que tutelan las ciudades.

Nuestros ambientes de trabajo, de vida, de escuela y de recreación son todos ambientes artificiales, producidos por el trabajo de los hombres. La relación entre el hombre y la naturaleza está mediada por el esfuerzo de obreros y la acción de máquinas.

Durante los años de la Segunda Guerra Mundial comenzaron a desarrollarse máquinas que podían procesar información, en un diálogo entre un sensor, un actuador y una calculadora ultrarrápida, similar al siguiente esquema (Cuadro 1).

Calculadora: ¿Cuál fue el resultado de la última acción?
Sensor: X
Calculadora: X es diferente del resultado esperado Y en una cantidad d por favor, actuador corrija y efectúe la siguiente acción.
Actuador (es mudo, pero el sensor responde por él): Hecho.
Calculadora: ¿Cuál fue el resultado de la última acción?
Y el diálogo continuaría hasta que el sensor diera por respuesta Y (el resultado esperado) o hasta que un reloj indicara a la calculadora que terminó un período de tiempo previamente determinado.



Los elementos del diálogo son muy simples: una medición, un cálculo con respecto a un resultado esperado y una corrección de la acción de la máquina, cualquiera que ésta sea. Lo que abre mayores posibilidades es que el diálogo está organizado en ciclos interactivos: la respuesta final del primer ciclo será el punto de partida del segundo y así sucesivamente. Esta organización en ciclos, conocida como **retroalimentación** (*feedback*), permite a la máquina **tomar decisiones**.

Estas máquinas son cualitativamente diferentes de todas las máquinas construidas antes. La palanca, el torno, el microscopio, etc., son potenciadores de la capacidad muscular o sensorial de los hombres. Las nuevas máquinas, el torno de control numérico, el robot de soldadura, el microscopio electrónico, etc., son eso también, pero, además, soportan la capacidad humana de toma de decisiones con el fin de que los resultados obtenidos se acerquen con un menor porcentaje de error al resultado esperado.

La creciente utilización de este nuevo tipo de máquinas facilitada por el desarrollo de la microelectrónica, en una gran variedad de actividades de los hombres, produjo hacia la década de los 70 lo que se ha conocido como el fenómeno tecnológico, y ha comenzado a cambiar las relaciones entre el hombre y la máquina, las relaciones entre los hombres y, debido a que las máquinas también median la relación de los hombres con la naturaleza, la relación entre el hombre y la naturaleza.

Como ha ocurrido tantas veces en la historia, un desarrollo técnico (en este caso, el diseño y construcción de máquinas con cierta capacidad para tomar decisiones), inicialmente circunscrito a unos propósitos muy restringidos (en este caso, el objetivo de quienes trabajaron en el proyecto cibernético inicial era diseñar un controlador automático para el fuego antiaéreo) terminó introduciendo cambios importantes en la fibra básica de la sociedad, las formas como los hombres se relacionan entre sí y con su entorno.

La tecnología, cuyo significado contemporáneo podría enunciarse como "el estudio sistematizado del diseño, construcción y aplicación a las actividades del hombre de máquinas y procesos que involucran el concepto de retroalimentación" (Andrade, 1989), no es un fenómeno que incide sólo en la esfera de la producción de los artefactos que utilizan los hombres. Afecta también las relaciones mutuas que establecen los hombres entre sí y las relaciones de los hombres con su entorno.

TECNOLOGIA	TECNICA (producción de artefactos)
	SOCIEDAD (relaciones de los hombres entre sí)
	CIENCIA (relaciones de los hombres con su entorno natural)

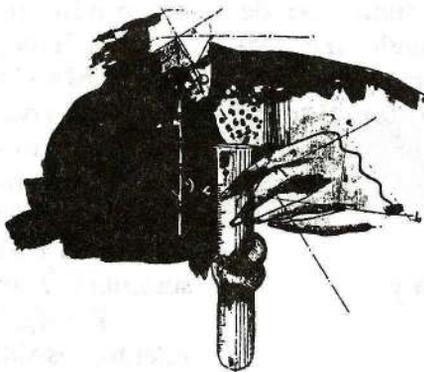
En pocas palabras, la tecnología afecta todas las formas de la cultura.

La función social más importante de la educación es la transferencia de una cultura de las viejas a las nuevas generaciones. La cultura involucra: los conocimientos y la concepción acerca de la naturaleza y la sociedad; las formas de producción y uso de herramientas, máquinas y procesos que generan la base material que sustenta la vida; las formas de comunicación y expresión; y, las normas de comportamiento.

Como hemos visto, todos esos elementos de la cultura están siendo afectados por la tecnología contemporánea. Ello ha demandado el surgimiento de una nueva dimensión educativa, la educación en tecnología (Layton, 1994) cuyo propósito fundamental es sistematizar y transferir a las nuevas generaciones las formas culturales que han venido conformándose con la masificación y ubicuidad de las máquinas con capacidad de tomar decisiones.

En resumen, se trata de responder a las siguientes preguntas claves:

- ¿Cómo se hacen los objetos que nos rodean?
- ¿Para qué y por qué se hacen esos objetos?
- ¿Cómo evolucionan (se mejoran o transforman) esos objetos?
- ¿De qué manera vivir en un ambiente cada vez más artificial afecta:
 - * la calidad de vida de los individuos,
 - * las relaciones entre los hombres,
 - * las relaciones de los hombres con la naturaleza?



Propósitos y fines de la educación en tecnología

El propósito esencial de la educación en tecnología podría formularse como el de estudiar de manera sistemática respuestas a esos interrogantes claves.

Estos interrogantes se refieren a la construcción y a las implicaciones de vivir en un entorno artificial, característico de la forma de vida de las poblaciones urbanizadas. La vida de las gentes del campo también comienza a verse afectada por esta característica, en la medida en que las máquinas transforman sus formas de laborar, como ocurrió hace tiempos ya en los países industrializados y ocurre, lenta y penosamente, en los países del tercer mundo. Es decir, estos interrogantes plantean cuestiones vitales de largo alcance para toda la especie humana, entre las cuales se encuentran las mismas posibilidades de su subsistencia como especie. Después de todo, el entorno artificial en que vivimos se encuentra soportado vitalmente por el entorno natural, como lo recuerda la preocupación creciente por los aspectos del medio ambiente.

La educación en tecnología está ligada, entonces, a las necesidades fundamentales del hombre contemporáneo, urbano o ru-

ral, habitante de un país desarrollado o ciudadano en ciernes de un país subdesarrollado. Sobre esto volveremos más adelante.

La educación en tecnología también está conectada tanto con la necesidad de socializar en ese entorno artificial a las nuevas generaciones, como la de asimilar esa gran parte de la

población que ha sufrido en nuestro tiempo el impacto de las transformaciones generadas en las formas de producir por las máquinas con capacidad de tomar decisiones. Resulta necesaria en la educación formal de los jóvenes, como en la re-educación de los trabajadores afectados por el fenómeno tecnológico de nuestra época.

La discusión anterior puede resumirse en dos grandes fines para la educación en tecnología:

— *Formar usuarios cultos de la tecnología.* Esto significa dotar a jóvenes y viejos con la capacidad de “leer” críticamente los objetos y los ambientes generados por el desarrollo tecnológico para que puedan estar en capacidad de contribuir a tomar decisiones sobre aquellos aspectos que los afectan. Nos referimos aquí a cuestiones tales como: ¿qué tipo de programación de TV se requiere? ¿Computadores en la escuela sí, pero para qué y hasta dónde? ¿Qué planes de desarrollo de suministro de energía, agua potable, recolección de basuras, atención médica, etc., son más convenientes? ¿Cómo se ve afectada la soberanía nacional por las redes de telecomunicaciones? y otras tantas de primordial vigencia, en las cuales el fetichismo de la tecnología oscurece las cuestiones de fondo, y las urgencias de la ganancia a corto plazo entran la visión estratégica.

— *Formar a los innovadores de la tecnología,* que tengan como referente las necesidades nacionales. Es decir, contribuir a fortalecer la capacidad nacional de asimilación y generación de tecnología y ciencia, para que

Colombia pueda estar en condiciones de abandonar su papel subordinado en la división internacional del trabajo, de consumidor, administrador y mantenedor de tecnologías provenientes de los países desarrollados.

Educación en tecnología y desarrollo nacional

La contradicción esencial de la educación

Una antigua leyenda egipcia relata el origen de la escritura en estos términos. El dios Toth orgullosamente presenta su invento al dios rey Amón, quien le increpa:

Tu hallazgo fomentará la desidia en el ánimo de los que estudian, porque no usarán su memoria sino que se confiarán por entero a la apariencia externa de los caracteres escritos [...]. Lo que tú has descubierto no es una ayuda para la memoria sino para la memorización, y lo que das a tus discípulos no es la verdad sino un reflejo de ella. Serán oyentes de muchas cosas y no habrán aprendido nada; parecerán omniscientes y por lo común lo ignorarán todo; será la suya una compañía tediosa porque revestirán la apariencia de hombres sabios sin serlo realmente (Sagan, 1979).

Criados en un ambiente en el cual la enseñanza de la lecto-escritura no sólo es normal sino también vital para la inserción de jóvenes y adultos en la sociedad moderna, podríamos pensar que los temores de Amón eran excesivos. Pero, ¿cuántos no hemos sufrido la tediosa compañía de esos hombres, sabios en apariencia, que apabullan con una cita tras otra de variados autores, sin aportar ellos mismos nada? ¿No es la suya una "cultura" universalmente estigmatizada como libresca? El ejemplo muestra, antes que nada, que la educación como toda empresa humana no está exenta de contradicciones.

La educación es la base de la evolución de la cultura humana, al tiempo que la encargada de preparar a los jóvenes, quie-

nes vivirán en un mundo distinto del de hoy. Tiene, por decirlo así, dos grandes funciones sociales:

— Preservar para las jóvenes generaciones el legado de conocimiento, procesos productivos, habilidades y destrezas desarrollados por las anteriores en la construcción de la base material, económica, que sustenta toda sociedad.

— Formar en las normas de comportamiento, los valores y las formas de expresión, por ejemplo, desarrollar el proceso de socialización de los jóvenes en el mundo cultural de los adultos. Estas dos funciones no se efectúan en un escenario estático. Los conocimientos y procesos productivos se transforman; habilidades y destrezas apreciadas en un momento luego devienen obsoletas; patrones de comportamiento y valores se modifican. De aquí surge lo que podríamos denominar la contradicción esencial de la educación, cual es la contraposición entre tradición y progreso:

— ¿Cuáles de los conocimientos, procesos, habilidades, etc., hay que conservar? ¿Cuáles podrían ser dejados de lado sin menoscabo de la fibra social o de las posibilidades de ulterior progreso?

— ¿Hasta qué punto es preciso ser rígidos o flexibles con los valores y las normas de comportamiento? ¿Hasta dónde el rigor y hasta dónde la curiosidad?

— ¿Cómo educar a unos jóvenes no sólo para que preserven lo anterior, sino también para que cooperen en la construcción del futuro?

De lo anterior se derivan dos observaciones adicionales. Primero, en épocas de rápido cambio en la sociedad (científicos o técnicos, o de valores, etc.) esta contradicción esencial se hace más sensible, por lo cual el sistema educativo de una sociedad entra en crisis. Segundo, el problema no es únicamente técnico o tecnológico, ni siquiera exclusivamente educativo. Existen decisiones, previas o concomitantes, que pertenecen a la esfera de la política, como las siguientes:

— ¿Qué tipo de sociedad se desea forjar? ¿Educar para adiestrar mano de obra

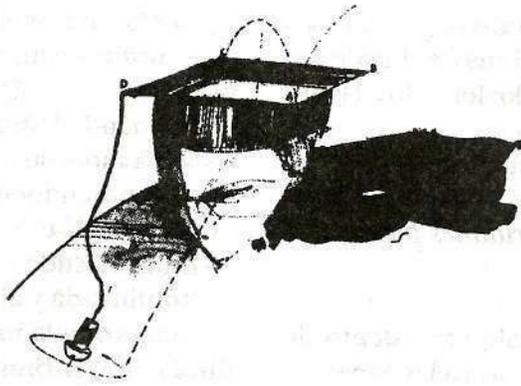
en todos los niveles, "civilizar al pueblo y formar las élites"? (Helg, 1987). ¿Para continuar aceptando el papel asignado a Colombia en la actual división internacional del trabajo? O, por el contrario, ¿se trataría de educar para el trabajo, entendido éste en toda su dimensión generadora y transformadora de objetos, conocimientos, cultura y valores, es decir, educar para el desarrollo nacional autónomo?

— ¿Con qué clase de individuo se querría compartir el futuro? ¿Con seres altamente diferenciados en una sociedad estrictamente jerarquizada, quienes cumplan eficientemente su rol designado y acepten con pasivo contento su *status*? O, bien, ¿con personas cuya seguridad en sí mismas les permita desarrollar sus intereses, a la vez que aceptar opiniones divergentes, pero sobre todo mirar de frente los hechos, así estos no concuerden con sus patrones de pensamiento?

Una definición de prioridades de esta magnitud en las sociedades contemporáneas sólo puede ser tomada desde el poder del Estado. Pero ello no obsta para que el tema deba ser motivo de reflexión permanente por parte de los educadores. Una decisión en uno u otro de los sentidos anotados arriba no responde *per se* cuáles deben ser las condiciones, los contenidos y los métodos para el trabajo educativo. La educación guarda cierta autonomía con respecto al sistema político; antes que un aparato ideológico es un teatro de lucha entre la tradición y el progreso.

La educación ¿"motor del desarrollo"?

Se ha venido conformando en el país un consenso acerca de que la ciencia y la tecnología son claves para el progreso de la nación. También acerca de que la educación debe contribuir decididamente a ese



desarrollo. En principio, se estaría optando por las segundas de las alternativas esbozadas anteriormente. Sin embargo, no hay unanimidad en cuanto a cómo podría ser esa contribución del sistema educativo.

Hay quienes sostienen que la educación debe ser el motor del desarrollo. En consecuencia, el maestro debe ser el adalid del cambio social.

Por atractiva que parezca esta posición, no es nada novedosa. Ya fue, por ejemplo, impulsada en Colombia en el siglo pasado por los aristocráticos "neo-borbones", sin mayores resultados (Safford, 1989). Fue de nuevo desarrollada, hace una treintena de años, por asesores extranjeros preocupados por la modernización de las sociedades latinoamericanas dentro de la división internacional del trabajo. Atcon, sociólogo norteamericano, exponía su teoría de la universidad como "gen social", señalando que la modernización educativa conduciría a una evolución controlada en los países de la región: "[...] el desarrollo de este continente depende, primero que todo del desarrollo de sus propias gentes. Es el factor humano local y no el importado, el que a la larga deberá [...] mantener las máquinas y las ideas importadas" (Atcon, 1963).

Así pues, la tesis de que la educación debe ser el motor del desarrollo ha sido perfectamente compatible con las periódicas y onerosas modernizaciones de la economía y las instituciones del país, basadas en la importación masiva de máquinas e ideas, con un elevado costo social en deuda externa, desempleo, reducción de la calidad de vida y pérdida de la visión del futuro entre extensas capas de la juventud. Como lo advierte Paus, "la inversión extranjera no es garantía de desarrollo. Aunque genera ingresos por concepto de entrada de divisas y aumento de las exportaciones, también incrementa la salida de capitales [...]. Como resultado, el impacto neto de la inversión

extranjera en la balanza de pagos del país anfitrión es una incertidumbre. Puede ser negativo, y a menudo lo ha sido" (Paus, 1989).

Una propuesta de prioridades para la educación

Es probable que cualquier intento de hacer relevante la educación a las necesidades nacionales de desarrollo autónomo deba partir de reconocer los siguientes elementos centrales:

- La educación no es el motor del progreso. Son los sistemas productivos los que jalonan la evolución de un país. Por tanto, la educación es relevante en la medida en que intente respuestas no para un sistema productivo subdesarrollado, sino para el que correspondería a un país autónomo.
- La educación no es condición suficiente pero sí es condición necesaria para las transformaciones sociales.
- Es preciso hacer esfuerzos por cerrar las múltiples desarticulaciones que presenta la estructura social del país. En particular, por articular la generación de ciencia y tecnología con el impulso a la producción, por ejemplo, el sistema educativo con el sistema productivo.

Dentro de este marco, es posible señalar dos grandes prioridades para la educación colombiana:

- a. Contribuir al fortalecimiento de la capacidad endógena de generación de ciencia y tecnología:
 - Formando los equipos de investigadores de alto nivel que puedan aclimatar y adaptar lo más avanzado del desarrollo contemporáneo, pero que también posibiliten las contribuciones colombianas al acervo del saber humano.
 - Desarrollando en nuestros jóvenes las capacidades para la manipulación y el diseño de las máquinas, así como el interés por la ciencia.

- b. Contribuir al desarrollo de una cultura científico-técnica en el grueso de la población.

- Formando "usuarios cultos" de la tecnología moderna.
- Difundiendo información científica y tecnológica.
- Estableciendo canales para la educación continuada y abierta.

Subyace a la propuesta anterior el profundo convencimiento de que, aunque la investigación llamada básica es importante, los esfuerzos nacionales deben concentrarse en la investigación y desarrollo, en la investigación que tiene en cuenta su propio impacto social. Por un lado, en las condiciones contemporáneas es prácticamente imposible efectuar contribuciones al avance del conocimiento sin un desarrollo instrumental adecuado. Por la otra, mientras que los investigadores científicos se afanan por publicar sus resultados, las innovaciones tecnológicas se hallan protegidas por patentes y licencias (Ben-David, 1980).

¿Educación en tecnología o educación técnica? Un falso dilema

Desde que a principios de esta década se comenzó a hablar en el país de la educación en tecnología como un componente de la educación básica general, se generó un debate que pretende contraponer la educación en tecnología con la educación técnica imperante en el país. No han faltado los argumentos de defensores a ultranza de la modalidad técnica que significan los institutos técnicos y los INEM, oponiéndose al concepto y a la práctica de la educación en tecnología como parte de la educación básica general.

En opinión de quien escribe estas líneas, en este debate hay dos grandes temas que deben ser estudiados cuidadosa y separadamente, para que el debate permita hacer luces sobre el rumbo por seguir en la educación colombiana.

El primero de ellos es el relacionado con el modelo neo-liberal aperturista que

intentó en toda su ferocidad el gobierno anterior y que promete ser continuado, con algunos paliativos, por el presente. Este modelo de desarrollo tiene implicaciones sobre los modelos educativos imperantes en el país, particularmente por cuanto parte de la base de aceptar el papel de Colombia en la división internacional del trabajo.

El segundo tema tiene que ver con la estructura de jerarquías existente en cada sociedad, lo que la tecnología educativa denominó la "pirámide ocupacional". Este aspecto ha incidido fuertemente en la concepción y la práctica de la educación técnica y pesa en las definiciones sobre la educación en tecnología (Andrade, 1994).

Educación para el empleo o educación para el trabajo

Existe en los llamados países en vías de desarrollo una tendencia más o menos generalizada a cifrar las esperanzas de desarrollo social exclusiva o predominantemente en los esfuerzos educativos. Se plantea que el sistema educativo, por medio de su prolongado contacto con las jóvenes generaciones, conformará el individuo del futuro sobre el que descansa la construcción de la nueva sociedad. La transformación social se concibe así como la sumatoria de los cambios individuales.

Lo anterior equivale a pensar el sistema educativo como un aparato esencialmente ideológico, cuya función principal sería la de ser el crisol que aquilata los valores humanos, la de forjar los restauradores sociales. En consecuencia, el maestro debe ser un líder de la comunidad, el "motor vital" de su entorno social y espejo de todas las cualidades del hombre futuro.

Si bien los valores y las normas de comportamiento son parte esencial de la educación de las jóvenes generaciones, la formación de ellos no compete exclusi-

vamente al maestro y a la escuela. Se conforman en el individuo a través de sus complejas relaciones con su entorno social, del cual hacen parte, además y de manera principal, su familia, su comunidad, los medios de comunicación y otras organizaciones sociales.

Por otro lado, sólo en las comunidades primitivas o predominantemente agrarias es posible que el individuo adquiera en el seno de su familia o su comunidad los conocimientos y habilidades que le exige su participación productiva en la sociedad. Es trabajando al lado de sus mayores, por ejemplo, como el niño campesino aprende los secretos de la siembra y la recolección.

En las comunidades industrializadas esa educación para el trabajo impartida en el hogar o en el gremio ya no es posible, no sólo por la complejidad y profundidad crecientes de los conocimientos necesarios y la multiplicidad de especializaciones, sino también porque la introducción de las máquinas a la producción conlleva decisivamente a la disolución de la familia patriarcal y del gremio artesano. El verdadero "motor vital" de la sociedad no se encuentra en la escuela sino en el desarrollo de los medios productivos. El moderno sistema escolar es hijo legítimo de la revolución industrial del siglo XVIII.

La escuela contemporánea, producto de los cambios que se gestan en Europa en el siglo XVI y que conformarán la sociedad moderna hacia finales del XVIII, ya no puede ser únicamente el crisol del carácter y la voluntad. Es una institución social especializada cuya misión central es la educación para el trabajo, para la actividad productiva del individuo. Y como esa actividad, gracias a la tecnología contemporánea, se refiere cada vez menos a la elaboración de objetos de uso terminados por la mano del hombre, y cada vez más a la generación de ciencia, técnica y tecnología, éstas deben ser preo-



cupación clave de los esfuerzos educativos de la escuela y del maestro de finales del siglo XX.

De hecho, lo han sido desde el siglo pasado, en una progresión que involucra paulatinamente un mayor número de países y un porcentaje mayor de la población. Sin embargo, en esta progresión del cubrimiento educativo, ni la calidad ni el énfasis han sido los mismos para todos los países y para todas las personas.

Unos pocos países han logrado la producción de la ciencia más avanzada y la tecnología más sofisticada. El resto de los países ha sido relegado al papel de productores de bienes primarios intensivos en mano de obra, de proveedores de fuerza de trabajo y de consumidores de ciencia y tecnología.

Dentro de cada país, una educación nutrida por la ciencia y la tecnología y que permita la configuración de las tendencias culturales predominantes en esa sociedad, ha sido prerrogativa de unas élites minoritarias, mientras que el grueso de la población recibe, sólo en la medida de lo necesario, la educación técnica requerida por su lugar subordinado de servidores de las máquinas. Es en esta diferenciación de calidad y énfasis en donde reside la distinción entre educación para el trabajo y educación para el empleo. El trabajo es una actividad productiva creadora no sólo de bienes materiales, sino también espirituales, mientras que el empleo es una función reproductora, limitada en su capacidad creativa y que enajena.

Educar para el trabajo, entonces, significa educar para un desarrollo nacional autónomo. En las actuales condiciones mundiales, cuando la ciencia y la tecnología no son la empresa aislada de unos cuantos sabios e inventores sino que hacen parte integral del sistema productivo, el progreso autónomo de una nación no es posible si un alto porcentaje de su población no se ha apropiado de la ciencia y la tecnología contemporáneas. Aquí la contribución de la escuela es esencial como la institución social especializada en formar a los jóvenes

para su participación productiva y creativa, según lo expuesto antes. Es ésta su labor propia por excelencia, su misión principal, de la cual se desprende su carácter de condición necesaria para el desarrollo social.

Tecnología y trabajo escolar

La exigencia de una alta calidad educativa en ciencia y tecnología central para que la educación pueda desempeñar su papel en el desarrollo social, traduce la "tensión esencial" de la escuela en lo tradicional y lo nuevo, en un delicado equilibrio, no siempre fácil de lograr, entre la curiosidad y la disciplina, entre la creatividad y el rigor.

La posibilidad de aportar nuevas contribuciones en cualquiera de las áreas de la empresa humana siempre ha estado ligada a un dominio de lo existente en esa área y a la capacidad de mirar de manera diferente los datos que otros han examinado ya. No en balde Dalí aconsejaba "aprende primero a pintar como los grandes maestros, luego haz lo que quieras".

Como sucede en los problemas de ingeniería, sujetos a las variables contrapuestas de alta eficiencia, máxima seguridad y mínimo costo, tampoco para el trabajo escolar existe una solución única y verdadera. Sólo existen soluciones óptimas dentro de ciertas circunstancias y restricciones. Sí existen, sin embargo, criterios para arribar a esas soluciones óptimas. Nuestra educación debe apuntar a formar en los estudiantes una visión científica del mundo en que viven y de su lugar en él. Debe ser significativa y, por tanto, íntimamente ligada a la realización personal y a la producción social, no sólo para su entendimiento, sino también para su transformación y expansión creativas.

En suma, si tuviéramos que precisar estos criterios en lo que ha dado en llamarse un "perfil del egresado", lo haríamos en estos tres componentes.

— Un individuo capaz de servirse de información suficiente y adecuada, así como las fuentes de esa información.

— Idóneo para plantear problemas y proponer soluciones, y

— Dueño de una madurez tal que le permita continuar autónomamente su desarrollo personal.

2. UNA ESTRUCTURA CURRICULAR PARA LA EDUCACION EN TECNOLOGIA

La tecnología contemporánea presenta varios rasgos esenciales que son de importancia para nuestro propósito, tales como:

— **Su naturaleza práctica.** Se desarrolla en torno de proyectos de investigación y desarrollo que buscan un resultado práctico que puede ser un artefacto o un sistema.

— **Es interdisciplinaria.** Requiere de la concurrencia de varias disciplinas que son necesarias para el desarrollo del proyecto de investigación y desarrollo.

— **El conocimiento tecnológico se sistematiza en principios operacionales.** Estos principios operacionales de artefactos o sistemas se relacionan con, pero no se derivan directamente del conocimiento científico.

— **Incluye la retroalimentación** en los procesos tanto de desarrollo, es decir, de diseño de artefactos o sistemas, como de operación y funcionamiento de los mismos. Esta retroalimentación, que es en esencia una evaluación permanente, permite reducir los márgenes de error entre los objetivos iniciales y los resultados obtenidos.

De estas características de la tecnología se pueden deducir los rasgos que deberían caracterizar a un individuo "tecnológicamente culto", es decir, los logros globales por alcanzar en el proceso de educación en tecnología. También es posible señalar algunos de los aspectos centrales que deberían proporcionar las instituciones educati-

vas, a fin de posibilitar el alcance de esos logros.

En el plano individual, las metas de logro podrían resumirse en:

— Habilidad en el manejo de herramientas y máquinas

— Capacidad para utilizar fuentes de información

— Capacidad para formular problemas y proponer soluciones

— Madurez para definir sus necesidades posteriores de formación.

Por otro lado, los aspectos por lograr en la institución educativa, que podríamos denominar la **cultura institucional** necesaria

para tratar con los rasgos anteriores de la tecnología debería ser un conjunto de los siguientes componentes:

La institución educativa:

— Utiliza procesos de información para la toma de decisiones

— Ofrece posibilidades de desempeño autónomo dentro de las políticas institucionales

— Fomenta tendencias hacia la autocualificación

— Favorece el trabajo en equipo

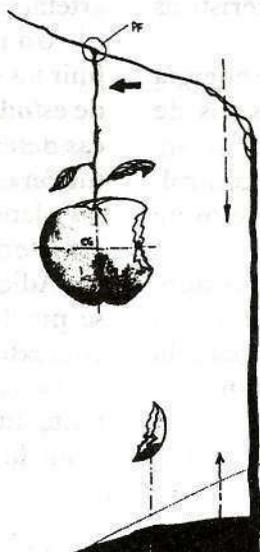
— Evalúa permanentemente sus desarrollos con criterios ten-

dientes tanto al mejoramiento cualitativo institucional, como al crecimiento personal de cada uno de sus miembros

— Permite el desarrollo de un sentido de pertenencia entre sus miembros, es decir, fomenta una identidad institucional.

Las definiciones anteriores son importantes por cuanto permiten intentar una definición de los contenidos y métodos para el área de tecnología e informática, sobre la base de que estos contenidos y métodos deben coadyuvar al alcance de los logros señalados antes.

También son importantes por cuanto permiten delimitar las características institucionales, es decir, el **ambiente de aprendizaje** dentro del cual se puedan desarrollar aquellos logros individuales.



Conceptos y contenidos

La tecnología es un fenómeno complejo. Como hemos visto, está relacionada con todos los elementos de la cultura. Para el educador en tecnología se presenta entonces un problema serio: ¿Qué exactamente se enseña y se aprende cuando hablamos de educación en tecnología? ¿Cómo delimitar los conceptos fundamentales y los contenidos?

Creemos que una respuesta es posible partiendo de examinar atentamente las características esenciales de los ambientes artificiales contemporáneos. En todos ellos se encuentran las siguientes características centrales:

- Disponen de unas fuentes de energía
- Están dotados de mecanismos de transmisión del movimiento
- Poseen unos dispositivos de control
- Son resultado de unos procesos de transformación de materiales.

De estas características podemos derivar lo que podríamos denominar los **conceptos fundamentales** o **básicos** para la educación en tecnología. Estos serían:

CONCEPTOS FUNDAMENTALES

- ENERGIA
- TRANSMISION DEL MOVIMIENTO
- CONTROL
- PROCESOS DE TRANSFORMACION DE MATERIALES

A su vez, con estos conceptos fundamentales se relacionan otros, que permiten niveles de especificidad cada vez mayores. Por ejemplo:

ENERGIA	Generación Potencia Conservación
TRANSMISION MOVIMIENTO	Mecánica Mecanismos

CONTROL	Información Medición
PROCESOS	En frío En caliente Con arranque de viruta Sin arranque de viruta

De esta manera se puede construir un mapa conceptual, cuyo nivel de especificidad mayor, es decir, de conceptos más concretos se encuentre en el mundo de lo sensorial, identificado con un dispositivo, artefacto o herramienta concretos.

Un mapa conceptual así permitiría definir los contenidos particulares de un plan de estudios, cruzándolo con las características determinadas de la región y de la institución educativa en particular, así como en los planes de trabajo de los docentes y las características de los estudiantes.

Adicionalmente, este mapa conceptual se puede explorar en distinto **entornos** o contextos, es decir, por sectores de la actividad económica. Resulta así una matriz bastante útil para la planeación curricular, como la que se muestra en el cuadro 2.

Ambientes de aprendizaje

Los riesgos del trabajo por proyectos

Una vez definidos los logros y los contenidos, se hace preciso estudiar un aspecto importante, cual es el relacionado con los métodos de trabajo escolar en la educación de tecnología. Debido a las características señaladas antes, es fácil proponer que el trabajo por proyectos sería el más adecuado para el desarrollo de los logros individuales explicitados antes y para el estudio de los conceptos mencionados en la matriz. Sin embargo, como lo ha puesto en evidencia tanto el trabajo realizado en el Departamento de Tecnología (Pérez y otro, 1985) como estudios realizados en otros países (McCor-

MATRIZ DE PLANEACIÓN PARA EL TRABAJO EDUCATIVO EN TECNOLOGIA

Concepto	Sector de la producción			
	Industria	Agricultura	Comunicaciones	Transporte
Energía - Generación - Potencia - Conservación				
Trans. movimiento - Mecánica - Mecanismos				
Control - Medición - Información				
Procesos trans. mat. - En frío; en caliente - Con arranque de viruta sin arranque de viruta				

mick y otros, 1994), existen grandes riesgos en este método por proyectos. Los más importantes son:

— La delimitación del proyecto o formulación del problema por trabajar es uno de los aspectos más exigentes en el éxito del método. Como lo puede atestiguar casi cualquiera que haya dedicado esfuerzos a la investigación, la primera y principal dificultad que confronta un investigador o un proyectista es precisamente formular con precisión su tema de trabajo. Esto se debe a que en la vida real existen **situaciones problemáticas** que se manifiestan como necesidades, mas no como un problema claramente formulado.

En el trabajo escolar centrado en proyectos ha sido frecuente que el docente eluda su responsabilidad en la delimitación del tema transfiriéndosela al estudiante, con el resultado de que se generan más frustraciones que logros.

— Si logra superarse de alguna manera el riesgo anterior y los estudiantes empiezan a desarrollar su trabajo, aparecen dos nuevas dificultades, esta vez surgidas *del conflicto entre las necesidades del proyecto y las prácticas normales de administración de tiempos y recursos* en las instituciones escolares. A menudo los materiales requeridos no están disponibles en el momento en que se necesitan, o el

tiempo destinado a la clase (o al período) termina sin que el proyecto haya podido culminarse. He aquí otra fuente de frustraciones.

— Incluso en las situaciones que han logrado superar esas dificultades administrativas existe otro obstáculo adicional. No es raro que en el desarrollo de las actividades que conforman el proyecto surjan *problemas de tipo práctico o conceptual que escapan al conocimiento y la experiencia no sólo de los estudiantes, sino también del docente*. Que los estudiantes no puedan resolver por sí solos esos problemas es normal, pues en fin de cuentas se espera que aprendan del proceso; pero que el problema no esté al alcance del maestro es, en las condiciones imperantes en nuestro medio, algo cercano a la catástrofe. Se espera (o el discente lo supone así), que el profesor sea una fuente inagotable de sabiduría. Por esta razón, la salida más frecuente a estas situaciones consiste en una de las dos siguientes: el docente acude a una mentira piadosa más o menos hábilmente disfrazada; o bien, el docente hace uso de su autoridad indisputable y ordena al estudiante que “investigue”, es decir, que resuelva por sí mismo lo que no pudo resolver con ayuda de su maestro. De esta manera el método termina derrotándose a sí mismo.

— Finalmente, así haya sido posible evitar todos los tipos de riesgos anteriores hay todavía otro, *éste de índole cognitiva*. Existen indicios plenamente documentados acerca de que los estudiantes tienen grandes dificultades en transferir conocimientos adquiridos en un contexto a otro. Por ejemplo, es frecuente que las matemáticas que los estudiantes han aprendido en la clase respectiva no sean fácilmente empleadas por ellos en los cálculos que normalmente requiere un proyecto.

Adicionalmente, también hay fuerte evidencia de que los estudiantes perciben el proyecto de manera diferente a como lo hace el docente. Para el estudiante, sumergido en dar solución a los problemas presentados por cada una de las actividades del proyecto, éste aparece como una sucesión de tareas fragmentarias o una colección de problemas cuyas conexiones no le son siempre claras. Esta percepción le dificulta la comprensión del proyecto como un proceso o procedimiento general que podría utilizar en otras situaciones, que sería la percepción del docente.

Ambas clases de dificultades tienen su origen en la dificultad de establecer relaciones entre conceptos o situaciones diferentes, fenómeno bastante frecuente en la educación y que apunta hacia la afirmación de que no se ha logrado lo que Ausbel denominó **aprendizaje significativo** (Novak, 1976).

Las características de un ambiente de aprendizaje significativo

En primer lugar, es preciso definir qué entendemos por ambiente de aprendizaje. Antes que una definición formal, puede entenderse el concepto de ambiente a partir de lo que serían sus grandes componentes:

AMBIENTE DE APRENDIZAJE

Entorno físico
(espacio + dotación)

+

Relaciones de trabajo

El trabajo escolar ocurre en un espacio físico determinado (aula), requiere de una dotación (materiales, herramientas, mobiliario, otros) y, principalmente, implica unas determinadas relaciones de trabajo entre los docentes, entre los docentes y los alumnos, y entre los alumnos. Más adelante (sugerencias para la práctica de la educación en tecnología) se presentarán algunas sugerencias específicas referidas a la educación en tecnología en el nivel de la educación secundaria (básica y media), que pueden también ser adaptadas a los diferentes niveles de la escolaridad. Por lo pronto, es preciso establecer unas condiciones generales aplicables a esos componentes del ambiente de aprendizaje (Andrade y otros, 1994).

ENTORNO FÍSICO

a. Espacio. Es altamente deseable disponer de un aula especializada para la educación en tecnología. Esta aula permite disponer en un solo sitio de los materiales y equipos requeridos para la educación en tecnología. Permite además el acceso de los estudiantes a un sitio de trabajo en horas diferentes a sus clases regulares. Adicional a los requerimientos de seguridad para las personas, los materiales y los equipos, esta aula no tiene mayores exigencias especiales.

Es necesario advertir que no todas las actividades relacionadas con la educación en tecnología deben ser realizadas en un aula especializada, y que ésta es conveniente básicamente para la realización de proyectos educativos.

b. Dotación. Este aspecto es usualmente crítico en las condiciones imperantes en la educación pública en el país. Por ello queremos comenzar con la advertencia de que es posible realizar el trabajo educativo en educación en tecnología y alcanzar las metas de logro sin disponer de una dotación altamente sofisticada y costosa. Generalmente unas herramientas de mano básicas, unos materiales poco costosos y una buena dosis de planeación y preparación por parte de los docentes permiten desarrollar el aprendizaje significativo de la tecnología.

En el numeral siguiente se encuentran algunas sugerencias para resolver adecuadamente este aspecto.

RELACIONES DE TRABAJO

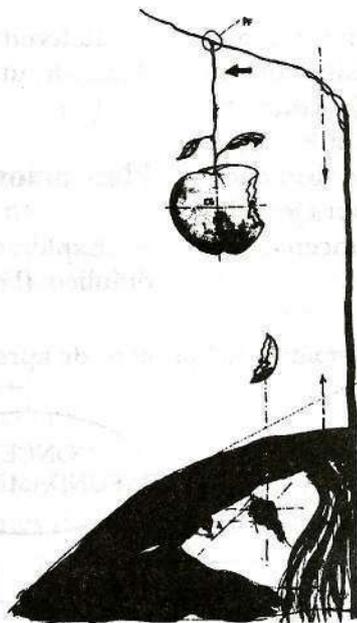
En el apartado anterior se señalaron algunos de los riesgos involucrados en la metodología de proyectos, usual en la práctica de la educación en tecnología y áreas afines. Nos parece importante señalar que el ingrediente principal que permitiría sortear exitosamente esos riesgos en una adecuada planeación de las labores por parte de los docentes. Es este aspecto el que hace de la educación en tecnología una actividad altamente exigente para los docentes. Por ello, queremos reseñar unas consideraciones generales:

— El carácter interdisciplinario de la tecnología, al cual hicimos referencias antes, implica que la condición ideal para desarrollar la educación en tecnología sería la de conformar un **equipo de docentes** sobre el cual descansaría la responsabilidad de la planeación y la dirección de las actividades de los estudiantes. En este caso, cada docente tendría tres acciones principales:

Coparticipe en la planeación de actividades; Director de proyectos; y, Asesor o fuente de información.

— No obstante su importancia, la actividad de proyectos no es la única posibilidad en la educación en tecnología. Existen al menos las siguientes: i) La **exploración** de objetos, sistemas o entornos; ii) La **re-creación** de objetos, sistemas o entornos; iii) La **simulación** de objetos, sistemas o entornos; iv) Las actividades afines al **diseño** (parcial o total) de objetos o ambientes; y, v) finalmente, el proyecto de diseño y construcción de objetos o ambientes. En el numeral 3 se presentan algunos ejemplos que pueden clarificar estas posibilidades de trabajo.

— La planeación de las actividades debe tener en cuenta a la población estudiantil específica. Aspectos como: capacidad de ma-



nejo de conceptos abstractos, desarrollo psicomotriz, habilidades y destrezas previas, entorno cultural y socioeconómico del cual proceden, deben ser evaluados cuidadosamente al definir la complejidad y el alcance de las actividades del trabajo escolar.

— La evaluación, que hace parte indispensable de las relaciones de trabajo, tendría dos objetivos fundamentales: i) permitir la mejora y el refinamiento de las actividades planeadas, y, ii) verificar el cumplimiento de

las metas de logro individuales propuestas antes. Esto significa que la evaluación debe ser incorporada en la planeación de las actividades, tener en cuenta información proveniente de los diferentes docentes y estudiantes involucrados en el desarrollo de las actividades y partir de unos aspectos y criterios formulados previa, clara y explícitamente (Pérez, 1989)

3. SUGERENCIAS PARA LA PRACTICA DE LA EDUCACION EN TECNOLOGIA

Organización de conceptos, contenidos y métodos de trabajo

Todo docente debe comprender que la clave para lograr el aprendizaje significativo de sus estudiantes estriba en que ellos puedan establecer relaciones entre conceptos aparentemente desligados entre sí. Adicionalmente, el carácter práctico del conocimiento tecnológico demanda que los estudiantes demuestren no sólo lo que han aprendido (desde el punto de vista conceptual), sino también lo que pueden hacer.

Lo anterior implica que los docentes deben guiar a sus estudiantes en un proceso de aprendizaje significativo cuyo punto de partida estaría en los conceptos de nivel de

abstracción mayor (por ejemplo, los conceptos fundamentales definidos antes), conducir a referentes y trabajo concreto, para luego terminar en una nueva comprensión de aquellos conceptos abstractos.

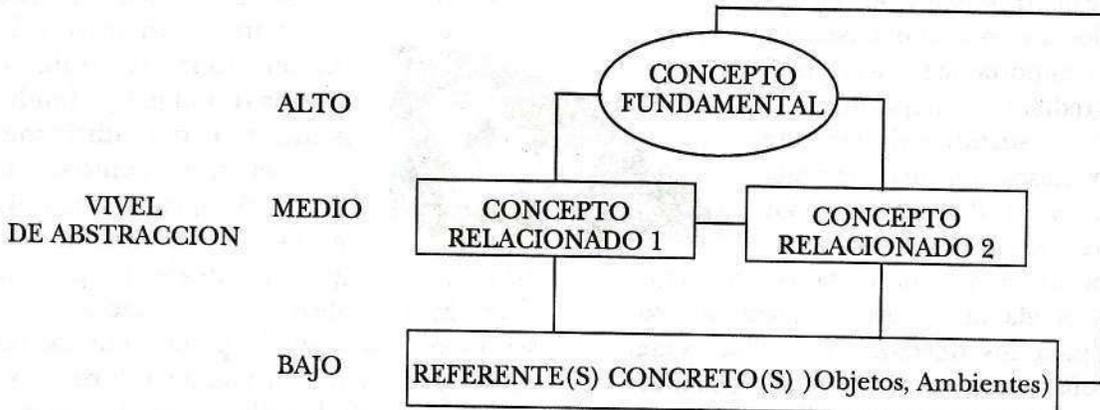
A continuación se describen ejemplos de planeación basados en el concepto fundamental: energía

Referente concreto 2: Una locomotora de vapor, una caldera etc.
(...)

Planeación de actividades

Exploración de objetos: Un molino hidráulico (láminas, modelos, etc.) ¿cómo

Representación esquemática del proceso de aprendizaje significativo



Planeación Conceptual

Concepto fundamental: Energía

Concepto relacionado 1: La capacidad de efectuar un trabajo depende de la energía disponible

Concepto relacionado 2: La cantidad de energía disponible depende de la diferencia entre dos polos

Concepto relacionado 3: Es imposible construir una máquina de movimiento perpetuo

(...)

(...)

Concepto relacionado 2.1: A mayor altura, una caída de agua proporciona mayor energía disponible

Concepto relacionado 2.2: Cuanto mayor sea la diferencia de temperatura entre el vapor de agua y el ambiente, mayor será la posibilidad de obtener trabajo útil de ese vapor.

[Nótese que hay dos niveles de Conceptos Relacionados, y que el nivel marcado 2.2 es más concreto que el nivel 2.1, por ejemplo]

Referente concreto 1: Una rueda pelton, un molino de agua, etc.

funciona?

Un motor eléctrico ¿cómo funciona? ¿Cómo se hace?

Un bombillo ¿cómo funciona? ¿Cómo se hace?

Exploración de ambientes: Una visita a una planta generadora de energía eléctrica ¿Cuáles son las necesidades de energía de su hogar? ¿Cómo se satisfacen?

Re-creación y/o simulación: Construir un modelo que funcione de: un molino hidráulico, un motor eléctrico

Proyecto 1: Establezca las variables de las que depende la eficiencia de un motor. Compare por lo menos 4 tipos diferentes de motores. ¿Cuál es el más eficiente? ¿Por qué?

Proyecto 2: Construir un prototipo de un motor eólico (movido por el viento).

Una propuesta global para los grados 6º-11º

Entre muchas posibilidades es factible diseñar la incorporación del componente

tecnológico en los grados de educación secundaria como se muestra a continuación:

CICLO I

Grado 6º - Conceptos fundamentales: energía, transmisión del movimiento

Actividad principal: exploración de objetos (¿cómo funciona?); de ambientes (la casa, por ejemplo)

Grado 7º - Conceptos fundamentales: control, procesos de transformación de materiales

Actividad principal: exploración de objetos (¿cómo se hace?); de ambientes (la casa, por ejemplo)

CICLO II

Grado 8º - Conceptos fundamentales: energía; transmisión del movimiento

Actividad principal: simulación ó recreación de objetos o de ambientes

Grado 9º - Conceptos fundamentales: control; procesos de transformación de materiales

Actividad principal: simulación ó recreación de objetos o de ambientes

CICLO III

Grado 10º - Conceptos fundamentales: energía; transmisión del movimiento

Actividad principal: proyectos

Grado 11º - Conceptos fundamentales: control; procesos de transformación de materiales

Actividad principal: proyectos

Sugerencias para resolver el problema de la dotación

Como puede desprenderse de los ejemplos de actividades anteriores es posible desarrollar el trabajo para el aprendizaje

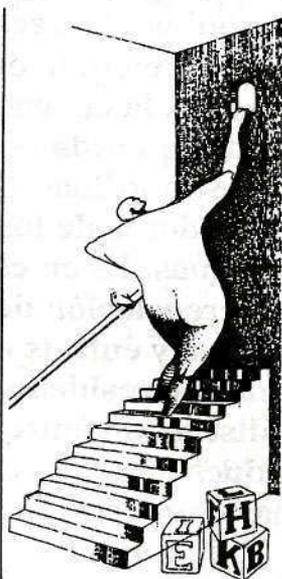
significativo de la tecnología sin que esto implique enormes inversiones en dotación de equipos y espacios. Por supuesto, un taller adecuadamente dotado sería altamente conveniente, pero su carencia no puede ser un obstáculo para realizar actividades afines a la tecnología.

Entre las posibilidades viables de resolver el problema de la dotación se encuentran las siguientes:

— La institución debería resolver el problema del aula especializada y dotarla con unos cuantos bancos de trabajo, algunos instrumentos de medición (balanzas, tésteres, calibradores, cintas métricas) y las herramientas de mano básicas.

— La compra de materiales podría resolverse con una modesta cuenta especial proveniente de los fondos de servicios docentes o de la asociación de padres de familia.

— Los profesores pueden organizar como actividad inicial la construcción y dotación de un **baúl de la tecnología**. Esta actividad consiste en solicitar a los miembros de la comunidad educativa la donación de electrodomésticos o juguetes (mecánicos o de baterías) que no estén prestando ningún servicio en los hogares, bien sea por defectuosos o por redundantes. A continuación se haría un trabajo de desarmado, prueba y clasificación de las partes internas de esos objetos donados. Esto permite dos cosas: generar un entusiasmo inicial en la institución por la tecnología; y, disponer de una buena cantidad de partes re-utilizables en las actividades del área.



4. LA CUALIFICACION DE LOS DOCENTES PARA LA EDUCACION EN TECNOLOGIA

En este apartado permítaseme una pequeña dosis de propaganda institucional. Sin desconocer el tra-

bajo que adelantan otras instituciones en el país, creemos sin pecar de inmodestia, que el Departamento de Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional ha logrado en casi una década de trabajo consolidar unos programas de formación, cualificación, asesoría e investigación que permiten atender adecuadamente el problema de la cualificación de docentes en educación en tecnología. Como hemos visto, la práctica profesional en el área es altamente exigente.

Una breve presentación de esos programas es como sigue:

— Programa de formación universitaria. Al nivel de pregrado, el Departamento ofrece la **Licenciatura en Diseño Tecnológico**, orientada al estudio de los procesos de diseño, tanto como eje de la tecnología y también como metodología para el ejercicio de la práctica docente.

— Programa de profesionalización. Este programa está diseñado para ofrecer a los docentes en ejercicio la posibilidad de optar por el título de **Licenciado en Diseño Tecnológico, con una metodología completamente desescolarizada**.

— Programa de especialización en tecnologías de la información. Ofrece el perfeccionamiento en la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la práctica docente, a nivel de postgrado. El programa está diseñado con una metodología semi-escolarizada. En la actualidad, mediante un convenio, se está ofreciendo en San Gil (Santander).

— Programa de Maestría en Tecnologías de la Información. Orientado a la for-

Dentro de cada país, una educación nutrida por la ciencia y la tecnología y que permita la configuración de las tendencias culturales predominantes en esa sociedad, ha sido prerrogativa de unas élites minoritarias, mientras que el grueso de la población recibe, sólo en la medida de lo necesario, la educación técnica requerida por su lugar subordinado de servidores de las máquinas. Es en esta diferenciación de calidad y énfasis en donde reside la distinción entre educación para el trabajo y educación para el empleo.

mación de investigadores en las posibilidades educativas del computador, el texto informatizado y los multimedios. También está diseñado con una metodología semipresencial.

— Programa de Maestría en Educación Tecnológica. Orientado a la formación de investigadores en el desarrollo conceptual, metodológico y fáctico de la pedagogía de la tecnología, ofrecido en una metodología semipresencial. Dentro de este programa se ha estructurado el Programa de investigación: *Desarrollo de ambientes de aprendizaje para la construcción del conocimiento tecnológico*, el cual tiene tres líneas de trabajo:

i) Ambientes de aprendizaje para el estudio en tecnología en los distintos niveles de la educación formal, en metodologías escolarizadas.

ii) Ambientes de aprendizaje para el estudio en tecnología a distan-

cia, basado en el diseño de ambientes "inteligentes" manejados por microcomputador.

iii) El conocimiento tecnológico en la producción de bienes y servicios en el país, centrada en el estudio de los procesos de "aprendizaje de la tecnología" en la industria, el comercio y los servicios.

— Programas de Extensión. El Departamento ofrece diversos programas de servicios, tales como seminarios-taller de cualificación para docentes, asesoría en la implementación del área de tecnología e informática, asesoría en el diseño de los proyectos institucionales educativos exigidos por la Ley 115/94, y asesorías técnicas en metrología, control de calidad y proce-

sos de manufactura. Adicionalmente, en colaboración con la Asociación Colombiana para la Difusión de la Ciencia y la Tecnología—Difuciencia, ofrece servicios de información y está preparando un proyecto de publicaciones en el tema.

Consideración final

Thomas A. Edison, uno de los inventores más fecundos del presente siglo, describía los componentes de su trabajo como “un 10% de ingenio y un 90% de sudor”. Creemos que esta frase resume los ingredientes para un desarrollo adecuado de la educación en tecnología, que más temprano que tarde debe contribuir a labrar las posibilidades nacionales de asimilar y generar tecnologías en beneficio de nuestra nación.

Referencias

ANDRADE, Edgar. “La tecnología contemporánea y sus implicaciones en la educación”. Revista *Educación y Cultura*, N° 17, Bogotá, CEID-Fecode, 1989.

_____. “El papel de la educación en tecnología en el desarrollo nacional de los países del tercer mundo”, Bogotá, CIUP-UPN, 1994.

_____; PEREZ, Urías; TORRES, Carlos; GOMEZ, Raúl. “Programa de investigación Desarrollo de ambientes de aprendizaje para la construcción del conocimiento tecnológico”. Maestría en Educación Tecnológica - UPN, documento de trabajo, Bogotá, 1994.

ATCON, Rudolph. “La universidad latinoamericana”, Revista *Eco*, Vol. 7, Bogotá, 1963.

BEN-DAVID, Joseph. “El empresario científico y la utilización de la investigación”. En *Estudios sobre la sociología de la ciencia*, Madrid, Alianza Universidad, 1980.

HELG, Aline. La educación en Colombia 1918-1957, Fondo Editorial CEREC, Bogotá, 1987.

LAYTON, David. “A School Subject in the Making? The Search for Fundamentals”. En LAYTON, D. (ed.) *Innovations in Science and Technology Education*, Vol. V, París, Unesco, 1994.

McCORMICK, Robert; MURPHY, Patricia; HENNESSY, Sara. “Problem-Solving Processes in Technology Education: A Pilot Study”. Revista *International Journal of Technology and Design Education*, Vol. 4, N° 1, Holanda, Kluwer Academic Publishers, 1994.

NOVAK, Joseph. *Teoría y Práctica de la Educación*, Madrid, Alianza Editores, 1976.

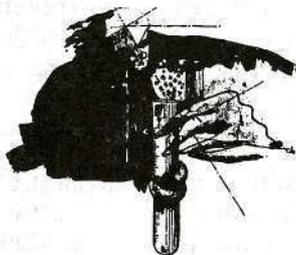
PAUS, Eva. “Direct Foreign Investment and Economic Development in Latin America: Perspectives for the Future”. *Journal of Latin American Studies*, mayo, 1989, pp. 221-239.

PEREZ C., Urías. *Educación, Tecnología y Desarrollo*, Bogotá, Formas e Impresos Panamericana, 1989.

—; ROMERO, Carlos. “Una estrategia pedagógica para el taller básico integral en el Departamento de Tecnología”, Bogotá, CIUP-UPN, 1985.

SAFFORD, Frank. *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*, Bogotá, Empresa Editorial Universidad Nacional - El Ancora Editores, 1989.

SAGAN, Carl. *Los Dragones del Edén. Especulaciones sobre la evolución de la inteligencia humana*. Barcelona, Ediciones Grijalbo, 1976, citado en p. 276 □



La educación física: la reconstrucción curricular y el cambio en la escuela

VICTOR JAIRO CHINCHILLA

Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física

PRESENTACIÓN

En momento muy oportuno la Federación Colombiana de Educadores, Fecode, convoca al Segundo Congreso Pedagógico Nacional¹. La educación colombiana vive el cambio más profundo en toda la historia y sus alcances dependen fundamentalmente de la disposición y voluntad de los educadores para generar las iniciativas que potencien nuevas alternativas de desarrollo educativo y social, de la participación social y de la voluntad política gubernamental para apoyar, garantizar y promover las nuevas alternativas.

La educación física ha impulsado desde hace varios años un proceso de replanteamiento, y si bien se ha consolidado un avance, se requiere ampliar y profundizar su acción en conjunto con la educación colombiana.

El proceso de autonomía curricular se constituye en un fundamento central para el desarrollo de la educación física hacia el conjunto de la educación y las necesidades de la cultura física de la sociedad y su construcción generará grandes transformaciones en la institución escolar y en la cultura.

Para tratar el problema de la enseñanza y el currículo, analizaremos la tradicional subvaloración de la educación física en la educación como resultado de una concep-

ción pedagógica parcializada; esta subvaloración, que implica fraccionar el conocimiento y la vida de la escuela en asignaturas más importantes y menos importantes, afecta todo el proceso educativo; contradictoriamente, la educación física puede ser el fundamento de una nueva pedagogía que dinamice y transforme la escuela.

Luego plantearemos los principios de una nueva educación física y, finalmente el proceso de construcción del currículo, sus fundamentos y condiciones.

I. LA SITUACION

El estado de la educación física es producto de su subvaloración en el proceso de la educación colombiana. Por tanto, todo cambio es responsabilidad no sólo de la educación física sino del conjunto de la educación².

En el estudio de la problemática de la educación colombiana poco espacio se da al problema de la segregación o subvaloración de la educación física, y en forma similar, de la educación estética, "áreas"

1. Convocatoria Segundo Congreso Pedagógico Nacional, CEID, Fecode.

2. Plan Nacional de Desarrollo de la Educación Física, ACPEF, 1994.

tradicionalmente consideradas poco importantes, "costuras" del proceso. Si bien la educación física figura en los planes de estudio, su peso académico se ha trasladado a tareas complementarias de la escuela y no como área fundamental de formación. Izaídas de bandera, espectáculo, medio de disciplina, son formas de activismo asignado por el conjunto de la educación a la educación física, que si bien tiene su importancia en la cultura escolar se considera poco relevante.

La escuela colombiana ha separado el problema del cuerpo del problema del conocimiento, acondicionando la institución escolar para cumplir con esta tradición. La escuela domestica el cuerpo acomodándolo a aulas y pupitres; delimita el espacio para vigilar los desplazamientos; controla el tiempo para medir regularmente cada acción; formaliza los gestos para unificar los comportamientos; y, en todo el proceso, preserva una disciplina por el control y no por la autonomía.

A la educación física se le ha asignado administrativamente una intensidad de 2 horas semanales para el cumplimiento de una tarea³ cuyo currículo se reduce a lo instrumental (ejercicios, técnicas deportivas, marcas de rendimiento) aislados de un proceso formativo integral. En el ejercicio administrativo cotidiano de la educación, pública o privada, la educación física siempre aparece como el área que da los espacios para adelantar o recuperar tiempo perdido en la escuela.

En la situación por niveles, la responsabilidad de la educación física en preescolar y primaria recae sobre el maestro del aula, quien en la mayoría de los casos, por formación o falta de motivación, no asume la clase de educación física y el tiempo lo deja para adelantarse en tareas escolares atrasadas o al juego espontáneo de los niños. Es el área para la improvisación (de temas, de maestro, de formas organizativas, de objetivos).

En la educación básica secundaria y media vocacional la característica principal es la falta de calidad de la clase que se implementa, debido a problemas de concepción, de recursos físicos, de espacios y de frecuencia, para su práctica. A este último aspecto, si bien puede dársele una justificación administrativa, es, por las leyes de frecuencia e intensidad y permanencia de la actividad física, contraria a leyes de condición física y aprendizaje motor.

Programas integrados a la clase de educación física, como los juegos escolares e intercolegiados, no cuentan con el espacio en el horario escolar, ni con la estructura ni los recursos administrativos y financieros, generando problemas de distinta naturaleza como la interrupción de las clases para atender los equipos, desarticulación entre lo deportivo y lo educativo y sobrecargar de responsabilidades al docente.

Guiados por una concepción pedagógica de esta naturaleza se ha formado una tradición que dificulta e imposibilita una práctica social de la educación física. No hay una continuidad de lo enseñado en la escuela con la praxis para la vida.

Tampoco se da una relación académica entre las áreas del currículo con la educación física, desaprovechando las posibilidades de articulación e integración sobre los problemas o temas del proceso educativo: una alternativa distinta en acercarse al conocimiento (procesos de pensamiento), la relación directa con el ambiente, alternativas de relación social (solidaridad y autonomía).

El asignar una función de activismo ha enmarcado la educación física en una posición instrumental y parcializada, con un sentido restringido de sus posibilidades. Ello facilita la improvisación de docentes (se nombra a cualquiera como profesor de educación física), la carencia de espacios al



3. Decreto 1002.

interior de la escuela, la pobreza de recursos para la práctica y la falta de iniciativas para participar activamente en una nueva pedagogía.

En el contexto propio de la educación física se trabaja por una nueva alternativa pedagógica de carácter integral, proceso que debe ser una tarea de toda la educación⁴. Si el estado actual de la educación es producto de su subvaloración en el proceso de la educación colombiana, su cambio no se puede dar solo desde su especificidad, sino que involucra la participación de todas las estructuras, áreas e instituciones de la educación.

2. La subvaloración de la educación Física afecta al conjunto de la educación, en su calidad, organización y logros sociales.

La subvaloración de la educación física pone en evidencia fallas estructurales de la educación colombiana, que pueden explicar, en parte, los cuestionamientos a su calidad, organización y función social.

La separación (real, no legal) en áreas más importantes y menos importantes niega la integralidad definida en el artículo 1º de la Ley General de Educación. "La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes"⁵. A ello no corresponde el fraccionamiento entre lo educativo y lo formativo, lo corporal y lo intelectual.

Esta desarticulación crea en el estudiante prejuicios frente a las áreas de estudio y ante sí mismo, y determina concepciones equivocadas y costumbres sobre lo importante y no importante y la manera de asumirlo. La propia educación física se limita a su tarea instrumentalista y utilitaria, y la educación se hace teoricista y alejada de realidad.

La forma como está organizado el espacio, el tiempo y regularizados los comportamientos afecta la calidad de vida escolar⁶ y con ello la calidad de vida personal. Se pierde dinámica e iniciativa y se esquematiza el comportamiento. Año tras año, desde

los primeros grados hasta los últimos, se observa el proceso de aquietamiento corporal, que se manifiesta también en los resultados académicos.

La desarticulación entre las distintas áreas del conocimiento con la educación física, impide procesos de dinamización frente al conocimiento del espacio, de los fenómenos de la naturaleza y del medio ambiente natural y social. Por centrarse en el aula, por ejemplo, en el estudio del relieve se desaprovecha la oportunidad de exploración y conocimiento directo a través de la actividad física misma.

En el plano de la disciplina (exceptuando conductas verbales, las demás son conductas motrices) el predominio de un esquema rígido o el espontaneísmo y el desorden, impiden un aprendizaje del comportamiento colectivo. Se observa en los conglomerados (espectáculos masivos, filas) la falta de una cultura física integrada e interiorizada a los valores éticos o intelectuales (no hay mucha diferencia de comportamientos entre las actividades para cobrar un salario por parte de los maestros y el amontonamiento de los niños en una distribución de juguetes. Incluso, los niños son más regulados).

La influencia de lo corporal también se observa en la actividad de los educadores, generalmente pasivos, poco participantes y comunicativos con los estudiantes. Ello los aísla de la posibilidad de un conocimiento más real y de la potenciación de alternativas distintas para la organización, la regulación del comportamiento o la producción académica.

El carácter de la institución escolar se manifiesta también en la relación con lo social, con las nuevas mentalidades de las generaciones, en las actividades extraescolares, en fin, con la vida misma, que son

4. Plan Nacional de Desarrollo de la Educación Física, ACPEF, 1994.

5. Ley 115.

6. Sobre Reflexión teórica de la educación física ver trabajos de Lic. Carlos Bolívar, USCO y Leonel Morales U.

expresión de una tradición de encierro en el aula.

II. RECONSTRUCCION CURRICULAR

Planteamos la reconstrucción curricular considerando que las reformas que se implementan parten de una realidad ya existente (nunca se parte de cero), y en que la construcción curricular implica procesos permanentes de reajusteycambiodinámicode reconstrucciones.

Planteamos los elementos básicos del proceso de reconstrucción curricular: concepción de la educación física, educación física y Proyecto Educativo Institucional, marco general de la construcción curricular, delimitación de objetivos, reorientación de contenidos desde ejes generados, metodología integrativa, evaluación por procesos.

1. Una concepción integral de educación física⁷

La educación física parte de la acción motriz para el desarrollo integral del hombre. Esta concepción integral define dimensiones, áreas de intervención y niveles de actuación⁸.

Las dimensiones son componentes integrados de la acción motriz en donde adquieren una intención específica. Tales son: física, social, emocional, cognoscitiva y cultural.

La dimensión física se materializa en la actividad física cuyos componentes son la condición física, la capacidad física, la habilidad motriz.

La dimensión social comprende los fenómenos de contexto e interacción provocados por cualquier tipo de actividad física

(comunicación, contracomunicación), intereses, orientaciones.

La dimensión cognoscitiva está provocada por los procesos de pensamiento que genera a partir de cualquier problema de movimiento dado. Como las composiciones, la táctica y la estrategia en el juego y el deporte.

La dimensión emocional expresa las actitudes, motivaciones y emociones que produce en el individuo la actividad física, alegría, tristeza, solidaridad.

La dimensión cultural está determinada por las características del o los participantes, según su formación, su contexto y sus perspectivas de acción.

Estas dimensiones siempre están presentes, en la educación física, y si bien hasta ahora se ha trabajado especialmente en la dimensión física, el replanteamiento pedagógico busca

integrarlos de forma armónica.

A partir de esta concepción se definen áreas de intervención, que ya no se circunscriben a lo motriz sino que a partir de lo motriz se proyectan a distintos aspectos de la actividad humana. Así se pueden mencionar como áreas; lo formativo, lo artístico, lo terapéutico, lo productivo, lo deportivo, lo recreativo, elementos de la cultura con su propia especificidad.

Como niveles de actuación entendemos la particularidad de los procesos a través de las diferentes edades de la persona desde su nacimiento, la edad preescolar, escolar, adolescencia, juventud, madurez y vejez, en cada una de las cuales la educación física tiene una manifestación particular.

Esta concepción de educación física presentada en forma esquemática nos per-



7. Documentos sobre Teórica de la educación física, Víctor Chinchilla, a partir de los temas expuestos por Pierre Parlebas, Cundinamarca.

8. Ley General de Educación, Decreto 1860.

mite comprender una amplísima potencialidad para la acción pedagógica, que es optada por el educador o la institución educativa, que tiene como condición para desarrollarse el cambio de las actuales prácticas de la educación física y de la subvaloración que la educación hace de ella.

2. Educación Física y Proyecto Educativo Institucional

En el contexto actual de la educación, de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales⁹ y de construcción curricular, la educación física puede aportar a la escuela contenidos y procesos que generen dinamización y cambio en¹⁰:

a. La vivencia. Integración o consecuencia entre teoría y práctica. El desarrollo del pensamiento

La vivencia y desarrollo del pensamiento implica procesos objetivos de vida. Una educación con sentido, integrada a la dinámica del conocimiento y de la cultura. La alternativa de confrontación del estudiante consigo mismo, con sus posibilidades y limitaciones.

b. Ampliación del espacio y el tiempo de acción de lo escolar al interior y al exterior de la institución

Ampliación del espacio y el tiempo de la acción escolar al interior y al exterior de la institución. Relación con el medio ambiente.

Al interior de la institución implica un replanteamiento de horarios, de integración de actividades y procesos. Al exterior es abrir la escuela a la cultura y la comunidad y producir desde la escuela elementos que aporten a la participación e interés comunitario y personal. Pedagogía del tiempo libre y el uso y preservación del espacio público. Reciclaje, conocimiento y preservación del ambiente.

c. Las bases de solidaridad social, participación democrática y respeto a las diferencias y a la diversidad

Bases de solidaridad social, participación democrática y respeto a las diferencias y a la diversidad¹¹.

La acción directa en el juego¹², el deporte, la danza, la gimnasia ubica al sujeto en toda su capacidad e incapacidad.

Se inicia allí un proceso de participación según las potencialidades individuales, pero enmarcadas en el contexto del grupo. Allí se apoya y respeta al otro como a sí mismo. (Interactúo en el equipo aunque haya diferencia de todos y cada uno). En igual forma, en el contexto de la unidad, comprendo y respeto la diversidad.

d. La expresión, creatividad y recreación

“En las expresiones motrices se manifiesta la cultura”¹³ que puede ser llevada o reconstruida desde la propia clase o actividad. La amplitud de los contenidos, carácter de los procesos y la orientación con sentido innovador promueven la creatividad. Allí el hombre actúa conforme a su interés individual o colectivo, a su esfuerzo y a la perspectiva de futuro.

e. El aprendizaje y respeto a normas de convivencia y de moral¹⁴. Una ética del juego limpio¹⁵

La educación física ofrece espacios privilegiados para el aprendizaje común de las reglas de juego, su respeto y acatamiento en relación con los intereses colectivos. El decir de Antanas Mockus “el cuerpo es una metáfora de la sociedad”, nos orienta en la posibilidad de construcción de una moral de respeto al otro; a la diferencia, pero

10. Tesis inspirada en el trabajo de Antanas Mockus sobre “Educación física y pedagogía en el proceso cultural latinoamericano”, II CLEFCS, Bogotá, 1992.

11. Ver tesis sobre “Educación física y democracia”, Carlos Bolívar, II CLEFCS, Bogotá, 1992.

12. Ver documento sobre “Juego y democracia”, Henry Sánchez, 1994.

13. “Expresiones motrices, una alternativa de reconstrucción de cultura en la ciudad de Medellín”, Rubiela Arboleda, V CCEF, Bogotá, 1994.

14. “Educación física y modernidad”, Antanas Mockus, 1993.

15. “Juego limpio para la vida”, Víctor Chinchilla, Pasto, 1991.

también a la aceptación colectiva de la norma para el interés general. No jugar sucio y exigir que no me jueguen sucio.

Estos elementos implican procesos propios de la educación física, pero esencialmente articulación y trabajo interdisciplinario, que implica modificaciones en el ámbito administrativo. Son elementos por considerar para la construcción del currículo y para el Proyecto Educativo Institucional.

3. Marco general para la construcción del currículo

Hay distintas experiencias sobre el currículo de educación física: el del MEN, los currículos espontáneos, el currículo alternativo del Huila, los currículos institucionales. En cierta forma, podría afirmarse que hay tantos currículos como profesores de educación física.

Hoy en el contexto de la autonomía curricular, la educación física debe avanzar hacia la unidad en torno de unos fundamentos que permitan la participación efectiva y eficiente en el proceso de cambio y desarrollo educativo. Se requiere una filosofía y unos lineamientos conceptuales que identifiquen en la diversidad y orienten la praxis educativa.

Los procesos educativos que se están generando en el contexto de la Ley General de Educación amplían el concepto y responsabilidad de la educación física en las diferentes estructuras de la educación, en el ambiente, en las modalidades de atención educativa a poblaciones, en la autonomía escolar, en la dirección y organización. En el esquema siguiente podemos sintetizar la ubicación específica de la educación física en la Ley 115¹⁶.



Educación como proceso integral y permanente (Art. 1º)

Fines de la educación (Art. 5º)

Educación formal
preescolar, básica
primaria y secundaria
media vocacional

Enseñanza obligatoria (Art. 14)

Autonomía escolar (Art. 77)

Educación en el ambiente (Art. 204)

Educación para personas con limitaciones físicas

Se caracteriza así la educación física como proceso educativo, cultural y social, permanente, individual y colectivo, que a partir de las acciones motrices interviene en la formación integral del hombre¹⁷.

Desde esta concepción podemos afirmar que la educación física tiene su propio campo de pertinencia pero también es responsabilidad, no sólo de los especialistas

sino de todas las áreas del currículo. Así se pueden identificar tres vías de acción:

- Desarrollo del campo específico como disciplina¹⁸

- Articulación e integración con las demás áreas y estructuras administrativas de la escuela

- Estas dos vías de acción potencian la interacción escuela-comunidad.

16. Ley 115.

17. Documentos sobre "Teoría de la educación física", Víctor Chinchilla, 1994.

18. "Educación física como disciplina del conocimiento", Leonel Morales, 1990.

4. Delimitación de objetivos

Los objetivos de la educación física deben corresponder a la concepción pedagógica y de la educación física, a las características de los sujetos y a las condiciones del medio.

Su delimitación y configuración se pueden desprender de los 9 objetivos planteados en el Plan Nacional de Desarrollo de la Educación Física¹⁹:

1. **Salud:** conservación, rehabilitación, mejoramiento.
2. **Producción:** capacidad, iniciativa, eficiencia y creatividad.
3. **Educación:** formación, conocimiento, socialización.
4. **Recreación:** calidad de vida. Expresión.
5. **Deporte:** fundamentos de una cultura deportiva.
6. **Identidad:** cultura nacional.
7. **Solidaridad social:** convivencia, democracia y respeto a la vida.
8. **Medio ambiente:** relación equilibrada, mantenimiento.
9. **Apertura internacional:** relación, intercambio.

La construcción de los objetivos es un proceso dinámico, que define la orientación y metodología de la educación física, así como de la evaluación. No pueden caer en el espontaneísmo y la dispersión, ni ser doctrinarios. El acuerdo alrededor de ellos es necesario para mantener la unidad en la diversidad. Tendrán sus matices, enfoques, procedimientos, pero se mantendrán como elementos de referencia e integración.

5. Reorientación de contenidos desde ejes generadores²⁰

Los contenidos materializan las concepciones, y en este caso el primer aspecto es superar la educación física instrumentalista, desarticulada del proceso pedagógico.

Existen muchos factores que intervienen sobre los contenidos como las diferencias individuales, el tiempo disponible, la continuidad y progresión, la articulación con las demás áreas, la interacción con la comunidad, la amplitud del campo.

La educación física debe dar un vuelco a los contenidos a que se limita la actividad instrumental, por un nuevo enfoque que tenga en cuenta los elementos de las distintas dimensiones de la educación física, así como la edad de los estudiantes en correspondencia con su nivel de escolaridad, y los elementos de la cultura del medio en que se desarrolla.

Estos contenidos pueden desarrollarse alrededor de ejes generadores, como los siguientes²¹:

- a. **Desarrollo motor y educación motriz**
Parte del proceso cualitativo del individuo para estimular y educar ese desarrollo y construir las bases de las habilidades de movimiento.
- b. **Actividad física y desarrollo físico**
Toma como base las capacidades físicas condicionales, la relación del hombre con el medio y su preparación para la aplicación en la vida.
- c. **Expresión corporal**
Asume el trabajo desde el cuerpo y en el cuerpo para expresar sentimientos, ideas y para construir valores éticos y estéticos.
- d. **Aplicación del movimiento**
Procesos de carácter aplicativo a los deportes, al trabajo, al arte, a la recreación.
- e. **Producción del movimiento**
Genera procesos de iniciativa, creatividad, investigación de nuevas alternativas de expresión motriz, técnicas, métodos de práctica, juegos, deportes, elementos.

19. Plan Nacional de Desarrollo de la Educación Física. Documento sobre Ley del Deporte, Víctor J. Chinchilla, ACPEF, 1994.

20. Sobre Ejes generadores, Vicente Rubio, NDMM, 1990 y Rafael Rodríguez, "Currículo hacia el siglo XXI", *Educación y Cultura*, N° 30.

21. "Ejes generadores en educación física", Víctor J. Chinchilla, curso de capacitación, Cundinamarca, 1994.

6. Aplicaciones de los fenómenos de la cultura física

Son procesos de análisis y práctica de acción organizativas, demostraciones, interpretación de hechos.

Estos elementos de contenido utilizan como medios: el deporte, la gimnasia, el juego, lo atlético, y se dan de manera integral en su fundamento teórico, su práctica y las relaciones que se pueden generar.

Los ejes generadores se diferencian de los contenidos propuestos por el MEN²² y de la estructura del currículo alternativo del Huila²³, porque a partir de ellos pueden producirse diferentes opciones formativas dinámicas y creativas, no están estructurados y dependen del grado de capacidad del educador y condiciones de su aplicación.

Estos ejes generadores implican una programación diversa por cuanto a partir de su definición en las condiciones de la región y la institución pueden plantearse y construirse nuevas alternativas²⁴.

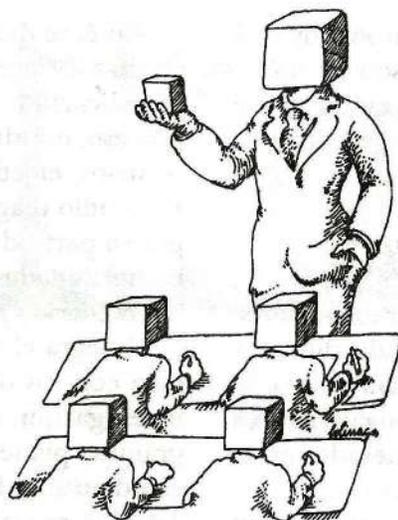
6. Metodología integrativa entre lo teórico y lo práctico

En educación física la metodología define la relación entre el pensar y el actuar: la teoría y la práctica. Es compleja por su versatilidad para atender a las diferencias individuales, de experiencia, de cultura y de desenvolvimiento.

Muchas veces aunque se tenga una concepción integral, el método, la práctica que se realiza es lo contrario de la concepción.

Entre los principios metodológicos de reconocimiento universal, generalmente olvidados a la hora de la aplicación, podemos mencionar²⁵:

- Principio de conciencia y actividad
- Principio de sistematización



— Principio de elevación gradual de las exigencias

— Principio de accesibilidad

— Principio de fomento de la creatividad

— Principio de recreación

— Principio de aplicabilidad.

El principio de conciencia y actividad fundamenta el conocimiento por parte del alumno del porqué, para qué y cómo, y la participación activa en la realización.

El principio de sistematización orienta en la unidad lógica y las relaciones entre los temas, entre las clases y con otras áreas del conocimiento. Contrario al espontaneísmo o al esquematismo.

El principio de elevación gradual de las exigencias, desarrolla la progresión entre las clases y entre los niveles, con cambio constante de ejercitación.

El principio de accesibilidad fundamenta el trabajo al alcance del estudiante, la facilitación para su práctica por todos y no por los más dotados.

Principio de fomento de la creatividad como proceso de la participación, imaginación y producción.

Principio de recreación que pone un espacio de dinámica participativa y recreativa.

Principio de aplicabilidad, como base de la extensión de la clase de vida. A partir de estos principios metodológicos, de los objetivos y los contenidos, el educador selecciona y define los métodos apropiados, que sean de carácter dinámico e integral,

22. Marcos curriculares, MEN, 1987.

23. "Alternativa curricular para la educación física en secundaria", Hipólito Camacho, Eduardo Castillo, USCO, SEH, SEP, Huila, 1991.

24. "Propuesta de Plan de estudios para escuelas normales", NDMM, 1989.

25. "Metodología de la educación física", Dra. Caridad Calderón.

faciliten la participación y la productividad pedagógica. Ejemplo de ello son los métodos de tareas de movimiento, resolución de problemas, descubrimiento generado.

7. Evaluación por procesos²⁶

En educación física evaluar es una tarea compleja por las diferencias individuales, y si bien ha predominado lo cuantitativo, se inician proyectos de evaluación cualitativos que atienden los procesos generados en la clase.

La evaluación debe estar integrada en forma permanente a la acción motriz, aclarar los procesos que se desarrollan y orientar los cambios en forma permanente.

La evaluación debe mostrar tanto el dominio de prácticas y conceptos, como el proceso de desempeño en las clases y actividades. Por ello debe ser integral, permanente y participativa.

III. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN COLECTIVA

1. Los momentos

En el proceso de reconstrucción del currículo señalamos 5 momentos²⁷:

a. Conformación del equipo

Preferiblemente los equipos deben constituirse a nivel municipal, pues del currículo debe partir el Plan de Desarrollo Educativo municipal o local. En ellos deben estar representados los directivos y la comunidad.

b. Investigación

Trazar unas pautas para conocer las particularidades de la cultura y características del municipio o región, de los estudiantes, de las instituciones, y establecerlo en el marco de una pedagogía más integral²⁸.

Efectuar el diagnóstico es indispensable para conocer el estado de las prácticas, los logros alcanzados y las tendencias de futu-

ro. En él se deben considerar tanto las exigencias sociales como las condiciones para la aplicación. Incluir cada elemento del proceso; estudiantes, contenidos, métodos, recursos, efectividad del proceso docente. El estudio diagnóstico no puede perderse, pues a partir de él se evaluarán los logros y las necesidades de cambio del currículo.

c. Diseño y planificación

Integra el marco conceptual y pedagógico con los datos proporcionados por la investigación, a fin de determinar los programas y planes de estudio, la participación estudiantil y los criterios de evaluación. Además, se elabora el plan de aplicación.

d. La aplicación²⁹

Define el carácter de esta aplicación, si es progresiva, simultáneamente generalizada, las formas de control y retroalimentación, la evaluación de la puesta en marcha. En la aplicación se consideran cuatro fases de trabajo:

- Fase de validación de instrumentos
- Fase de experimentación limitada.
- Fase de experimentación generalizada
- Fase de universalización.

La puesta en práctica puede ser frontal (todos los grados al mismo tiempo), escalándola (por ciclos), lineal (grado a grado).

En esta fase se confronta lo planeado con lo aplicado, para la evaluación y aportes permanentes.

e. Evaluación y control

La aplicación debe evaluarse para continuar con otro ciclo. Incluso los resultados de la evaluación son el diagnóstico para cambios y reorientaciones en el plan. Debe

26. "Evaluación por procesos hacia la autonomía", Julia Martá, Colegio Agustín Hernández, 1994.

27. "Sobre los momentos de la planificación", Mg. Hipólito Camacho, V Congreso Colombiano de Educación Física, 1994.

28. "Elaboración de planes y programas de educación física", César Vega Portilla, Ariel Ruiz, Pedro de la Paz Rodríguez, Cuba, 1986.

29. *Ibid.*, pág. 28.

ser periódica, de carácter general y de carácter específico tema a tema.

2. Las condiciones

Señalaremos cuatro condiciones para la elaboración y puesta en marcha del currículo.

- Preparación y voluntad pedagógica de los maestros.
- Respaldo y compromisos administrativos.
- Presupuesto para la financiación.
- Recursos infraestructurales, locativos e instrumentales.

La construcción curricular es, en cierta forma, un proceso de negociación entre los maestros, la institución educativa y la sociedad en el que cada uno aporta y pide algo. Se realiza un compromiso de beneficio común y general que plantea determinadas condiciones:

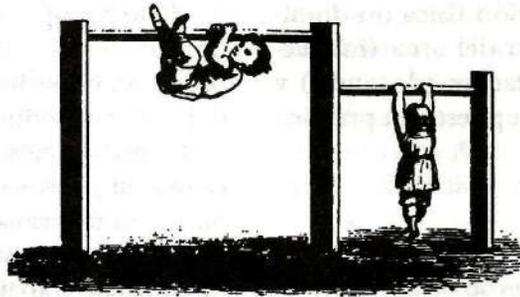
a. Participación docente y voluntad

Corresponde al educador actuar como profesional autónomo, como gestor principal de la construcción curricular. Trabajo en equipo, intercambio de experiencias y comunicación con centros académicos. Vinculación con estudiantes y miembros de la comunidad, para gestar un trabajo de interacción y productividad.

b. Respaldo y compromiso administrativo³⁰

El MEN, las secretarías departamentales y municipales de Educación deben proporcionar orientación y respaldo permanente a las iniciativas de los educadores. Las juntas municipales y departamentales son las garantes del desarrollo de los proyectos institucionales y del currículo. Incluso, se requieren estructuras administrativas específicas para la educación física, que contribuyan al desarrollo de los distintos proyectos.

En este aspecto deben tener cabida los miembros de la comunidad educativa, padres y estudiantes, en un sano criterio que



pueda dar legitimidad y apoyo para su aplicación.

c. Presupuesto para la financiación

La reconstrucción curricular requiere una financiación que proviene de los Fondos de Servicios Docentes,

el apoyo municipal, departamental y nacional y, en especial, de los recursos provenientes de la Ley 60 (5%)³¹.

d. Recursos infraestructurales, locativos e instrumentales

La educación física requiere de una infraestructura y condiciones materiales que permitan su desarrollo práctico. En este aspecto todo el conjunto de la educación debe aunar esfuerzos para la consecución de estos recursos que son de servicio común.

IV. ENSEÑANZA

En este contexto la enseñanza se presenta como la acción de clasificar y poner en práctica todos y cada uno de los elementos pertinentes a la educación física.

1. Enseñanza como praxis integral

Entendemos la enseñanza como el trabajo del maestro³², como el arte de integrar un saber con las potencialidades del individuo, en un contexto social y cultural definido.

Así, la enseñanza de la educación física debe atender las diferentes dimensiones, campos de acción y niveles de actuación en su doble carácter de praxis. Esto es reclamar

30. Ver Plan Nacional de Desarrollo de la Educación Física, ACPEF, 1994.

31. Ley 60 de 1993.

32. *El maestro y su oficio*, Alonso Takahashi, Universidad de Antioquia

del profesor de educación física un dominio en el conocimiento del área (intelectual), en su implementación (docencia) y en las condiciones de la puesta en práctica (política).

2. Problemática de la práctica

Al respecto de la práctica actual de la educación física identificar tres grandes problemas: dispersión, esquematismo y localismo.

La dispersión es un fenómeno que se caracteriza por la debilidad en la concepción de la educación física como disciplina autónoma, que genera distintas interpretaciones que conducen a confusiones en la práctica, dificultando la conformación de una comunidad académica. Esta dispersión se expresa también en la amplitud de campos, entre los cuales no se ha desarrollado suficientemente un núcleo integrador que fortalezca e identifique el conjunto.

El esquematismo es una manera de expresar la reducción de la educación física a su dimensión estrictamente física, sin integrarla a lo cognoscitivo, valorativo, cultural y social. El esquematismo lleva a la práctica de una educación física instrumental, aislada del contexto pedagógico general de la escuela, a pesar de la riqueza, de la vivencia que implica el movimiento corporal. Implica aplicaciones muy reducidas que limitan las posibilidades de aporte al desarrollo educativo. Se reduce a una práctica por la práctica en sí y no por sus significaciones.

El localismo es la reducción del espacio de acción del maestro a su patio y a sus prácticas. No se interviene en los contextos del ambiente educativo y social, ni del contexto pedagógico y cultural. El localismo reduce al profesor a una labor técnica, impidiendo un trabajo productivo y coactivo en los distintos ambientes de la educación. El profesor trabaja mucho (de hecho los profesores de educación física son grandes trabajadores) pero las implicaciones de su trabajo quedan limitadas al activismo.

3. Grandes orientaciones de la enseñanza

Entendemos la enseñanza como el trabajo del maestro, como el arte de integrar un saber con las potencialidades del individuo, en un contexto social y cultural definido. Así, la enseñanza de la educación física debe atender las diferentes dimensiones, campos de acción y niveles de actuación en su doble carácter de praxis. Esto es reclamar del profesor de educación física un dominio en el conocimiento del área (intelectual), en su implementación (docencia) y en las condiciones de la puesta en práctica (política).

Un replanteamiento de la enseñanza de la educación física se construye sobre tres grandes aspectos:

a. La construcción disciplinar

La construcción disciplinar corresponde al ámbito del conocimiento propio de la educación física, en el contexto académico, pero también en cómo se constituye ese conocimiento en saber social. Práctica y conocimiento son indisolubles, pero hay muchas prácticas de la actividad física que se realizan sin saber para qué y por qué.

b. La construcción de una identidad metodológica. El cómo hacerlo mejor.

La construcción metodológica, corresponde al campo del cómo se está realizando la educación física, no sólo en sus procedimientos de la acción motriz, sino a elementos de proyección social, de lo ético, estético y cultural. Se refiere a la identidad del hacer, de los

procesos que se generan al interior y exterior de la escuela.

c. Consolidar una cultura física

La consolidación de una cultura física aparece en su doble elemento de construcción de un saber y práctica social propios, y cómo este saber se relaciona con la cultura general, como aporte directo a elementos de gran cultura y como posicionamiento de manifestaciones propias. Fenómenos como el uso del tiempo libre, el uso del espacio público, la relación con el ambiente, el comportamiento a este criterio.

Elementos más específicos corresponderán a las prácticas lúdicas, recreativas, deportivas y gimnásticas.

Finalmente, planteamos que, al hablar de enseñanza, estamos identificando la labor de la educación física como pedagogía y como actividad social, aspectos centrales del desarrollo educativo y cultural del país.

CONCLUSIONES

1. La reconstrucción del currículo, como base para la autonomía escolar, es un proceso exigente, muy creativo y de concertación. Debe dar paso a la imaginación y a la capacidad de cada educador para abrir y guardar los espacios y tiempos dedicados al quehacer pedagógico.

2. El desarrollo de la educación física compromete a la educación en su conjunto, a la comunidad y a la propia educación física.

3. La educación física puede promover una dinámica pedagógica de transformación y cambio de la institución escolar.

4. El proceso de reconstrucción curricular es la base para orientar y consolidar la

puesta en marcha del Plan de Desarrollo de la Educación Física.

5. La reconstrucción curricular genera transformaciones en todos los elementos de la educación física: lo conceptual, metodológico, didáctico. Y, por supuesto, la enseñanza.

6. La Ley General de Educación abre un nuevo espacio de extensión de la educación física hacia la comunidad, la formación deportiva y recreativa a través de la elaboración de proyectos educativos, financiados en la ley 60, que requieren de una atención de los educadores y de reglamentación.

7. La ampliación de la educación física a la educación en el ambiente establece criterios de una nueva pedagogía que vincule alrededor de la problemática ambiental diferentes áreas del currículo.

8. La enseñanza de la educación física es un proceso integral puesto en práctica (qué y cómo) en las distintas dimensiones de este y no sólo en su ámbito didáctico.

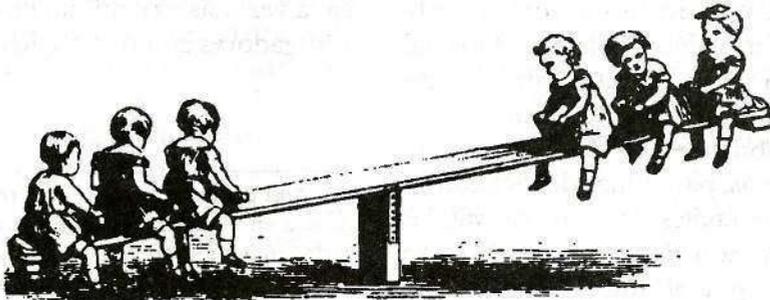
Lo fundamental que puede dejar el proceso de autonomía curricular es ubicar la educación física en el lugar que le corresponde en el conjunto de la educación, la ciencia y la cultura.

REFERENCIAS GENERALES

— *Las fronteras de la escuela*, Antanas Mockus y siguientes, Sociedad Colombiana de Pedagogía, 1994.

— "Currículo, Pedagogía y Calidad de la Educación", Carlos Vasco, *Educación y Cultura*, 1993.

— II Asamblea Pedagógica Distrital, ADE, 1994. □



TENDENCIAS PEDAGOGICAS

El constructivismo y la práctica pedagógica*

RICARDO LUCIO A.

Profesor Asistente del Instituto de Estudios Políticos de la Universidad Nacional de Colombia.

1. EL CONSTRUCTIVISMO NO ES UNA ESCUELA

Existe la tendencia en ciertos círculos académicos a calificar como escuelas cerradas a determinadas líneas de pensamiento que se ponen de moda, lo cual les da cierto saber mágico de secta de iniciados, pero tiene el defecto de polarizar el mundo entre los de adentro (los puros, los ortodoxos, los que sí están en la onda del pensamiento moderno) y los de fuera (que no han querido entrar en esa corriente de pensamiento, los atrasados, etc.). Esa polarización, un tanto dogmática, ha caracterizado con frecuencia el mundo de la investigación educativa y, a mi juicio, ha aportado más confusión que claridad a la práctica educativa (recuérdense las contradicciones entre los defensores y los impugnadores de la tecnología educativa, entre los piagetianos y los no piagetianos, entre los que estaban a favor, y en contra de la escuela nueva, etc.).

Con el constructivismo se corre el peligro de que ocurra algo similar, para lo cual sólo basta con ver la literatura de divulgación reciente producida en Colombia: unos lo dividen y subdividen en diversas corrientes o sub-escuelas, para tratar de dictaminar posteriormente cuáles de ellas son válidas (o concuerdan con determinado discurso preestablecido por el autor) y cuáles no;

otros lo atacan indiscriminadamente porque le atribuyen cierto snobismo intelectual a sus defensores, achacándole de paso varios de los males crónicos que afectan a la didáctica usual del sistema educativo, tales como subjetivismo, poco rigor científico y espontaneísmo, en fin, no faltan quienes defienden la existencia de una metodología o de una didáctica constructivista como si ella fuera la fórmula secreta que va a solucionar por fin todos los problemas del aula de clase.

Digámoslo de entrada: más que una escuela el constructivismo es una perspectiva, un enfoque (o un paradigma, si se quiere) que subyace u orienta una porción cada vez mayor de las innumerables investigaciones en educación dispersas internacionalmente, tanto entre países ricos como pobres. No consiste en una corriente de pensamiento totalmente homogénea y consolidada, no existe la gran obra, la gran síntesis del pensamiento constructivista, pero no se puede pasar por alto una línea de pensamiento cada vez más extendida, tanto entre los investigadores como entre los docentes.

* El presente artículo fue presentado como ponencia en el panel **Tendencias Pedagógicas** organizado en el marco del 2º Congreso Pedagógico Nacional. Dada su importancia se publica en esta sección de las Memorias.

2. EL CONSTRUCTIVISMO ES MAS BIEN UN MODELO DE INTERPRETACION, UN PARADIGMA

Como su nombre lo indica, el constructivismo parte del paradigma o metáfora de la construcción para explicar o interpretar la manera como las personas adquieren el conocimiento; se refiere, entonces, tanto a los procesos de adquisición del conocimiento, como a sus resultados (el conocimiento mismo) y a la manera como estos resultados, por decirlo de alguna manera, se archivan o se guardan. Los siguientes son algunos de los postulados básicos en estos tres aspectos, que buscan corregir los modelos anteriores de adquisición de conocimiento:

a) *El proceso de construcción del conocimiento es un proceso activo del sujeto, o sea que no se trata de algo que se transmite, se entrega y se recibe.* Los constructivistas emplean vocablos tales como estructurar, organizar, integrar, diferenciar, para explicar los procesos de construcción, a partir de esquemas previos, que se dan tanto en la percepción como en la construcción de saberes prácticos y teóricos o conceptuales. O sea que se trata al mismo tiempo de una construcción a partir de la acción (interacción con el mundo y con los otros), y de la construcción misma como acción.

En la percepción el sujeto organiza el objeto percibido, en la medida en que selecciona y recompone activamente elementos de lo percibido de acuerdo con esquemas mentales previos. La adquisición de nuevos conceptos supone también un proceso de elaboración o de construcción a partir del bagaje conceptual que ya posee el sujeto. Esto implica que nunca se construye a partir de cero sino sobre la base del saber que se ha construido hasta el momento, de las estructuras mentales alcanzadas: o bien el nuevo conocimiento se asimila, se adecua a las estructuras existentes, o bien el sujeto

tiene que reacomodar, adaptar las estructuras ante un nuevo concepto que, por decirlo así, no cuadra dentro del esquema disponible.

b) *Los resultados del proceso de construcción son, como su nombre lo indica, construcciones, o constructos mentales, que adquieren la forma de esquemas de acción (lo que sabemos hacer), operaciones y conceptos (lo que sabemos sobre el mundo).* Este saber (teórico o práctico) sobre el mundo no es por tanto una copia fotográfica de él sino, más bien, la reconstrucción que de él nos hemos hecho, a partir de nuestra interacción con él. Los conceptos, por ejemplo, esas ideas que tenemos sobre el mundo, sobre los acontecimientos, sobre las relaciones entre las cosas, sobre sus propiedades son, por tanto, resultados de procesos activos e interactivos de construcción. No existen en este sentido, para el constructivismo, conceptos verdaderos o falsos: sólo conceptos en estadios previos o más avanzados de elaboración. Aunque los conceptos muy elaborados revisten un carácter cuasi-permanente, y ellos son los que nos permiten manipular el mundo e interactuar con los demás, recordemos que



aun las revoluciones científicas plantean reestructuraciones a veces muy radicales a construcciones conceptuales que en un momento se pensaron definitivas.

c) Por último, *el almacenamiento de los conocimientos adquiridos no es una mera juxtaposición o sumatoria; no es simplemente una acumulación de experiencias de aprendizaje, que aumentan cuantitativamente el repertorio del saber, como parecen indicarlo las corrientes pedagógicas tradicionales.* Como la construcción del conocimiento es una reestructuración permanente del conocimiento ya construido, la analogía empleada por los constructivistas es la elaboración o anudación permanente de redes conceptuales para tratar de definir la acumulación progresiva del conocimiento

to. Estas redes hacen que las posibilidades de interrelación entre los conceptos tengan múltiples posibilidades que se pueden incrementar en la medida en que se flexibilizan o se construyen más nexos entre los conocimientos adquiridos.

3. ALGUNAS OBJECIONES AL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

Un repaso cuidadoso de los postulados constructivistas nos puede ayudar a responder a tres objeciones que, desde frentes diferentes, plantean aquellos que se resisten en ver en este enfoque orientaciones útiles para el desarrollo de la pedagogía y de la didáctica.

a) La primera objeción es la del subjetivismo, y tiene dos matices: en primer lugar, si lo que cada uno conoce es su construcción individual y no la realidad en sí, objetiva, ¿qué nos garantiza que podamos llegar a elaborar conceptos objetivos, válidos no sólo para el que los construye sino también para los otros? En segundo lugar, el constructivismo hace más énfasis en el proceso de generación del conocimiento que en sus contenidos, más en la forma que en el fondo; y eso es fatal para la escuela, donde lo que necesitamos es un énfasis en unos contenidos sólidos y científicos, ante la evidencia abundante y clara del momento, según la cual la escuela no está preparando realmente, desde el punto de vista de transmisión de contenidos, para los retos que tendrá que enfrentar el ciudadano del futuro.

Estas objeciones tratan de reafirmar de nuevo el modelo de que las "verdades" científicas son un conjunto de conceptos que están ahí, afuera, tal vez en posesión del docente, y que la labor de éste consiste en transmitir las, entregarlas al sujeto aprendiente de la manera más fiel y objetiva posible... La visión del constructivismo es diferente: el problema pedagógico no consiste tanto en discutir si existe o no un mundo de verdades objetivo, ajeno al sujeto (este es un problema epistemológico que

los filósofos llevan 20 siglos sin haber podido solucionar), sino en constatar que, aun las verdades más objetivas y más científicas son construcciones humanas y, por lo tanto, el mundo que conocemos es el mundo que construimos. En particular:

1) Lo que garantiza la intercambiabilidad, la intercomunicabilidad del conocimiento no es la existencia de un saber ajeno a los sujetos, sino el carácter intersubjetivo, social, de la construcción de ese saber. Los procesos de construcción de conocimiento son sociales y eso es lo que garantiza, en última instancia, que varias personas podamos hablar aproximadamente de lo mismo.

2) Por eso los constructivistas muchas veces, en lugar de hablar de construcción, hablan de reconstrucción: ya que se trata con frecuencia de reelaborar conceptos o contenido de conocimiento o esquemas de acción ya construidos por otros. Pero reconstruir no es lo mismo que copiar o recibir algo que se transmite a secas, sino más bien es análogo a construir: si yo no reconstruyo determinado bagaje conceptual, jamás podré decir que me he apropiado de ese conocimiento, por más que pueda repetir correctamente la fórmula o la definición respectiva.

3) Tampoco es cierto que se desdeñen los contenidos, o que se los subordine a la forma. Lo que pasa es que los contenidos, los temas, las asignaturas son, por lo general, andamiajes conceptuales cuya clarificación y explicitación son el resultado de un proceso de construcción y no necesariamente su punto de partida (aunque sí lo sea para el maestro, como lo veremos más adelante). Aun las "verdades científicas" más indiscutibles son constructos sociales y, por tanto, resultados de procesos de construcción que, de alguna manera, tiene que reconstruir el que aprende, si quiere apropiarse de ellas y convertirlas en herramientas útiles para su manejo del mundo.

Una razón adicional para rechazar el supuesto desdén de los contenidos por parte de las corrientes constructivistas sería la de constatar que es precisamente en la enseñanza de aquellas disciplinas aparente-

mente más "objetivas", tales como las matemáticas y las físico-químicas, donde se han realizado aproximaciones de tipo constructivista a su didáctica.

b) La *segunda objeción* que se le hace al constructivismo es su espontaneísmo. Tal vez siguiendo a Piaget, algunos estudiosos constructivistas han puesto demasiado énfasis en la construcción de estructuras



mentales y de conocimiento como proceso natural de maduración y evolución del sujeto, resultado más de su interacción con el mundo que con las personas. Aunque esta posición parte, a mi manera de ver, de una interpretación un poco sesgada de Piaget, la preocupación es clara: si la construcción de estructuras y contenidos mentales es responsabilidad exclusiva del sujeto, ¿cuál es entonces el papel del educador, inclusive de la escuela? Como queda dicho, los estudios de inspiración constructivista recientes se orientan a corregir esta versión un poco simple y espontaneísta, insistiendo en el papel de los procesos de interacción social en la construcción del conocimiento: no solamente los contenidos conceptuales son adquiridos socialmente, sino que aun los rituales que condicionan su construcción son elaboraciones sociales y dependen en gran medida de la comunidad de referencia del sujeto, así sea ésta la comunidad científica más rigurosa. Así el maestro, si bien no puede sustituir al alumno en la construcción de su propio conocimiento, si puede facilitarle el camino, introducirlo en los rituales de legitimación, clarificarle las contradicciones, sugerirle alternativas de interpretación, cuestionarle los logros parciales, etc.

c) Una *tercera objeción*, que procede tal vez de otra vertiente crítica, se refiere a que el constructivismo privilegia los aspectos cognitivos del desarrollo, frente a otros no menos importantes, tales como los afectivos, valorativos y éticos. Esto tiene su origen,

me parece, en que la investigación constructivista se ha desarrollado a partir principalmente de la psicología cognitiva; sin embargo, los constructivistas reconocen que la construcción del conocimiento, al ser un proceso social, no es neutra ante los afectos y los valores; es más, los procesos menos cognitivos del desarrollo humano también implican mecanismos de

aprendizaje y construcción de esquemas de comportamiento o de interpretación, análogos a los procesos de construcción de conocimiento.

Pero, por otra parte, si la objeción resultara válida, tendríamos en la orientación constructivista una herramienta útil para recuperar la escuela como lugar privilegiado de la construcción sistemática y seria del conocimiento, papel que a veces se olvida, ante la avalancha de responsabilidades adicionales que, aunque no dejan de ser importantes, se le cargan a la institución escolar. El logro de una sana socialización y la generación de espacios agradables y estimulantes para la construcción del conocimiento deberían ser sus objetivos fundamentales.

4. ALGUNAS LINEAS DE INVESTIGACION

Despejadas las dudas anteriores, veamos algunas líneas de investigación desarrolladas dentro de la óptica constructivista, que pueden ser útiles a la práctica pedagógica:

a) La primera es la de las ideas previas de los alumnos, a partir de las cuales se construye un nuevo andamiaje conceptual. Si el quehacer didáctico consiste en construir a partir de lo ya existente, su conocimiento facilitará enormemente la labor del maestro. No porque esos preconceptos sean necesariamente falsos y haya que destruir-

los para construir los verdaderos, por un lado, ni porque los nuevos se yuxtapongan simplemente a los existentes, por el otro, sino más bien porque los conceptos previos existentes tienen que reestructurarse, diferenciarse o integrarse al construir unos nuevos. Los investigadores distinguen dos tipos de ideas previas: las ideas sobre los contenidos o la temática misma de las disciplinas (los conceptos ingenuos sobre escritura, o sobre la temperatura, por ejemplo), y las ideas que tienen sobre el conocimiento mismo: Este último campo de investigación ha recibido el nombre de “epistemologías de la vida cotidiana”, y la hipótesis es que la idea que uno tenga, así sea implícita, sobre la manera como uno aprende, influye de hecho en su proceso mismo de construcción del conocimiento.

b) Otro campo de investigación bien interesante es el de las relaciones entre construcción ordinaria de conocimiento y la construcción del conocimiento científico. Se ha investigado la diferencia en las rutinas constructivas que desarrollan novicios y expertos: para algunos la diferencia es radical, mientras que otros creen descubrir analogías o semejanzas, con diferencias solamente de grado, de nivel de refinamiento, o de empleo más acertado o eficiente de estrategias cognitivas. Las puntualizaciones sobre las rutinas y procedimientos en la construcción del pensamiento científico son muy útiles en la medida en que el sistema escolar avanza hacia el aprendizaje más específico de las disciplinas y hacia la educación superior, en cuyos procesos de aprendizaje es necesario distinguir entre el poseer una información más o menos actualizada sobre el avance de la ciencia en determinados campos, y el ser capaces de realizar verdaderos aprendizajes en ellos, que no es otra cosa que la capacidad de realizar procedimientos genuinos de construcción que lleven a que los conceptos adquiridos de esa manera se integren activamente al repertorio del saber, y puedan ser utilizados eficientemente en el desarrollo cognitivo posterior.

c) Mencionemos finalmente las investigaciones realizadas sobre el aprender a aprender, o lo que otros llaman conocimiento sobre el conocimiento, o metacognición. Aquí entran en juego la reflexión consciente sobre las estrategias cognitivas empleadas en los procesos de aprendizaje, para su utilización posterior de manera más eficiente, en el supuesto de que dichas estrategias, si bien varían en su combinación e intensidad de persona a persona, de cultura a cultura, no son innatas y pueden, por tanto, también ser aprendidas o, en nuestro caso, construidas.

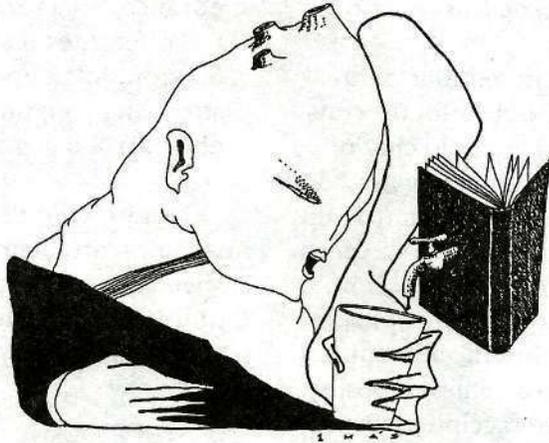
5. CONSTRUCTIVISMO Y DISEÑO CURRICULAR, CONSTRUCTIVISMO Y AULA DE CLASE

Admitiendo que no hay una didáctica única constructivista, sí podemos constatar que la visión constructivista proporciona maneras alternativas de enfocar y orientar los procesos de aprendizaje. Quiero referirme a continuación a un ejemplo concreto, caracterizando o exagerando tal vez un poco las posiciones opuestas, con el fin de que se hagan más patentes las diferencias de enfoque. Me refiero al aprendizaje, en clase de matemáticas o geometría, del número pi. En otras palabras, al concepto de pi, supuestamente definido como uno de los temas que deben ser tratados en el currículo, y cuyo manejo es importante para avanzar en la materia.

El tratamiento tradicional puede ser como sigue:

- Se escribe la letra griega en el tablero, se la nombra, “pi”, y se la define: es un número irracional que expresa la relación existente entre una circunstancia y su diámetro respectivo.
- Como esta definición es algo abstracta y poco comprensible se expresa su valor en cifras: algo más de tres, 3,14. Claro está que para los amantes de la exactitud objetiva, 3,1416 será más exacto que 3,14 y 3,141592 permitirá a su vez aproximaciones más científicas que 3,1416.

- Acto seguido se pasa a utilizar el pi en ejemplos prácticos, consistentes casi siempre en la resolución de fórmulas que tienen que ver con el círculo. El más sencillo es el cálculo de la circunferencia, conociendo el radio, mediante el empleo de la fórmula $2\pi r$ (hacer el símbolo pi del alfabeto griego. Ver original).



De esta manera el alumno irá descubriendo la utilidad del número pi que, como por arte de magia, le permitirá resolver satisfactoriamente una serie de fórmulas que implican el cálculo de la circunferencia inicialmente, la superficie del círculo más tarde, y quizás después otra serie de fórmulas matemáticas en el ámbito de la geometría. Es decir, el aprendizaje obtenido (la equivalencia del pi a una cantidad más o menos exacta, que se puede manipular como cualquier otra cifra), habrá mostrado su utilidad en la práctica, cosa que, como todos sabemos, refuerza el aprendizaje.

A su turno, un enfoque constructivista plantearía las cosas de esta otra manera posible:

- Se parte (saber previo) de que los alumnos ya han construido la operación y el concepto práctico de medida (especialmente de medidas longitudinales), y de que están en capacidad de comparar unas medidas con otras: la regla es un poco más larga que el cuaderno, el libro es algo dos veces más largo que Este lápiz, el ancho del pupitre es como cuatro baldosas y media.
- Utilizando este saber previo se pasa entonces a medir una serie de circunferencias (quizá una pita sea el instrumento más adecuado) y a comparar la magnitud encontrada con el diámetro respectivo: un plato, el borde de un vaso, la tapa de una olla, la tapa de un frasco, la rueda de una

bicicleta, etc. Se va descubriendo así, poco a poco, que la relación entre las dos magnitudes es algo más de tres veces (por ahora no importa el número exacto; posteriormente bastará con oprimir la tecla de una calculadora para trabajar hasta con 8 decimales), y que esto se mantiene, cualquiera sea el tamaño o la materia de que esté hecho el círculo.

Este descubrimiento progresivo y concreto de una serie de relaciones constantes en la naturaleza es lo que nos permite construir el concepto de pi, ante todo como una relación de magnitudes de objetos de la misma forma, antes que como una cifra o como una definición. Y construir el concepto ha significado medir, comparar medidas, es decir, entrar en relación directa con los objetos, concretos inicialmente, y tal vez más abstractos o representados, dibujados, posteriormente. Una vez construido sí se le puede fijar en la memoria, a fin de evocarlo más fácilmente. Para ello se puede utilizar el grafismo y el nombre respectivo: pero ya se está nombrando o representando algo que se ha construido realmente. Quiero hacer notar en este momento que ni manejar el nombre, ni escribir su grafismo, ni siquiera manipular acertadamente su definición garantizan necesariamente que el alumno ha construido el concepto: cuántos alumnos resuelven acertadamente fórmulas multiplicando o dividiendo por 3.14, sin haber construido a pi como una relación permanente de dos magnitudes dadas en cualquier tipo de círculo...

- Finalmente, habiendo construido (y nombrado) el concepto, se puede pasar a hacer ejercicios de afianzamiento que pueden ser inicialmente de cálculo numérico muy simple: como que la circun-

ferencia correspondiente a un diámetro de 2 debe ser algo más de tres veces, o sea algo más de 6.

Quiero, para terminar, resaltar algunas de las características del enfoque constructivista, a partir del ejemplo citado:

- Los conceptos son puntos de llegada, son como cristalizaciones que resultan de un proceso de construcción. Por eso la única manera de garantizar la construcción, o sea la adquisición de los conceptos, es facilitar al alumno la interacción con los procesos a partir de los cuales es posible construirlos. Esta interacción debe ser tanto más real cuanto menor sea el grado de desarrollo del alumno (es decir, medir circunferencias y diámetros de objetos reales), mientras que un alumno mayor podría reconstruir dicha relación a través de circunferencias y diámetros representados simbólicamente en un dibujo.
- Lo que pasa es que el maestro generalmente tiende a partir del punto de llegada (el nombre del concepto, su definición), puesto que él ya ha realizado el proceso de construcción respectivo.
- Por lo tanto, el proceso debería ser inverso. El maestro debe preguntarse, ante un tema, un contenido de clase o un concepto (pi, la independencia de América, la ley de la oferta y la demanda, la democracia...) que se pretende construir con los alumnos, en primer lugar en qué consiste ese concepto (una relación, una operación, los rasgos de un acontecimiento, una idea de algo) y, a partir de qué hechos o procesos es posible construirlo, ya sea mediante su manipulación directa o representada (el dibujo o la narración, por ejemplo) en la clase.
- Esta interacción con el mundo real, hasta cierto punto orientada o insinuada por el maestro, es la que permite reconstruir una serie de relaciones, diferenciaciones o integraciones de los conceptos previos, para construir los nuevos.
- Construido el concepto se le puede nombrar, definir o representar gráficamente con un signo, para facilitar su evocación y manipulación posterior, pero, lo que es

más importante, se le ejercita y se le aplica entonces, una vez construido, en situaciones diferentes (es lo que se llama flexibilización del conocimiento), a fin de que se convierta en una herramienta útil para el desarrollo cognitivo ulterior.

Como puede verse, las anteriores insinuaciones son solamente algunas de las lecciones útiles que podemos sacar de los estudios constructivistas para orientar la práctica en el aula y el ejercicio del diseño curricular.

SUGERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Algunas de las ideas expuestas por el autor de esta ponencia han sido desarrolladas, en otros contextos, en los artículos:

“Pedagogía y didáctica en el quehacer de la universidad”, en *Opciones Pedagógicas* No. 4 (1990), Bogotá, Universidad Distrital.

“El pensamiento didáctico de Hans Aebli”, en *Revista Colombiana de Educación* No. 25 (1992), Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

“La construcción del saber y del saber hacer”, en *Revista Educación y Pedagogía* Nos. 8-9, segunda época vol. 4 (1992-1993), Medellín, Universidad de Antioquia.

“El enfoque constructivista en la educación”, en *Educación y Cultura* No. 34 (1994), Bogotá, Fecode.

Quizá la obra didáctica más sugestiva y útil, desde el punto de vista constructivista, es el libro de Hans Aebli, *12 Formas Básicas de Enseñar* (1988), Madrid, Narcea.

Una discusión teórica de algunos enfoques constructivistas se encuentra en el libro de Royman Pérez Miranda y Rómulo Gallego-Badillo, *Corrientes Constructivistas* (1994), Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

La *Enciclopedia Práctica de Pedagogía* (6 volúmenes, Barcelona, Planeta, 1988) es un buen ejemplo de acercamiento a los diversos problemas escolares y a las diferentes asignaturas, con una perspectiva bastante influida por el constructivismo □



Fotografía: Pedro Villarega

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.



TENDENCIAS PEDAGOGICAS

La educación precoz en Colombia: una pedagogía con futuro

MAGDALENA VALDERRAMA
FRANCISCO VALDERRAMA

“Somos una civilización científica. Eso significa una civilización en la que el saber y su integridad son factores cruciales. Ciencia no es más que una palabra latina que significa conocimiento... Nuestro destino es el conocimiento” Jacob Bronowski

En el mes de septiembre de 1993 la prensa reseñó un estudio publicado sobre la situación de la educación en América Latina con el título: “Latinoamérica: mal en educación”. Allí se consignaba que en general “un indicador de la baja calidad de la educación es que (sic) el 42% de los alumnos repite su primer año de primaria; y un 29% todos y cada uno de los años de la primaria y el bachillerato”. Añadía que “con algunas excepciones, los alumnos de la región quedan muy por detrás de los estudiantes de Asia Oriental y de los países industrializados en exámenes de lectura, matemáticas y ciencias. En una prueba comparativa de las habilidades de lectura de niños de nueve años, los estudiantes de Venezuela se clasificaron de últimos en una muestra de 27 países. Los de Trinidad y Tobago figuraron mejor, pero todavía muy por debajo del promedio. En otros exáme-

nes de ciencias y matemáticas para niños de 13 años, los estudiantes de Brasil figuraron penúltimos, delante (apenas) de Mozambique, y los de Argentina, Colombia, Costa Rica, República Dominicana y Venezuela quedaron también por debajo del promedio, donde figuran Estados Unidos y Tailandia”¹.

Este es el hecho que tenemos que encarar para poder superar los factores que causan este resultado, entre los cuales podemos mencionar un tiempo mínimo de trabajo en el calendario escolar, vacaciones excesivamente largas, un número excesivo de estudiantes por profesor, la ausencia de programas de nivelación de estudiantes con problemas, los cuales son obligados a repetir curso para duplicar exactamente los errores y falencias del año anterior, un comienzo tardío del aprendizaje de la lecto-escritura, un impedimento real para la profesionalización de la carrera docente con dedicación exclusiva y una posición conservadora frente a estrategias pedagógicas nuevas que nos permitan superar las

* El presente artículo fue presentado como ponencia en el panel **Tendencias Pedagógicas** organizado en el marco del 2º Congreso Pedagógico Nacional. Dada su importancia se publica en esta sección de las Memorias.

1. *El Tiempo*, septiembre 27 de 1994, p. 16A.

condiciones adversas que la pobreza, derivada del sometimiento del país a las políticas imperiales que el Banco Mundial impone a la mayoría de nuestras gentes, produciendo en los niños de los sectores más atrasados de la sociedad una desventaja psicolingüística desde el momento en que entran a la escuela.

Rescatada de la maraña de regulaciones la tan anhelada autonomía escolar para manejar el currículo y el plan de estudios, podemos decir que por fin se abre un campo seguro para que cada escuela se convierta en un laboratorio donde se pongan a prueba todas las tendencias, con la obligación, desde luego, de actuar con el criterio científico de someterse al dictamen de los hechos cumplidos, sin dogmatismos que impidan aceptar los errores. En pedagogía, únicamente la vinculación de las experiencias a las aulas de clase, permiten confirmar su validez, para adoptarlas definitivamente o desecharlas. Deberíamos adoptar como lema la posición de Gaston Mialaret cuando dice que se debería "pedir a todos, padres, educadores, administradores y políticos, que adopten frente a este problema de la educación una actitud objetiva, es decir, una actitud de sumisión ante los hechos establecidos por procedimientos de tipo científico"².

En este marco se inscribe la educación precoz como una tendencia que permite a los niños acceder desde temprana edad al manejo adecuado de la lecto-escritura como un aprendizaje instrumental básico y esencial que le facilitará todos sus aprendizajes futuros. Por eso nuestra propuesta se dirige a implementar un plan de estudios para la educación preescolar que detecte y solucione a tiempo los problemas que se presentan en el aprendizaje de la lecto-escritura. Este plan debe tener en cuenta por lo menos los siguientes criterios:

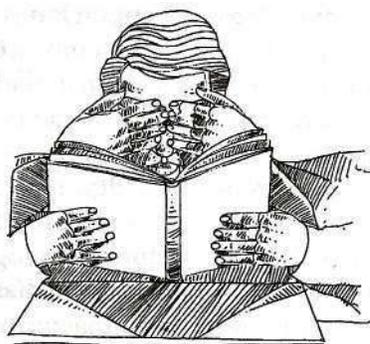
1. *Los niños en edad preescolar requieren de un método pedagógico que tenga en cuenta sus períodos de atención cortos. Atención inicialmente involuntaria que se va transforman-*

do en voluntaria y dependiente del pensamiento del niño, a medida que se va desarrollando bajo la influencia de la instrucción escolarizada. Es decir, que el trabajo con niños a temprana edad no puede utilizar ni los métodos ni las estrategias que se utilizan con niños de 6 ó 7 años de edad.

2. *Los niños en edad preescolar deben tener el derecho a la desigualdad en el aprendizaje. Es decir, que la tendencia a igualar a todos los niños de un aula, obligar a los estudiantes a aprender al mismo ritmo y a desarrollarse al unísono tiene que ser desterrada de los salones de clase del preescolar y de por lo menos los tres primeros años de la educación básica primaria. Tenemos que acostumbrarnos a trabajar con la conciencia clara de que cada niño tiene su propia historia, tanto en el desarrollo general de su inteligencia, como en el entorno socio-cultural y familiar que lo rodea. Y que, por lo tanto, merece una atención especial que le permita triunfar en cada uno de los objetivos, sin importar que unos lo hayan logrado primero y sin demeritar a los que lo logren más*

tarde. Para ninguno de los maestros activos, aquí presentes, es un secreto que en cada aula hay por lo menos tres grupos de estudiantes: el primero, formado por niños con un ritmo de aprendizaje lento, que requieren de un esfuerzo doble o triple para poder lograr los objetivos; este es el grupo que debería ser considerado por todo maestro, que tenga una carga razonable de estudiantes y no los 40 ó 50 y hasta 60 que se estila, como su reto pedagógico. El segundo, el de los estudiantes que se pueden considerar como el promedio y que forman el grupo más grande; son los que por lo general aprenden, por lo general hacen sus tareas y por lo general no molestan, ni ponen mayores problemas a los profesores. El tercero,

2. COHEN, Rachel, *Aprendizaje precoz de lectura*, prólogo de Gastón Mialaret, Madrid, Ed. Cincel.



y último, está conformado por niños con un ritmo de aprendizaje veloz, que quieren saber de todo al mismo tiempo sin que les importe si interrumpen la clase o no. Este grupo debería ser el otro reto pedagógico para un buen profesor. Para poder atender los requerimientos de cada uno de estos grupos y sacarlos adelante un maestro debería tener una carga de estudiantes ideal de 20, y como máximo 25 estudiantes.

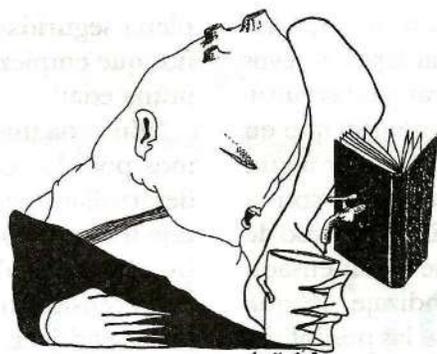
3. *En la enseñanza de la lectura se deben tener en cuenta sus dos componentes fundamentales: en primer lugar, aprender a decodificar un código lingüístico; y en segundo lugar, comprender lo que se lee.* La comprensión de lo que se lee es para los niños de edad preescolar muy concreta, se refiere directamente al ambiente que lo rodea, carece del refinamiento de la abstracción y de la sutileza. Con el paso de los años, con el desarrollo completo de su inteligencia y con la acumulación de experiencias vitales, la comprensión de lo que se lee se refina, se vuelve cada vez más abstracta y sutil. De ahí que la lectura de un mismo libro en distintas edades, sea diferente: en la medida en que acumulamos experiencia, la comprensión de lo que se lee será más completa, más vital, más rica. No se trata de pedirle a un niño que comprenda lo que lee con la misma capacidad de análisis de otro mayor que él. Se trata de que sus habilidades de lectura desarrolladas desde temprana edad le faciliten el acceso cómodo a esa comprensión cuando llegue a una mayor edad. No es comparable un niño que aprende a leer a los 4 años y que a los 8 años lee rápidamente cualquier texto, a uno que inicia su aprendizaje a los 7 años y a los 8 apenas silabea. He ahí uno de los problemas que enfrentan los analistas del escaso interés por la lectura. Pues la lectura silabeada es una especie de tarea ardua de la cual poco placer y comprensión se deriva. Mientras que la lectura rápida facilita la comprensión y el gusto por lo que se lee.

4. El maestro desde el preescolar es el guía que conduce al niño al conocimiento del saber acumulado por la humanidad. El hombre se diferencia en esto de los animales: cada generación parte del conoci-

to acumulado por la humanidad hasta la generación anterior. Por decirlo así, cada generación se encarama sobre los hombros de la generación anterior. Por eso, nuestros hijos tendrán un acervo mayor de conocimientos cuando lleguen a la edad adulta que el que nosotros hemos logrado. De ahí que la labor de la instrucción sea tan importante, más aún en el preescolar donde se cimientan las bases de todos los conocimientos futuros. Las tendencias pedagógicas que pretenden eliminar al maestro e imponer el autoaprendizaje como único camino válido para la educación, menosprecian el papel inmenso que los educadores cumplimos en poner a los estudiantes al día con los últimos avances de la ciencia y las artes, para que puedan continuar de ahí en adelante, como ha sucedido con todas las generaciones anteriores. Más aún en nuestros tiempos, cuando el saber acumulado de la humanidad se duplica en un período de tiempo cada vez más corto. En un programa de televisión de un canal dedicado a la divulgación científica daban en días pasados el dato aterrador de que cada innovación tecnológica en el Japón, permanece apenas 90 días antes de ser reemplazada por otra más avanzada. Ningún profesional que se gradúe hoy puede seguir siéndolo al cabo de tres o cuatro años, si no está actualizándose permanentemente en su especialidad. Este es el mundo que van a enfrentar los niños de hoy. Y para eso los tenemos que preparar.

5. Creemos con Vygotsky que los conceptos científicos aprendidos en la escuela son los que vuelven conscientes los conceptos espontáneos que el niño se forma en su desarrollo natural. Es decir, el trabajo escolar jalona el desarrollo de los procesos mentales superiores, llenándolos de contenido y posibilidades. Así mismo, creemos que la instrucción escolar y el medio socio-cultural influyen el desarrollo de las funciones complejas de la inteligencia. Por eso, la instrucción no debe limitarse a plantearle al niño problemas que él ya puede solucionar sino que debe guiarlo para que aprenda a manejar los instrumentos y desarrollar las habilidades necesarias para

poder resolver los problemas que pertenecen al entorno de su área de desarrollo próxima. Es decir, aquellos problemas para los cuales todavía no ha desarrollado naturalmente sus capacidades. "La instrucción es una de las fuentes principales de los conceptos infantiles, y también una fuerza poderosa en la dirección de su desarrollo; determina el destino de su evolución mental completa"³.



6. La enseñanza en el preescolar, como en todos los demás niveles de la educación, debe ser guiada por los principios básicos de la teoría científica del conocimiento: de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo inferior a lo superior, de lo unilateral a lo multilateral y de lo superficial a lo profundo. La enseñanza de la lectura, las matemáticas, las ciencias y los conocimientos generales en todos los campos, deben guiarse por este modo de acceder a los conocimientos que caracteriza a la humanidad. Un método de enseñanza que atienda estos lineamientos le facilita el acceso a los niños a los aprendizajes básicos, y aunque tenemos la firme convicción de que una buena proporción aprende así se le ponga el mayor número de dificultades, hay una porción importante de ellos que necesita que nosotros les allanemos el camino, que lo libremos de obstáculos y se lo volvamos lo más sencillo posible. Es lo que nosotros aplicamos, cuando integramos a las clases de niños normales, niños discapacitados, por ejemplo, con síndrome de Down, problemas de tiroides, o parálisis cerebral; si somos capaces de enseñarle a leer a niños discapacitados es porque hemos racionalizado y simplificado de tal manera un método de enseñanza de la lectura, que los niños que no tienen problemas pueden aprender con mayor facilidad. Y esa es nuestra función: investigar a fondo el área que nos corresponde para librar de obstáculos el camino a nuestros estudiantes.

7. El aprendizaje en el preescolar debe tener en cuenta la voluntad y el deseo de los niños para responder a las preguntas de sus maestros, debe ser corto, atractivo y repetitivo, y debe respetar el movimiento y la comunicación en las aulas como medios fundamentales de su desarrollo. En este sentido, no hay clases formales, se trata de una interacción múltiple de la maestra con sus niños y de los niños entre sí que permite no sólo el desarrollo completo de sus habilidades psicomotrices y de su sociabilidad, sino también de sus aprendizajes.

8. Debemos aprender a apreciar las capacidades de los niños. En los primeros tres años de vida un niño realiza el aprendizaje más importante de toda su vida: el lenguaje. Además, lo aprende con la perfección con que se utilice en su entorno familiar. Este es el aprendizaje más difícil, porque el lenguaje es abstracto, es simbólico y, sobre todo, es una convención arbitraria, determinada por el uso social. De tal manera que después de haber realizado la hazaña de apropiarse del lenguaje, aplicando espontáneamente todas sus complicadas reglas, no podemos seguir considerándolo como una especie de minusválido mental. Los niños son capaces de realizar cualquier aprendizaje siempre y cuando éste les sea propuesto de manera honesta, sin engaños o triquiñuelas. Carl Sagan dice sobre esto: "Casi todos los organismos terrestres actúan en buena medida conforme al legado genético de que son portadores y que ha sido "previamente transmitido" al sistema nervioso del individuo, siendo la información extragenética recogida en el curso de su vida un factor secundario. Sin embargo, en el caso del hombre (...) sucede exactamente lo contrario. Sin desconocer el notable influjo del legado genético en nuestro comportamien-

3. Vygotsky, Lev, *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Ed. La Pléyade.

to, nuestros cerebros ofrecen muchísimas más oportunidades de establecer nuevos modelos de conducta y nuevas pautas culturales en cortos períodos de tiempo que en cualquier otro ser vivo. Por decirlo de algún modo, hemos concertado un pacto con la naturaleza según el cual el difícil proceso de maduración del niño viene compensado por su capacidad de aprendizaje, lo que incrementa, en gran manera, las posibilidades de supervivencia de la especie humana"⁴.

De acuerdo con estos criterios, fundamos primero en Montería y luego en Bogotá un centro educativo que los pusiera en práctica y los desarrollara, poniendo nuestras creencias a prueba año por año y completando con base en la experiencia un plan de estudios que nos permitiera enseñarle lecto-escritura, matemáticas, ciencias y conocimientos generales, a niños de tres años que ingresan al preescolar, sin pretender con ello más que dotarlos desde temprana edad de unos instrumentos básicos de aprendizaje, que con el desarrollo de sus habilidades futuras les den una cierta ventaja para enfrentarse a los retos por venir y derrotar, de paso, las estadísticas del Banco Mundial y aún las teorías racistas norteamericanas en boga, sobre el carácter genético de la desigualdad educativa de los gringos frente a los negros y los latinos.

Para poder evaluar si el trabajo que nosotros realizamos con niños desde temprana edad tiene validez hemos adoptado hasta ahora tres procedimientos: el primero, un seguimiento minucioso a los estudiantes que habiendo aprendido a leer en nuestros centros se van a otros colegios a continuar sus estudios; el segundo, la participación desde 1993 en las Olimpiadas psicolingüísticas que cita la Fundación Merani para niños hasta los 8 años de edad, divididos en tres categorías, y en la cual se pone a prueba un número importante de colegios de Bogotá; el tercero, apertura de la educación básica secundaria y media vocacional, inicialmente en Bogotá, para poder darle con

plena seguridad una continuidad a los niños que empiezan con nosotros desde temprana edad.

En cada uno de los procedimientos hemos podido constatar que las habilidades desarrolladas por los niños con el aprendizaje temprano de la lecto-escritura se mantienen y les dan ventajas enormes de comprensión frente a los estudiantes que han tenido un aprendizaje inicial tardío. Estos resultados concuerdan con los que se han obtenido en decenas de investigaciones realizadas en el mundo, entre las cuales vale la pena citar la realizada en las escuelas públicas de Denver, Colorado, donde a 4.000 niños de los jardines infantiles se les enseñó a leer y luego se los comparó con un grupo testigo al cual no se le enseñó a leer en el preescolar. El resultado de la investigación fue ampliamente favorable para los niños que realizaron a temprana edad su aprendizaje de la lecto-escritura.

Con esta experiencia y con la nuestra podemos afirmar en abierta contradicción con las teorías neofascistas que hoy resurgen a nivel mundial en el campo de la educación, que si nosotros desarrollamos métodos pedagógicos adecuados e innovadores, y afinamos nuestro trabajo como maestros, podemos superar los logros educativos de los países desarrollados.

Hubiera sido nuestro deseo presentar en este Congreso un plan de estudios completo para el preescolar y la educación básica, pero esta tarea excede en mucho el tiempo que nos fue concedido. Esperamos, sin embargo, haber despertado una inquietud en ustedes que se traduzca en acciones concretas cuando se implementen los tres años de preescolar conquistados por su lucha en la Ley 115, pero que desde ya podrían ser implantadas en el llamado año cero en las escuelas públicas de nuestro país. □

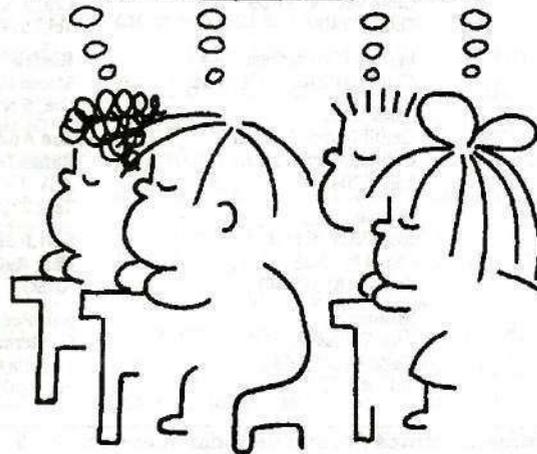
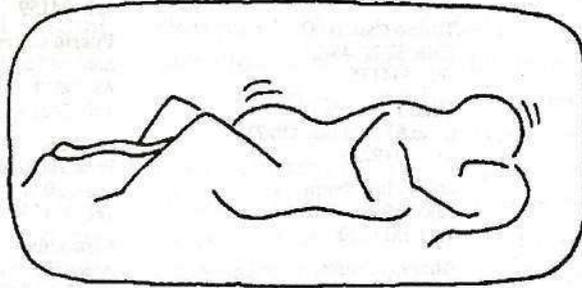
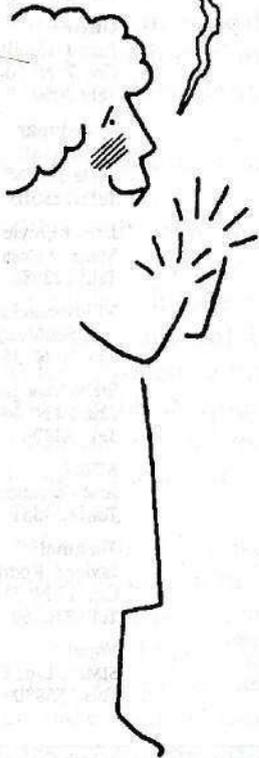
4. SAGAN, Carl. *Los dragones del Edén*, Buenos Aires, Grijalbo, pp. 15-16.

2º

Congreso Pedagógico Nacional

EDUCACION SEXUAL

BIEN, NIÑOS... EJEM... TENÉIS QUE SABER QUE,
BIEN... LAS FLORES TIENEN UNA PARTE MASCULINA
Y... Y UNA... EJEM... FEMENINA... ENTONCES LAS
ABEJAS, BIEN, EJEM...



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

Barranquilla

ADOSELA
Merardo Drago
Calle 44 N° 41-134 Of. 212

Jairo Moisés Marriaga
Calle 47B N° 21C-35
Tel.: 363232

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

Huber Zuluaga

Cra. 25 N° 30-55
Tel.: 3411827

Cali

SUTEV
Calle 8 N° 8-85
Tel.: 801008

Armando Gil P.
Calle 5 N° 24A-09

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.: 651889

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

Leticia

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

Libano

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

Manizales

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

Piedad Graciela Dulce
Cra. 25 N° 55B-150 INEM
Tel.: 855598 ext. 28

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

Fermín Chavarriaga
Calle 104 EE N° 83GG-18

Mitú

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

Mocoa

José Félix Bernal
Cra. 4 N° 7-23
Tel.: (988) 395140

Montería

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

Neiva

Alfonso Llanos Durán
Calle 49F N° 6-29

Oswald Campos
Cra. 1° 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

Coop. Editorial del Magist.
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

Cír. 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
B. 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

Los maestros, directivos y demás personas interesadas en la venta de la Revista **Educación y Cultura** favor comunicarse al teléfono 2696919 Avda. 28 N° 36-07 Santafé de Bogotá

PANEL EDUCACION SEXUAL

Proyecto Nacional de Educación Sexual

Ministerio de Educación Nacional

Cuando Lucila Díaz Díaz instauró una acción de tutela para solicitar su restitución en el cargo de maestra de escuela en Ventaquemada (Boyacá), luego de la sanción que le fue impuesta a raíz de una clase de educación sexual que dictó a sus estudiantes de primaria, jamás imaginó que desencadenaría en Colombia la educación sexual formal en todos los establecimientos escolares del país.

La Corte Constitucional al resolver la tutela antes mencionada, en su fallo de julio 02 de 1992, solicitó al Ministerio de Educación "que, en un término de doce meses luego de recibir el informe de los expertos [en sexualidad humana] mencionada en este proveído, proceda a ordenar las modificaciones y cambios a que haya lugar adelantar, conforme a los mismos, la educación sexual de los educandos en los diferentes centros del país".

Fue así como el Ministerio de Educación Nacional en cumplimiento del fallo de la Corte Constitucional, convocó a la Consulta Nacional de Expertos en la ciudad de Bogotá, durante los días 17 y 18 de junio de 1993, a la cual concurrió casi un centenar de especialistas en sexualidad y educación sexual, representantes de los diferentes esta-

mentos científicos y académicos del país, así como también el Episcopado colombiano.

Las recomendaciones de esta Consulta quedaron plasmadas en la Resolución 03353 del 02 de julio de 1993, que además tiene en cuenta la Constitución Política de 1991, que define los grandes derroteros para avanzar hacia el tercer milenio. Esta resolución plantea la obligatoriedad, finalidad, desarrollo y responsabilidades de la educación sexual en el sector educativo mediante seis directivas ministeriales; orienta la construcción del Proyecto Pedagógico Nacional, su filosofía, la metodología por seguir, la participación de los padres de familia y, muy especialmente, define la ética de la educación sexual en Colombia.

La Ley General de Educación, sancionada el 08 de febrero de 1994, define la educación como un proceso fundamental en las transformaciones del país. En la ley se establece que la educación sexual es objeto de enseñanza obligatoria, ratificando lo expresado en la Resolución 03353 de 1993. En el concierto educativo latinoamericano la propuesta ha sido reconocida como un avance sin precedentes en pro del mejoramiento de la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras.

Se consolida así desde el Ministerio de Educación, a través del Proyecto Nacional de

Educación Sexual, una propuesta de amplias repercusiones para la formación de la sexualidad en todos los centros educativos del país. Por primera vez se asume desde la pedagogía una posición para afrontar los retos, posibilidades y problemas derivados de la cultura sexual existente, proponiendo una educación sexual intencionada, sistemática, interdisciplinaria, ética, científica y humanista.

OBJETIVOS

Propiciar cambios en los valores, conocimientos, actitudes y comportamientos relativos a la sexualidad, de acuerdo con la ciencia y el humanismo, y fomentar la salud, en general, y la salud sexual, en particular, guardando el debido respeto que merecen las creencias y los valores populares.

Replantear los roles sexuales tradicionales, buscando una mejor relación hombre-mujer que permita la desaparición del sometimiento del uno por el otro, basados en los principios de igualdad social, jurídica y económica de ambos sexos.

Promover modificaciones de la vieja estructura familiar de corte patriarcal, con el fin de buscar una mayor equidad en las relaciones entre padres e hijos y entre la pareja conyugal, propiciando el amor, el respeto, el crecimiento y la autodeterminación de los miembros de la familia.

Lograr que de una manera consciente y responsable (no coercitiva) hombres y mujeres decidan cuál es el momento en que pueden traer hijos al mundo, utilizando adecuadamente los diversos medios de la regulación de la fertilidad.

Buscar la salud sexual de los educandos tanto física como mental.

LA SEXUALIDAD ES UNA DIMENSION FUNDAMENTAL DEL SER HUMANO

La sexualidad está presente a lo largo de la vida de todos los

seres humanos. Su desarrollo armónico es fundamental para la formación integral de la persona. Su finalidad es la relación humana, en tanto que contempla dimensiones comunicativas, afectivas, de placer y reproductivas.

Su desarrollo comprende aspectos biológicos, psicológicos y sociales, resaltando dentro de estos últimos la dimensión ética.

Tradicionalmente la sexualidad se ha reprimido impidiendo la construcción sana, responsable, gratificante y enriquecedora de la personalidad.

La educación sexual debe articularse al currículo dentro de un contexto científico y humanista, como formación para la vida y el amor

La educación sexual debe propiciar la formación de la persona en la autoestima, la autonomía, la convivencia y la salud. Como proceso debe ser dinámica, dialogal, intencionada y permanente.

Debe legitimar un espacio formal en la escuela para reflexionar acerca de la cultura sexual que se viene dando a manera de códigos ocultos, (los juegos, la ropa, las actitudes permitidas y prohibidas, la gestualidad, etc.) con el fin de reconocer las intenciones que han determinado los roles sexuales en la escuela, el trabajo, la pareja y la familia, para construir de manera colectiva mejores formas de relación en una cultura tolerante, creativa, que respete las diferencias y que haga posible la vida y el amor.

LA EDUCACION SEXUAL ES RESPONSABILIDAD DE TODA LA COMUNIDAD

En la construcción de un proyecto de educación sexual debe participar la comunidad educativa: personal administrativo, rectores, docentes, padres de familia, egresados y alumnos desde el preescolar hasta el grado once de todos los establecimientos educativos, tanto del sector público como del privado; responsabilidad que cubre aspectos administrativos y pedagógicos así:

A. El Ministerio de Educación Nacional, como ente que planificará la educación sexual a través del Proyecto Nacional de Educación Sexual, brindará asesoría administrativa y pedagógica a las secretarías de educación departamentales y distritales y elaborará los lineamientos generales de los procesos curriculares.

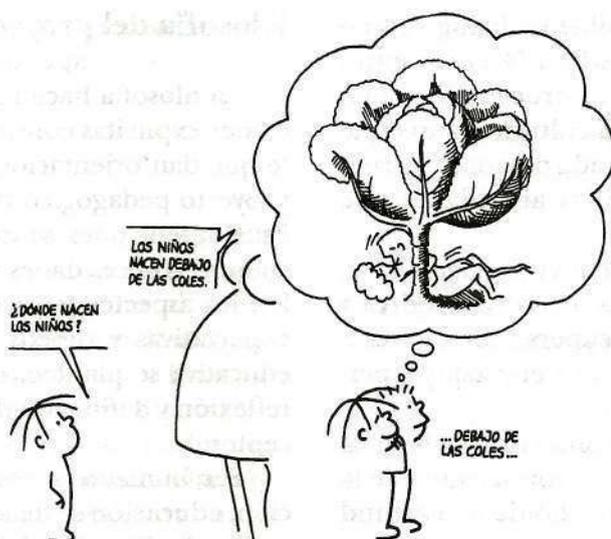
De igual manera, asesorará y capacitará a los equipos coordinadores regionales y a los grupos multiplicadores y pondrá a disposición de las secretarías recursos didácticos (impresos, sonoros y audiovisuales) y metodológicos, como modelo para el diseño de los proyectos institucionales.

B. Las secretarías de educación departamentales y distritales, planificarán y pondrán en marcha los proyectos regionales teniendo en cuenta las necesidades locales, las características propias de su población y el marco de referencia establecido por el Proyecto Nacional de Educación Sexual.

En las secretarías de educación se conformarán equipos coordinadores departamentales o distritales que tendrán a su cargo la administración de los recursos para dinamizar y asesorar los proyectos institucionales de los establecimientos educativos de su región.

C. Las instituciones educativas planearán y diseñarán las estrategias que permitan poner en marcha sus respectivos programas de educación sexual. Para tal fin, las actividades pedagógicas en esta área deben ser asumidas por docentes idóneos preparados como educadores sexuales.

El educador y educadora sexuales deben poseer una personalidad estructurada, madura y responsable; equilibrio e integración de su propia sexualidad, claridad en



sus valores y actitudes sexuales y conocimientos adecuados sobre sexualidad humana, con características de liderazgo, creatividad, iniciativa, sociabilidad, flexibilidad, autoconcepción y bienestar personal.

Este docente se encargará de crear los espacios necesarios para facilitar los procesos de autoestima, autonomía, convivencia y salud en los estudiantes de todos los grupos existentes en su nivel respectivo, desde preescolar hasta grado once e involucrar en su proyecto a la comunidad educativa.

LA EDUCACION SEXUAL DEBE SER UN PROYECTO PEDAGOGICO

Por Proyecto de Educación Sexual se entienden los principios, propósitos y acciones encaminadas a promover un proceso permanente de comprensión y construcción colectiva de conocimientos, actitudes, comportamientos y valores personales y grupales comprometidos en la formación de la sexualidad. Este proceso se estructura a partir del desarrollo y fortalecimiento de potencialidades y de la búsqueda de soluciones a preguntas y problemas que surgen del entorno y la cultura de cada comunidad educativa y del conocimiento. Es entonces la escuela el espacio privilegiado para el encuentro entre la cultura sexual existente y la cultura sexual que está por crearse.

El Proyecto de Educación Sexual induce procesos de desarrollo y crecimiento personal en quienes participan en el devenir cotidiano y no debe entenderse como el logro final de un ciclo educativo. El proyec-

to significa hacer posible el diálogo como fruto y valoración de la diferencia entre las personas y como un proceso de comunicación que recrea la cultura. Es un espacio lúdico, en el que cada persona disfruta todas y cada una de las actividades que realiza.

La participación activa y protagónica de estudiantes, egresados, maestros, padres y directivas permite recuperar los intereses colectivos, garantizar el aprendizaje y la permanencia del proyecto.

Trabajar en este contexto es validar la pluralidad de ideas e interpretaciones de la realidad que, acompañadas de una actitud investigativa, reflexiva y crítica, posibilitan trascender lo existente y acercarse a mejores posibilidades culturales.

ASPECTOS QUE SE DEBEN CONTEMPLAR EN UN PROYECTO PEDAGÓGICO DE EDUCACIÓN SEXUAL

El Proyecto Educativo Institucional debe contemplar la educación sexual como un objetivo fundamental de la formación integral; así la institución asume su construcción de manera intencionada y decidida colectivamente, comprometiendo a toda la comunidad educativa.

Conformación del grupo coordinador

Para organizar el proyecto se requiere de un grupo de la comunidad educativa que apoye, oriente y facilite su planeación y realización. Este equipo debe estar conformado por los educadores sexuales, docentes, estudiantes, padres de familia, orientadores, personal administrativo y por todos aquellos que la institución considere. Este grupo lidera el proyecto pero la responsabilidad será compartida por todos los miembros de la comunidad educativa.

Filosofía del proyecto

La filosofía hace referencia a las intenciones explícitas construidas colectivamente que dan orientación e identidad a cada proyecto pedagógico de educación sexual. Estas intenciones se definen teniendo en cuenta las necesidades comunitarias y sociales, los aspectos teórico-conceptuales y las expectativas y deseos que la comunidad educativa se plantee. Implica, también, la reflexión y definición de los siguientes conceptos:

Ser humano, sexo, sexualidad, educación, educación sexual y cultura. Para desarrollar la filosofía del proyecto hay que tener en cuenta los siguientes momentos:

a. Vivencia

Es el conocimiento, reflexión y crítica de las realidades, necesidades y aspiraciones sobre la sexualidad en cada comunidad educativa y de lo que se ha venido haciendo formal e informalmente con respecto a la educación sexual en cada establecimiento educativo.

Las vivencias, necesidades y conocimientos de la sexualidad pueden enriquecerse con teorías científicas y humanistas y con otras propuestas y experiencias pedagógicas.

b. Articulación

Es la confrontación del proyecto de cada institución educativa con el proyecto regional y con el Proyecto Nacional de Educación Sexual del Ministerio de Educación Nacional, integrando así el contexto escolar con el contexto social.

c. Memoria de trabajo

Hace referencia a la necesidad e importancia de dejar en documentos impresos, audiovisuales y sonoros, todo el proceso y

las experiencias vividas en el mismo, con el fin de poderlo sistematizar.

Currículo

El currículo hace realidad el Proyecto de Educación Sexual y su filosofía. Este se entiende como un proceso educativo y permanente de selección, priorización, organización y secuencialización de la filosofía y de los conocimientos y valores que sobre la sexualidad tiene la comunidad educativa. El currículo no debe entenderse solamente como una etapa inicial, operativa, instrumental, de repartir contenidos a lo largo de los doce grados, sino como un proceso que se genera desde la cultura y la ciencia.

Esto implica:

— Comprender el currículo en sí mismo como una investigación, con procesos de evaluación permanente que llevan a la toma de decisiones enriquecedoras de este proceso pedagógico.

— Concebir en el diseño de la estructura curricular la articulación de los momentos evolutivos de los estudiantes, los supuestos básicos, los énfasis, los ejes y los temas.

— Entender esta estructura con la máxima flexibilidad y movilidad, para que siempre esté subordinada a los intereses y necesidades de la comunidad. La estructura se valida desde la realidad y es desde ésta que se va transformando.

— Destacar los temas que deben ser desarrollados en cada grado, la calidad antes que la cantidad, la profundidad y la pertinencia de los contenidos.

— Elaborar las propuestas de trabajo para cada grado, desde preescolar, hasta

once, haciendo explícitas las intenciones, temas, las actividades, las metodologías y los recursos.

— Generar un espacio y un tiempo exclusivo dentro de los centros educativos para el currículo de educación sexual.

Formación de educadores sexuales

El grupo coordinador planeará, según las necesidades, la participación permanente de los facilitadores, maestros, estudiantes y padres en conferencias, seminarios y talleres que favorezcan la capacitación y formación en sexualidad.

El Ministerio de Educación Nacional a

través del Proyecto Nacional de Educación Sexual asesorará a las Secretarías de Educación departamentales y distritales en la construcción de los Proyectos Regionales Pedagógicos de Educación Sexual, para lo cual realizará talleres intensivos



de sexualidad humana y pedagógica en educación sexual, asesoría que se realizará por los Corpes y departamentos. Igualmente, se suministrará a los coordinadores departamentales y distritales, como a los maestros del sector oficial que asistan a los talleres de capacitación, materiales didácticos (audiocasetes, videos e impresos) que les sirvan de instrumentos para el desarrollo de los talleres propuestos en los Programas del Proyecto Nacional de Educación Sexual.

En cuanto hace relación con la educación privada, desde preescolar a grado once, el Ministerio de Educación Nacional, a través de las asociaciones de colegios privados en todo el país, brindará la asesoría necesaria con el fin de que en este sector

también se desarrollen Proyectos Institucionales de Educación Sexual.

De otra parte, el Ministerio de Educación Nacional promoverá la creación de las cátedras de sexualidad humana en las facultades de ciencias de la educación, tanto del sector privado como el público y en las normales de todo el país, así como también apoyará la iniciación de postgrados en educación sexual en las distintas universidades de Colombia.

Evaluación

La evaluación debe acompañar la construcción del proyecto, efectuándose en todas las etapas e involucrando a toda la comunidad educativa. Sus criterios se definen a partir de la filosofía de cada proyecto. Para la evaluación se sugiere tener en cuenta los siguientes aspectos: los conocimientos, las actitudes, las relaciones y las vivencias, tanto de la sexualidad como del proceso pedagógico.

LINEAMIENTOS DE LOS PROGRAMAS

El desarrollo de los Programas de Educación Sexual debe responder al concepto de un ser humano dinámico e integral y a una escuela que lo posibilite. La educación sexual pedagógicamente debe entenderse como un Proyecto; es decir, una construcción permanente de espacios que permitan el desarrollo de proceso de autonomía, autoestima, convivencia y salud.

Supuestos básicos

El desarrollo de la autonomía implica el ejercicio de la libertad, la preparación para la toma de decisiones y la responsabilidad en todos los actos de la vida.

La autoestima considera la consolidación del autoconcepto, la autovaloración, la

confianza, la seguridad y el respeto por sí mismo, a la vez que constituye la base para generar la relación con el otro.

La convivencia armónica comprende el respeto por los otros, la reciprocidad, el diálogo, la participación y el amor.

La salud considera el bienestar tanto físico como mental de la persona y la sociedad.

Estructura curricular

Ejes

Los Proyectos de Educación Sexual deben diseñarse a través de ejes que articulen las temáticas y que se mantengan a lo largo de su ejecución. Ellos son:

— La **persona** como ámbito de construcción de la identidad, la conciencia y la singularidad.

— La **pareja** como espacio privilegiado para la construcción y vivencia de la sexualidad.

— La **familia** como núcleo socializador primario desde donde se construyen valores, actitudes y comportamientos sexuales.

— La **sociedad** como espacio socializador secundario desde donde se validan y realimentan la cultura y los valores.

Énfasis

Un énfasis es la perspectiva desde la cual se determina la pertinencia de los contenidos en cada uno de los grados, considerando el momento evolutivo de los alumnos y sus necesidades e inquietudes. Lo que se trabaja en un grado puede abordarse en otros, es cuestión de dar prioridad a un determinado aspecto para cada nivel.

El taller: una propuesta metodológica

El espacio que se genere en la institución educativa para trabajar con estudiantes

tiene que ser definido como taller y no como asignatura tradicional.

El taller es un proceso de construcción individual y colectiva que prioriza lo formativo.

El taller permite la relación maestro-estudiante en un ambiente lúdico, de diálogo, de participación e investigación que facilita el desarrollo de los temas, y la solución a preguntas o problemas.

Un taller, a diferencia de una materia tradicional, se desarrolla en jornadas continuas. Lo cual garantiza centrar la atención y el interés de los participantes en el tema.

Es un trabajo más intensivo que extensivo.

Elementos para el diseño y realización de un Taller

El Taller debe construirse delimitando algunos momentos que incluyan su preparación, realización, socialización y evaluación.

a. Preparación

Comprende dos aspectos:

Lo pedagógico se elabora a partir de los ejes y énfasis de la estructura curricular. De acuerdo con las necesidades y expectativas del grupo, el facilitador puede elegir los contenidos temáticos más apropiados para realizar su Taller de Educación Sexual. Los Talleres se articulan teniendo en cuenta las temáticas por desarrollar, los aspectos por destacar, las técnicas y los recursos disponibles.

Los temas son los contenidos específicos que cobran sentido en cada grado, teniendo en cuenta de manera constante los aspectos biológicos, psicológicos y sociales de la sexualidad y que sean adecuados al momento evolutivo de los estudiantes. Los aspectos por destacar son aquellos elementos que se deben considerar para desarrollar cada tema y que den

sentido a las actividades por realizar; las actividades son las herramientas de trabajo que mediante técnicas vivenciales facilitan los procesos.

Las técnicas elegidas para un Taller deben poseer las siguientes características: ser flexibles y admitir las diferencias, invitar a la participación y promover la cooperación, estimular la confianza y propiciar el respeto, permitir la confrontación y la reflexión, posibilitar la creatividad y el desarrollo de lo lúdico, incentivar la comunicación y el diálogo, facilitar la proyección personal y comunitaria.

b. Realización

El Taller se desarrolla a través de actividades y técnicas que permitan lograr un ambiente de confianza, empatía e integración de los participantes; debe profundizar en los temas e igualmente inducir a la síntesis del proceso vivido donde se recuperen los logros, dificultades, inquietudes y propuestas.

c. Socialización

Las experiencias tenidas en el taller deben compartirse con los demás miembros del centro educativo y de la comunidad propiciando discusión y reflexión mediante diferentes estrategias de divulgación (cartelera, periódicos, actividades culturales y académicas).

d. Evaluación

La evaluación debe ser permanente y centrarse en los procesos que posibilite el Taller, recuperar, reconocer y asumir el espacio educativo, el papel pedagógico y vital de la duda, el conflicto y el error favorecen la construcción de una sexualidad pensada desde la cultura y proyectada en ella.

LA FAMILIA, PRINCIPAL RESPONSABLE DE LA EDUCACION DE LOS HIJOS

De acuerdo con el artículo 68 de la Constitución Política de Colombia la comunidad educativa conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres y madres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos, docentes y administradores escolares, participará en la dirección de los establecimientos educativos en los términos que establece la Ley General de Educación.

Conforme al artículo 68 de la Constitución Política de Colombia, la familia tiene el derecho de escoger el tipo de educación que desea que sus hijos reciban en los centros educativos, con base en los sistemas de creencias y valores que determinan su concepción del hombre, la sociedad, el mundo y la historia. De esta manera se reafirma la familia no solamente como progenitora, sino sobre todo como educadora de sus hijos. Por primera vez en Colombia, por ordenamiento de la nueva Constitución y por mandato de la ley, la familia, además de ser la orientadora básica en la educación de sus hijos en el ámbito doméstico, se constituye en miembro corresponsable de los Proyectos Educativos Institucionales. De ahora en adelante podrá superarse la contradicción existente entre la filosofía de la escuela y la ideología de la familia.

La familia, en lo referente a la educación sexual de sus hijos e hijas, debe tomar conciencia e identificar sus expectativas sobre el Proyecto Pedagógico de Educación Sexual en la escuela o colegio, así como también sobre los resultados que espera de él. Esto facilita la cooperación eficiente con la escuela o colegio, el respeto por sus creencias y valores y el respeto por las creencias y valores de los demás.

La familia es el espacio primario para vivir la sexualidad

Toda concepción y práctica de la educación sexual lleva implícita una compren-

sión antropológica y ética de la sexualidad. La manera como educamos sexualmente está influida por el contexto cultural que vivimos, por nuestros valores, nuestra concepción del ser humano, de los roles sexuales, del afecto. Cada persona tiene el derecho de recibir una educación sexual que le permita un conocimiento y expresión responsable, sana y gratificante de su sexualidad.

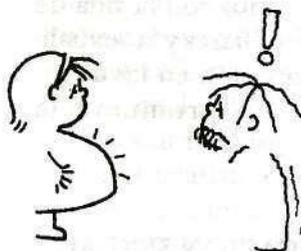
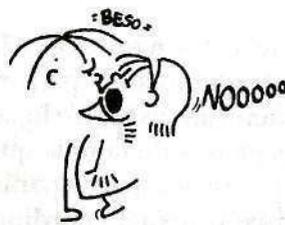
La educación sexual debe ser, y es de hecho, un proceso continuo que se inicia con el nacimiento y termina con la muerte. La manera como los padres reaccionan ante el nacimiento de su hijo o hija, la forma como ellos expresan su mutuo amor y/o desamor, su reacción ante la curiosidad y los juegos infantiles corporales, el modo como imponen al niño hábitos de limpieza, las denominaciones, conceptos, mitos, tabúes, vergüenzas y posibilidades en torno de la sexualidad propia, del otro y de los otros, van a incidir en el condicionamiento sexual del niño o niña.

Todas estas expresiones se dan a través de la palabra, los gestos, la expresión corporal de las emociones o la falta de ella, los sentimientos y vivencias sexuales, el castigo, las amenazas y el silencio. A pesar de la poca comunicación abierta sobre el tema, la familia socializa diariamente la sexualidad de sus hijos. Por ello es importante que los padres reconozcan la realidad sexual de sus hijos e hijas, ya que cada uno de ellos como persona cuenta con identidad propia, ideales y manifestaciones específicas que deben ser respetados y promovidos.

Los padres son modelo para los hijos

Los padres de familia son el modelo y el ejemplo de los hijos. Las expresiones de cariño, respeto, responsabilidad y compromiso en la relación entre madre, padre e hijos aseguran una orientación de los valores humanos fundamentales. Es en la familia donde el niño y el joven reciben las primeras lecciones de solidaridad, coopera-

ción, honradez, sensibilidad y agradecimientos; es donde se aprende a amar y ser amado y a valorar y ser tolerado, a dialogar, a compartir y a respetar y a valorar la propia existencia y la de los demás; por el contrario, puede vivir y luego reproducir, cuando sean adultos, el maltrato infantil, el abuso sexual, la discriminación de la mujer, la falta de solidaridad, la deshonestidad, el egoísmo y todo tipo de violencia intrafamiliar.



frente al fortalecimiento de la educación sexual propia y la de sus hijos o representantes. Tiene, a su vez, que revisar su papel en el centro educativo y su participación en la elaboración del Proyecto Pedagógico de Educación Sexual en cada institución.

Los padres deben educarse para ser ellos mismos y hacer a sus hijos felices, saber autovalorarse, ser capaces de asumir y resolver riesgos, tomar decisiones libres y responsables, tener confianza en sí mismos, ser creativos y críticos. Los padres deben crear un clima de afecto, comprensión y comunicación que promueva la convivencia, y el respeto sea un referente para que sus hijos tengan una formación sexual para la vida y el amor. Es necesario, también, que ambos miembros de la pareja asuman el compromiso educativo frente a la sexualidad propia y la de sus hijos e hijas.

La familia no ejerce de manera aislada su función educadora sino que se encuentra adscrita a un contexto social más amplio que vincula amistades, parentescos, medios de comunicación y escuela, los cuales complementan su labor. Por ello, necesita unirse con otras familias para apoyarse mutuamente en su tarea. La escuela debe convocar y orientar a las familias facilitando un espacio de formación para la educación sexual de sus hijos. La educación sexual a nivel escolar no sustituye la acción formativa de los padres, sólo la complementa.

Las asociaciones de padres de familia han de preguntarse por sus posibilidades

La participación de la familia en el Proyecto Pedagógico de Educación Sexual

— Promover y fortalecer desde la escuela la formación sexual de los padres y madres de familia a través de su participación en el diseño, desarrollo y evaluación de los Proyectos Pedagógicos de Educación Sexual.

— Reconocer su rol primario en la formación integral de sus hijos e involucrarse de manera decisiva en su propia educación sexual.

— Analizar y reelaborar los valores, las actitudes y comportamientos de la cultura sexual que se expresen en la familia y en la escuela.

— Recibir información y orientación claras, sencillas y prácticas sobre los diversos aspectos de la sexualidad, mediante técnicas vivenciales y ayudas didácticas.

— Respetar la amplia variedad de familias y escuelas que en cuanto a lo étnico, cultural y social existen en nuestro país.

— Reconocer y respetar la sexualidad de la persona en todas las etapas de su vida.

Para lograr todo lo anterior se debe involucrar progresiva e intencionalmente a los padres de familia o acudientes del estu-

dianamente mediante actividades acordes a cada uno de los énfasis contemplados para el grado en que se encuentran sus hijos e hijas.

Por ejemplo: los padres de familia que tienen sus hijos en preescolar participarán en talleres de educación sexual coordinados por la escuela y con énfasis en identidad.

También se espera que pueda formarse en otros temas relacionados con la vida de pareja, las relaciones familiares y la sexualidad en general, participación en las actividades que para tal fin promueva la institución educativa.

ETICA DE LA EDUCACION SEXUAL

La conducta sexual humana, a pesar de ser una función biopsicológica, al necesitar del otro para su expresión y originar los fenómenos de la reproducción y la sociodemografía, deja de ser un asunto individual para ingresar en el ámbito de lo social, de lo simbólico.

Por esta razón ha sido preocupación del Estado, el cual desde el comienzo de la civilización ha legislado en relación con esta materia y de la ética que ha señalado los conceptos del bien y del mal acerca de la sexualidad.

Dicho de otra manera, el ser humano ha construido una serie de valores y de normas que codifican la vivencia de la sexualidad y que conocemos como moral o ética sexual.

Estos valores, desde luego, se han ido modificando a través de la historia y no siempre han coincidido en todas las sociedades de una misma época.

Así, tenemos culturas más permisivas que otras y algunas francamente represivas en cuanto a la manifestación de la sexualidad. En nuestro caso, venimos de un pasado que se caracterizó por ser prohibitivo frente a la expresión de la sexualidad y autoritario al imponer los roles hombre-mujer, todo esto en razón de una lectura moral fundamentalista que hoy día tiende a desaparecer dando paso a una ética de corte humanista.

En este sentido, la Constitución Política de Colombia estipula en varios de sus artículos derechos y deberes directamente relacionados con una concepción amplia de la sexualidad, como son los derechos de todas las personas a un libre desarrollo de su personalidad; la prohibición de la esclavitud y la servidumbre; la igualdad de derechos y deberes de la pareja; el derecho de la pareja a la libre decisión sobre el número de hijos; la igualdad de oportunidades para el hombre y la mujer; la protección de la mujer contra cualquier clase de discriminación en el período de gestación y postparto; los derechos de los infantes a un desarrollo pleno y armónico; los derechos de los adolescentes a una formación integral y los derechos de todas las personas a los servicios de promoción, protección y recuperación de la salud.

La Ley General de Educación contempla como objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas, encaminadas a proporcionar una sólida formación práctica del respeto a los derechos humanos.

Y en su artículo 15, Formación ética y moral, se lee: "La formación ética y moral se promoverá en el establecimiento educativo, a través del currículo, de los contenidos académicos pertinentes, del ambiente, del comportamiento honesto de directivos, educadores y personal administrativo, de la aplicación recta y justa de las normas de la institución y demás mecanismos que contemplen el Proyecto Educativo Institucional".

A su vez, el mismo Proyecto de Ley en su artículo 14 habla de la obligatoriedad de la educación sexual que, como es apenas natural, debe estar enmarcada dentro de los principios éticos a que hemos hecho mención anteriormente.

Así, obedeciendo a la Constitución, a la ley, se ha construido desde el punto de vista ético el Proyecto Nacional de Educación Sexual.

De tal manera que los supuestos básicos son: la autonomía, la autoestima, la convivencia y la promoción de la salud, de un

lado, y del otro, los énfasis no son otra cosa que valores fundamentales como la defensa de la vida, el respeto por el otro, la tolerancia, la defensa de la ecología, la reciprocidad, la recuperación de la ternura y la responsabilidad entre otros.

Es decir, propician una educación sexual para la vida y el amor.

LOGROS DEL PROYECTO NACIONAL DE EDUCACION SEXUAL

El Proyecto Nacional de Educación Sexual en menos de un año de trabajo ha logrado el reconocimiento amplio de la comunidad nacional e internacional y avanza en cuatro grandes áreas: pedagógica, de comunicación, evaluación-investigación y administrativo.

Pedagógicamente, ha propuesto una estructura curricular innovadora para dinamizar la educación sexual desde el preescolar hasta el undécimo grado, como parte del Proyecto Pedagógico de Educación Sexual en los centros escolares, fortaleciendo el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional. De tal forma que además de existir un Proyecto Nacional, cada comunidad educativa construye actualmente su propia propuesta de manera que responda a la diversidad étnica y cultural, pero afianzando la identidad nacional.

Además, se han construido colectivamente los lineamientos generales para la formación y capacitación de maestros. En el presente semestre se está desarrollando la fase de inducción que cubre a 33 docentes por entidad territorial. Tarea compar-

ada con las diferentes organizaciones gubernamentales y no gubernamentales de todo el país, con reconocida experiencia en educación, prevención o promoción de la salud sexual.

Como apoyo a esta labor de profundización en el área, casi todas las facultades de educación y las escuelas normales han institucionalizado la cátedra de educación sexual en sus programas de pregrado; de otra parte, han surgido en diferentes universidades del país postgrados en educación sexual, lo cual redundará en una significativa cualificación de los miembros de la comunidad educativa, en la medida en que estos programas reúnan la calidad académica necesaria. De ahí que se han adelantado gestiones desde el Proyecto para que las universidades asuman esta responsabilidad con propuestas idóneas.

El componente de comunicación ha logrado sensibilizar amplios sectores de la sociedad a través de una efectiva labor de divulgación, que ha de proseguir involucrando a la escuela, a la región y a toda la nación. Así lo demostró la investigación "El Proyecto Nacional de Educación Sexual y la prensa colombiana" adelantada entre mayo de 1993 y abril de 1994. Esta investigación, financiada por el Ministerio, llama la atención sobre la potencialidad que tiene el lema del Proyecto: *Es para la vida y el amor* que supera los énfasis en prevención y control y releva los aspectos más positivos de la sexualidad humana.

Dada la alta deficiencia en materiales educativos pensados y contruidos desde una perspectiva pedagógica de la sexualidad, se han elaborado y están imprimiendo catorce *Cua-*

Toda concepción y práctica de la educación sexual lleva implícita una comprensión antropológica y ética de la sexualidad. La manera como educamos sexualmente está influida por el contexto cultural que vivimos, por nuestros valores, nuestra concepción del ser humano, de los roles sexuales, del afecto. Cada persona tiene el derecho de recibir una educación sexual que le permita un conocimiento y expresión responsable, sana y gratificante de su sexualidad.

dernos de sexualidad. Se han diseñado y producido dos audiocasetes que pretenden inducir la reflexión, desde la escuela, de situaciones sexuales cotidianas de niños y jóvenes.

En el plano de la *investigación-evaluación* se desarrollaron y publicaron dos investigaciones sobre el estado del conocimiento en educación sexual y sexualidad, que aportarán elementos a la comunidad científica, en general, y educativa, en particular, para avanzar en nuevas propuestas de trabajo en el centro escolar.

Se realizó la auto-evaluación del proyecto que arrojó un balance satisfactorio del impacto social y educativo; las sugerencias han sido incorporadas en las proyecciones del mismo.

Administrativamente se ha logrado consolidar un Equipo Técnico Central y 36 Equipos Técnicos Regionales, que han recibido capacitación en sexualidad, educación sexual y prevención del SIDA. A partir de un Encuentro Departamental de Educación Sexual, cada entidad territorial inició la construcción de su Proyecto Regional de Educación Sexual para incluirlo en el Plan de Desarrollo Educativo; actualmente se cuenta con 22 proyectos regionales.

Se estableció un convenio de cooperación técnica y científica con la Sociedad Colombiana de Sexología, fruto del cual se realizó el Primer Congreso Suramericano de Educación Sexual en la ciudad de Cali y el Primer Encuentro Nacional de Universidades con Postgrados en Educación Sexual.

La coordinación y concertación con el Ministerio de Salud, la Organización Panamericana

Por Proyecto de Educación Sexual se entienden los principios, propósitos y acciones encaminadas a promover un proceso permanente de comprensión y construcción colectiva de conocimientos, actitudes, comportamientos y valores personales y grupales comprometidos en la formación de la sexualidad. Este proceso se estructura a partir del desarrollo y fortalecimiento de potencialidades y de la búsqueda de soluciones a preguntas y problemas que surgen del entorno y la cultura de cada comunidad educativa y del conocimiento.

na y Mundial de la Salud (OPS/OMS), entre otras, generó el Segundo Plan Intersectorial a Mediano Plazo de Prevención y Control de las enfermedades de transmisión sexual VIH/SIDA, cuyas acciones ya se han comenzado a desarrollar en todo el país, haciendo énfasis en la promoción de la salud sexual, la prevención de la transmisión por vía sexual y la investigación-evaluación.

Para el inmediato futuro el Proyecto Nacional de Educación Sexual contempla la capacitación de 33 docentes por cada una de las 36 entidades territoriales durante 120 horas, capacitación que estará a cargo de 22 organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que seguirán los lineamientos elaborados por este Ministerio. Cada centro educativo participante en dicha capacitación contará con los materiales educativos de apoyo

elaborados por el Proyecto Nacional.

A mediano plazo se iniciará en todo el país la formación y capacitación de adultos y particularmente de los padres y madres de familia, y de poblaciones especiales. Uno de los retos que el proyecto contempla es la investigación etno-antropológica de la sexualidad de las diversas comunidades indígenas, con el fin de construir con ellos sus propios proyectos de educación sexual.

Se hace necesario contar en lo sucesivo con un amplio respaldo de toda la sociedad nacional y particularmente de las autoridades y comunidades educativas, con el fin de proseguir la construcción y desarrollo del Proyecto Nacional de Educación Sexual □

Comentarios

Consideraciones sobre el proyecto nacional de educación sexual

CARLOS E. TARQUINO P.

Psicólogo Universidad Nacional

Comentarios a la Ponencia sobre el Proyecto Nacional de Educación Sexual, presentado por el Doctor Pedro Guerrero del Ministerio de Educación Nacional.

FORTALEZAS

No es fácil hacer un comentario original, creativo y enriquecedor sobre un tema que ha suscitado controversia, voces airadas y encomios apresurados provenientes de personas e instituciones que se han sentido en la obligación y con la autoridad de decir su palabra, en ocasiones, más desde la sensación y el sentimiento que desde la inteligencia y la razón.

Pretendo comentar la ponencia presentada por el doctor Pedro Guerrero, que nos trae nuevamente la esencia del Proyecto Nacional de Educación Sexual, aprovechando un instrumento de diagnóstico útil para la planeación estratégica, por considerar que el Proyecto Nacional de Educación Sexual requiere de una estratégica planificación para su implementación y desarrollo.

Veamos, entonces, algunas fortalezas y debilidades que tiene este proyecto, y algunas oportunidades y amenazas que lo rodean, con el ánimo de continuar con la discusión, pero reorganizada y enriquecida por la búsqueda intersubjetiva del saber.

Las fortalezas son aquellos aspectos del proyecto del Ministerio que definen la bondad del programa y de los planteamientos que lo sustentan y le dan la fuerza necesaria para imponerse por su valor.

— El punto más importante que logró el Proyecto Nacional de Educación Sexual fue poner el tema sobre las mesas de trabajo, de conversación y de discusión de todos los colombianos. A partir de ese momento, pocos se han quedado al margen de los acontecimientos desencadenados, comenzando por el uso de un vocabulario que poco a poco se va volviendo de dominio general, abriendo las puertas a formas diversas de ver la sexualidad, de pensar y de sentar posiciones sobre esa sexualidad.

— Una primera gran consecuencia de esta apertura, que podemos llamar lingüística, fue haber iniciado la destabilización del tema sexual; en otras palabras, le dio golpes certeros al sexo-tabú y puso a hablar a todo el mundo de lo sexual, desde voces que se desgarraron por leer emocionalmente alterados y entender que se había dejado de lado a Dios en su papel normativo y a la familia en su papel de educadora, como si Dios y la familia, de verdad, estuvieran educando en la sexualidad...; hasta voces, muy

pocas, que asumieron el reto de prepararse para ayudar en la educación sexual de los colombianos, desde lo psicológico y humanista, por entender su importancia para la salud del país y sin desconocer lo movedido del terreno que pisaban y lo enraizado del sentido cultural y del sentimiento individual sobre el sexo.

Una señal de la destabilización que se está empezando a vivir ("oficial" y públicamente, pues en lo oculto habría que ver la simbología sexual que se maneja desde hace tiempo en todos los estratos sociales...) es que muchos ya no se ponen colorados e inquietos en sus sillas al escuchar conceptos como la opción de la masturbación masculina y femenina; la convivencia socializada con la homosexualidad masculina o femenina, no como anormalidad sino como vivencias y alternativas; la aceptación de la sexualidad infantil y sus manifestaciones; el libre ejercicio de la sexualidad, como factor de desarrollo individual y de crecimiento compartido con la pareja, particularmente en las mujeres; cuando películas como *Fresa y chocolate*, *Belle époque*, *Adiós a mi concubina* o *Philadelphia* tienen una gran demanda de público y cuando dramatizados como *Señora Isabel* convocan una alta audiencia cada semana.

— Otra consecuencia fundamental para el desarrollo de una sana sexualidad en el país fue colocar el tema como objeto de estudio, como objeto de investigación y análisis por parte de personas e instituciones de la más variada índole, quienes están dedicadas al tema de la sexualidad desde muchos puntos de vista; no tan afortunados todos, pues van desde lo más extremo de la ortodoxia hasta lo rayano en la confusión conceptual. Ha sido como el redescubrimiento de una mina valiosa que es preciso explotar, muchos así lo han hecho... y lo están haciendo...

— El Proyecto Nacional de Educación Sexual le dio una buena organización a la temática sexual, a partir de unos criterios y unas variables que pueden constituirse en motores para la aplicación del proyecto. Quiero puntualizar, por ejemplo, en los ejes

que van desde el plano psicológico —mi sexualidad—, hasta el plano de los otros —la sexualidad de todos—, sin descuidar el plano íntimo social —nuestra sexualidad en pareja y en familia—. Quien pida más, como ejes de desarrollo, no ha entendido la profundidad de cada uno de ellos y su estrecha relación con la vida cotidiana de los seres humanos.

Otro punto clave de la estructura curricular y que ordena el trabajo alrededor de lo sexual, tratando de conjugar el concepto con el valor y con el desarrollo psicosexual, son los 12 énfasis propuestos para trabajar en una espiral ascendente y con niveles progresivos de profundización. Sólo por nombrar algunos. ¿a quién se le oculta la importancia de la identidad, la tolerancia, la responsabilidad, la crítica y la ternura como efectos de la educación? Metodológicamente esta forma de proceder es básica para el pleno logro de resultados, pero se constituye en una posible amenaza por la complejidad del manejo en espiral progresivo que requiere del docente gran habilidad técnica y conocimiento de la temática sexual en su integridad.

— La propuesta del Ministerio impulsó a varios autores para que colocaran al alcance de todos, aunque con calidades editoriales y conceptuales muy diversas, materiales informativos que contribuyeron a la divulgación de sentimientos, ideas y valores sobre una sexualidad orientada con humanismo, ternura, tolerancia y aceptación de la diversidad.

— Una consecuencia más, derivada del Proyecto Nacional de Educación Sexual, es que la temática sexual dejó de estar bajo el dominio de unos pocos que se apropiaban del derecho de hablar de esos temas, en general bajo la perspectiva religiosa, y otros pocos bajo la visión anatómico-fisiológica, y puso en alerta a psicólogos, sociólogos y trabajadores sociales sobre su indeclinable papel de orientación y servicio en este despertar de lo sexual en el mundo de la cotidianidad.

— Así mismo, despertó a profesores, padres y madres, ante quienes llegarán, más

pronto que tarde, cuestionamientos y posiciones de sus alumnos y de sus hijos sobre temas de la sexualidad cotidiana, bien para salir de su curiosidad y conocer, bien para evidenciar el temor y la ignorancia de los adultos que pretenden educarlos.

— A partir de los objetivos propuestos, en particular del 3º y del 4º, el Proyecto Nacional de Educación Sexual se introdujo en el mundo de la diversidad humana y puso a tambalear posturas psicorrígidas que desconocen el valor de la diversidad cultural y de la capacidad de optar, propias de la dignidad humana.

— Generó la unión de variadas instituciones en torno a la necesidad de programas de formación en sexualidad para padres, educadores, directivos, escuela de padres, universidades, iglesias. Hoy podemos constatar la cantidad de cursos, seminarios, talleres y hasta postgrados sobre el tema de la sexualidad, que han aparecido en el último año.

— Fundamentalmente, a partir de ejes y énfasis, se quiere rescatar la dimensión sexual inherente a la naturaleza humana, colocándola en igualdad de derechos frente al conocimiento, a su funcionalidad para la vida y a su libre ejercicio para el amor. No es fácil este paso pero es el más profundo de todos.

DEBILIDADES

Denominamos debilidades aquellos factores que hacen que la propuesta del Ministerio pierda parte de su

valor frente a la comunidad y halle resistencias para su aplicación.

— La difícil credibilidad hacia el Ministerio de Educación por parte de los docentes, de las instituciones educativas y de la comunidad en general. Esto ha hecho que se mire, más allá de lo escrito en el Proyecto Nacional de Educación Sexual y de lo dicho a su alrededor, ¿qué intencionalidades existen, qué ideologías políticas y religiosas se esconden detrás de lo escrito, qué es lo amenazante para lo establecido, quiénes son y cómo viven los que se atreven a legislar sobre un tema tan

íntimo y propio de la familia, con qué autoridad científica y moral el Ministerio se apropia de un derecho básico de la familia?...

— Otro problema de credibilidad, esta vez frente a la lentitud en su operatividad, que conduce a dudar respecto de las orientaciones más específicas de acción, de la formación de los docentes y de la incidencia del Estado en la actitud nacional sobre la sexualidad. ¿Son suficientes, en número y calidad, los logros referenciados en la ponencia luego de 15 meses a partir de la promulgación de la Resolución 03353?

— Hablar de la “construcción de un Proyecto Pedagógico de Educación Sexual”, en un paralelismo con el Proyecto Educativo Institucional, da la sensación, por la complejidad de las finalidades planteadas, que se quiere dar a la educación sexual el carácter de panacea para los males del país, en una forma de reduccionismo nada conveniente para el avance del proyecto. Redimensionarlo y contextualizarlo se-



ría lo más saludable para su asimilación y desarrollo.

— Para quienes no estamos metidos en determinados círculos que manejan la información, porque pueden escuchar y leer a diario las voces ministeriales, el acceso a la información está restringido y las orientaciones que llegan son muy parciales. Toda la importancia del Proyecto de Educación Sexual se puede desvirtuar y perderse el esfuerzo de muchas personas e instituciones por esa falta de información de quienes manejan de cerca la problemática sexual, que no son, propiamente, ni los directivos ni los administradores.

— Una debilidad permanente es no considerar los puntos débiles que en varios foros se han formulado al proyecto, por creer que es una propuesta segura y autosuficiente, y bajar la guardia en el momento de mayor necesidad para la consolidación del proyecto y dejarlo perder por motivos como, por ejemplo, la posición del nuevo gobierno frente a todo el camino andado, hecho que en la ponencia se supone pero no se explicita...

OPORTUNIDADES

Son los elementos que, externamente a la posición del Ministerio aunque en alguna forma relacionados con él, favorecen el desarrollo de la persona, la reafirmación de su dignidad, el resurgimiento del respeto al otro, la aparición de la tolerancia, la implantación de la ternura como pauta de comportamiento. Algunos de ellos son:

— El esfuerzo de las familias y de las instituciones de educación por generar los elementos necesarios para comprender la sexualidad humana como dimensión de desarrollo y actuar en concordancia.

— La actitud positiva hacia la sexualidad, sin el estigma del tabú y sin pensamientos míticos, que conduce a una salud mental libre de morbosidad, así como a mayores oportunidades para generarla desde la educación familiar o escolar, y con fortaleza

para soportar la que circunda cualquier ambiente social. Sólo así podrá entenderse al ser humano desde la sexualidad y comprender la diversidad de actitudes y comportamientos como el resultado de la diversidad cultural que se debe respetar, como puntal del respeto al otro en su dignidad de persona humana libre, única e irrepetible.

— El interés que la educación superior ha mostrado por el tema, a través de la realización de cursos y talleres para la preparación de maestros, de seminarios para padres de familia, de seminarios y talleres electivos en algunos pregrados y, fundamentalmente, de especializaciones y maestrías, en desarrollo o diseño, encaminadas a la preparación exigente de educadores sexuales.

— La posición abierta, quizá más por sensacionalismo que por información y formación, de los medios de comunicación para abordar los temas relacionados con la sexualidad humana, pero que requieren de orientación en su difícil labor de informar formando. Es una oportunidad que puede convertirse en amenaza.

AMENAZAS

Son los factores que, por fuera de la propuesta de programa del Ministerio, obstaculizan, frenan el desarrollo de las personas, su libertad, su dinamismo, su proceso educativo integral...

— Pese a ser una acción que algún día tenía que llegar, nos cogió por sorpresa, sin la debida preparación psicológica y social para que se hubiera dado mayor aceptación y una disposición más adecuada para un cambio de mayor aceleración y continuidad.

— Como sucede en el país, la Resolución 03353 nos puso a hablar del tema sexual sin preparación, con dos agravantes: que todos creemos saber del tema, con lo que el nivel de autosuficiencia hace casi imposible cualquier posibilidad de cambio; y, segundo, que en este tema el aprendizaje implica un desaprendizaje actitudinal, porque el problema no sólo es conocer infor-

mación, sino asimilarla y vivirla... y cambiar actitudes sí que cuesta.

— Cuando se cuestionan conceptos y estructuras detentadores de poder, de dominación se rigidizan más las posiciones que defienden esos conceptos y estructuras, originando luchas y disensiones lesionadoras de una educación integral para las nuevas generaciones. La conciliación es un elemento para tener en cuenta.

— El Proyecto Nacional establece que la educación sexual es responsabilidad de toda la comunidad educativa y, aunque determina algunas de esas responsabilidades, se corre el riesgo de que la respuesta se diluya y cada estamento piense que otro lo está haciendo y no se logren los resultados esperados. Los mecanismos de evaluación y control no se perciben con claridad.

— Partiendo de lo anterior ¿cómo prevenir la seria amenaza para la educación sexual surgida de muchas instituciones escolares que por iniciar apresuradamente con “lo dispuesto por el Ministerio” sortearon el docente que lo iría a desarrollar, o se lo dieron a cualquiera para “llenar su carga académica” o se lo impusieron a alguien por castigo?

— Como se abrió un espacio grande para el desarrollo humano y se encontró un hueco mayor de ignorancia, aparecieron muchos sabios del tema pontificando sobre lo humano y lo divino, literalmente, e inundando el mercado con documentos que interpretan lo buscado desde la propia orilla de su experiencia y de su intencionalidad, creando sus propias parcelas con más posibilidades de desorientar que de formar. Vuelve y juega lo de la conciliación.

— No trabajar interrelacionados los diversos estamentos que tienen que ver con el tema, está conduciendo a crear una mayor confusión en la mayoría de las personas que siguen las orientaciones de una u otra institución, llámese colegio, iglesia, televisión, periódico, familia o grupo de amistades. Con este modo de proceder se pierde aquello del “afianzamiento de la identidad nacional” sin lograrse, tampoco, que la propia respuesta de cada comunidad educativa “responda a la diversidad étnica y cultural”. Esta

es una amenaza muy seria a la que habrá que ponerle una adecuada atención, interinstitucional e interdisciplinariamente.

— Sin demeritar las otras instituciones, los medios de comunicación merecen una atención particular por su poder de convencimiento y de manejo parcial de la información, conducentes a la formación de actitudes y valores y a la fácil manipulación de la opinión.

— Un peligro es que los grandes interlocutores y responsables de la educación en el país no hagan más que

renegar en lugar de hacer y colaborar para encontrar las mejores alternativas para afrontar el reto de formar y reformar en la sexualidad a todos los colombianos.

— Con acierto, el Proyecto Nacional de Educación Sexual señala que los padres son modelos de identificación sexual para sus hijos, pero lo inquietante está en que los docentes olviden que, con suma facilidad, ellos se pueden convertir en los modelos de identificación sexual, con un nivel de influencia mayor que la detentada por los mismos padres, querámoslo o no. ¿Qué hacer para que no cometamos barbaridades?

El Proyecto Nacional establece que la educación sexual es responsabilidad de toda la comunidad educativa y, aunque determina algunas de esas responsabilidades, se corre el riesgo de que la respuesta se diluya y cada estamento piense que otro lo está haciendo y no se logren los resultados esperados. Los mecanismos de evaluación y control no se perciben con claridad.

— Finalmente, la última posición amenazante que pudiera darse sería la de los docentes-avestruces capaces de esconder la cabeza en las tinieblas de su propia sexualidad no resuelta y, por miedo a confrontarse consigo mismos, piensen que el desarrollo de la sexualidad de sus alumnos es problema de otros, por ejemplo, de sus papás o del maestro especializado en sexualidad o de sus amigos de aventuras... Es decir, de todos menos de él, a quien le corresponde una gran parte de esta responsabilidad. ¿Qué tipo de ética docente estaría implicado en esta actitud?

Sólo he querido hacer énfasis en algunos puntos, a favor o en contra, de un proyecto que está pensado para el desarrollo y crecimiento de las personas en su salud mental y que merece el apoyo, que comienza con la crítica, de todos los que estamos interesados en el bienestar de los seres humanos.

Recordemos que es un proyecto alrededor de profundas raíces culturales y que, como tal, requiere de un cambio radical en nuestras formas de pensar, hablar y actuar, es decir, en nuestras actitudes, por lo que hay que comenzar por ese cambio actitudinal que implica:

1. Conocer a fondo el significado de la sexualidad para la persona humana y de sus conceptos concomitantes.

2. Creer en la sexualidad como dimensión humana que es, favorecedora del desarrollo de la personalidad y de la plena realización como seres humanos.

3. Actuar, dentro de las posibilidades de cada quien, para que haya identidad sexual satisfactoria, tolerancia ante la diversidad de opciones de vida y ternura para aceptar y convivir con el otro como es □



ASPROED

Asociación de Profesionales
Procalidad de la Educación

OFRECE:

1

ESCUELA INFANTIL DE INICIACIÓN ARTÍSTICA

Niños de 4 a 12 años

Inicia labores el 25 de marzo de 1995.

2

Seminarios de Apoyo para el Desarrollo del Proyecto Educativo Institucional

- Evaluación del Rendimiento Escolar
- Proyectos pedagógicos en el P.E.I.:
Educación Sexual, Ambiental y Desarrollo de la Democracia

3

Serie Construya su P.E.I. Lineamientos para las Comunidades Educativas

Dr. Felix Bustos Cobos

Asesoría en Acciones Pedagógicas del P.E.I.

Información: Trv. 40B No.45A-05 - Tels.: 222 41 45 - 221 23 82 - Fax 221 29 52

Por una educación sexual con fundamento científico

BERNARDO USECHE ALDANA

Profesor Titular de Sexología Universidad de Caldas.

Difícil de creer, pero todavía es necesario insistir en que la sexualidad humana, al igual que cualquier otro fenómeno de la naturaleza, se puede conocer objetivamente, se puede estudiar de manera sistemática y racional y que por lo tanto, no obstante su inmensa complejidad, es posible su conocimiento científico. Son tantas las barreras ideológicas, las reacciones meramente emocionales, e inclusive, los intereses políticos y comerciales de la sociedad contemporánea que entorpecen la indagación científica sobre la función sexual humana y la aceptación de sus resultados, que aún muchos de quienes en Latinoamérica se ocupan de trabajar en esta área del saber afirman categóricamente que: "No existe sexología científica ni educación sexual científicamente fundada." (Alleratuca, 1991).

De la misma manera, hay quienes aceptando que la sexualidad "debe ser estudiada y comprendida por distintas disciplinas del saber...", consideran que esta "no puede convertirse en el objeto de una nueva ciencia" y que finalmente es el "artista el único que puede hablarnos en forma pertinente de la sexualidad..." (Guerrero, 1985-1993). Para otros estudiosos del tema: "Si nos atuviéramos a un lenguaje preciso y analítico, muy poco podríamos decir sobre la vida sexual ni expresar cosa alguna sobre la efectividad de la existencia humana", toda vez que, "hablar de sexualidad es jugar con la imaginación y la palabra, es llevar el goce y

la risa al terreno del pensamiento..." y "la educación sexual es siempre una actividad poética llevada al terreno de la existencia diaria" (Restrepo, 1994).

A que predomine este tipo de conceptualización, que por lo demás es bueno que exista puesto que refleja una de las mil caras de la experiencia sexual, han contribuido varios factores tales como: la idealización o mitificación de la actividad sexual; la ciencia, activamente impulsada en los últimos años en círculos intelectuales de que la ciencia es la negación del "humanismo"; o más grave aún, como lo proponen actualmente los constructivistas más radicales, el convencimiento de que el conocimiento científico es imposible pues la verdad siempre es relativa.

De otra parte, no se puede desconocer que existe una base real para tales aseveraciones en contra de la posibilidad de una ciencia sexológica y de una educación sexual fundamentada en esa ciencia, debido a que ambas, sexología y educación sexual, presentan un gran incipiente de desarrollo en el mundo (Abramson, 1990), y en particular, a la inexistencia, con honrosas excepciones, de investigación sexual y de programas de educación sexual serios en Colombia, situación que no va a cambiar de la noche a la mañana por el hecho de haber sido establecida la obligatoriedad de la educación sexual en el país.

En concordancia con lo anterior, aquí se tratará de sustentar que la sexualidad



humana puede ser objeto de estudio de una ciencia independiente, que esa ciencia se ha venido desarrollando en medio de grandes dificultades hasta definir unos paradigmas que le proporcionan identidad y establecer un campo propio de investigación cuyos resultados aparecen hoy en numerosas publicaciones especializadas. De igual manera, intentará sustentarse que la educación sexual formal fundamentada en el conocimiento científico en diferentes niveles educativos, —desde hace algún tiempo existen programas de Maestría y Doctorado en sexología en varios países—, es hoy una necesidad cuya satisfacción es insoslayable (Haerberle, Gindorf. 1993). Únicamente después de cumplido este objetivo, se analizarán algunos aspectos del Plan Nacional de Educación Sexual establecido por el Ministerio de Educación Nacional.

LA COMPLEJIDAD DE LA SEXUALIDAD HUMANA

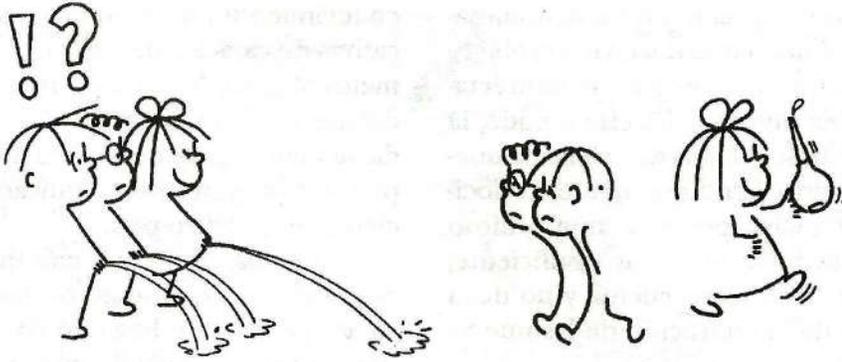
Ciertamente la sexualidad humana y sus funciones, en particular su función placentera que es la buscada en la gran mayoría de las actividades sexuales, es un fenómeno complejo de estudiar tanto por su propia naturaleza biosociosocial, como por los intereses ideológicos que entorpecen su análisis racional.

En cuanto al primer factor y como lo señala el sexólogo colombiano Helí Alzate, la función erótica, es decir, la búsqueda consciente del placer sexual es equiparadamente al pensamiento. Ambos, el intelecto

y el erotismo, son únicos de nuestra especie y comparten una larga y compleja herencia filogénica. Ambos requieren de maduración y desarrollo para alcanzar la plenitud de sus potencialidades y ambos dependen de la integración dialéctica del substrato anatomofisiológico y del superestrato sociocultural para poder ser explicados como funciones psíquicas individuales.

¿Habrá algo más complejo que el estudio de los mecanismos que hacen posible el pensamiento y de la comprensión de los procesos mentales y sus significados? Difícilmente. ¿Implica la complejidad de las estructuras cognoscitivas, de sus correlatos neurofisiológicos, de sus determinantes socioculturales, de la integración de estos factores, que sólo los filósofos, los artistas o los poetas pueden comprenderlas? Si esto fuera cierto, no tendrían razón de existir la neurofisiología cerebral, la lingüística, la psicología o cualquiera de las otras ramas del conocimiento científico que se ocupan del estudio de las funciones psíquicas superiores.

De modo similar, la sexualidad humana puede aparecer a nuestros ojos como un objeto de estudio de enorme dificultad dada la multiplicidad de elementos de tipo estructural, fisiológico, psicosocial y comportamental que la componen. Sin embargo, así como la ciencia ha ido abriendo los caminos para el entendimiento objetivo de las leyes del pensar, a tal punto que los tiempos de la frenología aparecen en el pasado ya muy brumosos y distantes, ninguna consideración de las mil y una aristas de la experiencia sexual y de su profunda subjetividad puede ser disculpa para dejarla



fuera del alcance de la investigación científica.

Al estar en nuestros cerebros y en nuestras mentes firmemente arraigada la negación de algo tan obvio como es la tendencia natural a buscar gratificación para el deseo sexual, se ha procedido entonces a asociar la sexualidad con propósitos y funciones que cumplen la misión de hacer más aceptable su ejercicio y que de paso hacen ver la sexualidad aún muchísimo más compleja y prácticamente imposible de explicar adecuadamente.

La comunicación entre las personas, por ejemplo, sería condición indispensable para un correcto ejercicio de la sexualidad, y el disfrute del placer sexual impediría esa función comunicativa. Estas son las palabras del Doctor Ignacio Vergara (1989) al respecto: "Por otro lado la sexualidad cada día se transforma más en una forma de comunicación reemplazando o enriqueciendo su antigua única función de reproducción. La obtención del placer por medio de la sexualidad está también produciendo un fenómeno de incomunicación en la relación sexual. Cuando realizamos un acto sexual con el único fin de obtener placer de él, estamos disociando este acto de todas las fuerzas profundas y a veces misteriosas que subyacen en la sexualidad humana. Esta forma de relación en lugar de facilitar la comunicación, aísla al individuo en su isla de placer".

No obstante es falso que la sexualidad sea tan particular, tan "profunda" y tan "misteriosa", que no pueda ser analizada de manera objetiva, racional y sistemática. Incluso el amor, componente afectivo presen-

te muchas veces en la frase relacional de la función erótica y emoción que fueran por los siglos, esa sí, terreno exclusivo de toda clase de mala y buena poesía, ha empezado a comprenderse científicamente, al punto que actualmente se comienza a correr el velo mágico que lo cubría y a descifrar la lógica subyacente en el que pasa a ser el más irracional de los sentimientos humanos (Sternberg, Barns, 1988).

Negar el placer como algo bueno en el ser humano, sólo conduce a fortalecer la hipocresía y la doble moral. "Embellecerlo", sobrevalorando funciones de la sexualidad que aunque importantes, son secundarias a la gratificación derivada de los actos sexuales, tales como la comunicación, la intimidad o la expresión de afecto, equivaldría a afirmar que la función principal de la alimentación es la de mejorar la comunicación o hacer más intenso el enamoramiento de la pareja que se cita para almorzar. Negar el erotismo con la política del avestruz y rotular de amoral a cualquiera que se atreva a plantear, lo que en el fondo todo el mundo sabe, que las personas tienen vida sexual porque la disfrutan, es obstaculizar la educación en el ejercicio consciente y responsable de la sexualidad.

La ciencia se ha desarrollado partiendo de la investigación de las formas más elementales de la materia en movimiento, hasta lograr explicarlas más o menos satisfactoriamente, para luego sí abordar las formas más elevadas y más complejas. No en vano primero se avanzó en el conocimiento de las llamadas ciencias de la naturaleza, cuyo objeto de estudio es más externo al investigador, mientras que es mucho más

reciente la investigación en las denominadas ciencias humanas, en las cuales el objeto de estudio involucra directa o indirectamente a quien investiga. En este sentido, la psicología y la sexología son ciencias nuevas, sin que esto signifique que el conocimiento por ellas aportado, muy valioso aunque todavía escaso y muy insuficiente, no deba ser tomado en cuenta y no deba hacer parte de la educación de las nuevas generaciones.

En cuanto a los factores ideológicos que interfieren el entendimiento y análisis serio de la sexualidad en general y del erotismo en particular, se podría decir que la tradición religiosa de un lado y el interés de lucro de la sociedad de consumo del otro, son los dos principales. Mientras que la iglesia católica por principio no acepta el hedonismo sexual por considerarlo pecaminoso, el capitalismo salvaje de nuestros días, y en esto la iglesia tiene toda la razón, ha hecho del deseo sexual y de su satisfacción una mercancía más, más aún, una mercancía para promover y vender otras mercancías, distorsionando e hipertrofiando su real significado en la vida de las personas.

LA INFLUENCIA DEL CONSTRUCTIVISMO

Se ha visto el surgimiento y desarrollo del constructivismo como una respuesta a la insuficiencia del positivismo para generar explicaciones científicas, y al constructivismo en la educación como la alternativa al fracaso de la implementación de la tecnología educativa en décadas anteriores. Consideran los mismos partidarios de esta corriente que su proyecto está acorde con los nuevos tiempos de la postmodernidad, un eufemismo utilizado para enmascarar la ilusión de quienes consideran que ha llegado el fin de la historia y se han extinguido las "metanarrativas". Independientemente de lo anterior, es probable que los constructivistas serios contribuyan al avance en la comprensión de algunos aspectos de la teoría del

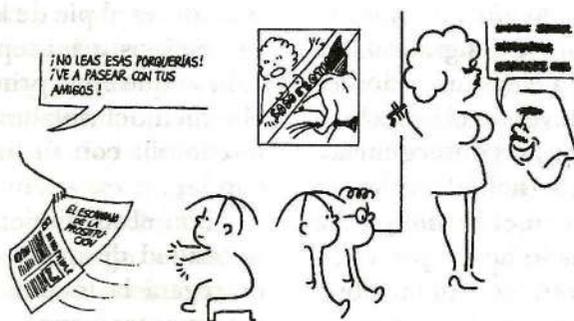
conocimiento y aporten innovaciones educativas de carácter pedagógico, didáctico o metodológico. Todo esto requiere de un debate profundo que apenas comienza a darse y que seguramente será muy benéfico para los intereses de la educación y de la ciencia en nuestro país.

Sin embargo, lo que más interesa aquí es plantear que el auge de las corrientes constructivistas en boga no favorece la iniciación en Colombia de una educación sexual formal fundamentada en el conocimiento científico. Veamos por qué: el constructivismo radical se fundamenta filosóficamente en el "idealismo trascendental" kantiano, algunos de cuyos postulados establecen que la realidad, "la cosa en sí", no puede ser conocida y que el entendimiento organiza en ciertas categorías "a priori" al objeto del conocimiento. Así lo reconoce Félix Bustos (1994), uno de los más caracterizados representantes de esa corriente en el Ministerio de Educación: "...el constructivismo tiene sus raíces en la reflexión Kantiana sobre la imposibilidad de conocer "la verdad" y su visión interaccionista en la construcción del conocimiento de los fenómenos".

En otras palabras estamos asistiendo a la expansión en los círculos académicos colombianos de una concepción y una metodología que abiertamente proclama "la imposibilidad de conocer la verdad" o, como lo afirma Jorge Enrique Guzmán (1992) en su Modelo de Reeducación sexual, su tarea de demostrar que la verdad no existe".

El materialismo dialéctico refutó en su momento tanto a Kant como posteriormente a los profesores neokantianos que pretendían, con base en el avance de la física a comienzos del siglo, remozar las teorías idealistas del conocimiento planteando la imposibilidad de establecer leyes objetivas en la naturaleza y en la sociedad. Engels (1963) en su libro sobre Feuerbach puntualizó: "La refutación más contundente de todas estas manías, como de todas las demás manías filosóficas, es la práctica, o sea el experimento y la industria. Si podemos de-

mostrar la exactitud de nuestro modo de concebir un proceso natural reproduciéndolo nosotros mismos. Creándolo como resultado de sus mismas condiciones, y si, además, lo



ponemos al servicio de nuestros propios fines, damos al traste con la “cosa en sí” inasequible de Kant.” Así mismo, el marxismo demostró que Kant se equivocaba al diferenciar entre “cosa en sí” o *noúmeno* y el *fenómeno*, o manera como los objetos aparecen al sujeto que conoce, puesto que sólo es posible diferenciar entre lo que es y lo que no es conocido.

Ahora desde el punto de vista psicológico, los constructivistas radicales se fundamentan en la epistemología genética de Piaget, cuyo aporte a la educación y a la pedagogía es innegable, y en particular en su teoría sobre las “operaciones mentales”, las invariantes funcionales del desarrollo (asimilación y acomodación) y las estructuras cambiantes en las distintas etapas del desarrollo cognoscitivo. Además, como lo señala Rafael Flórez (1994), para los constructivistas también ha sido fundamental la explicación piagetiana de la génesis del concepto de causa como construcción mental. Es aquí donde podemos encontrar otra debilidad conceptual y metodológica en el enfoque constructivista: de manera unilateral, y retomando el origen kantiano en Piaget de la noción de causalidad como categoría “a priori”, estudian la construcción del concepto de causalidad sin aceptar la causalidad real en los fenómenos de la naturaleza.

Los constructivistas, rescatando del olvido a Giambattista Vico, uno de los filósofos del agnosticismo, se dedican a investigar “la construcción del conocimiento científico”, es decir, la elaboración cognoscitiva a través de las operaciones mentales de la explicación causal, sin aceptar la explicación causal que existe en la realidad, puesto que para

ellos el conocimiento ontológico es imposible. De esta manera, niegan que el papel de la ciencia y del científico es el de adueñarse de las relaciones causales que existen en la naturaleza y en la sociedad, y el de cuidarse de que esta apropiación elaborada cognoscitivamente corresponda e interprete adecuadamente a la naturaleza y la sociedad y sirva para transformarla. Ni más ni menos, los constructivistas consideran la naturaleza parte de la cognición en lugar de considerar ésta última como parte de la naturaleza.

Para algunos puede parecer excesivo en una ponencia sobre educación sexual, el espacio dedicado a plantear las contradicciones filosóficas con el idealismo y el agnosticismo que impregnan el enfoque constructivista. La razón es muy simple, el constructivismo bien o mal entendido, “trivial” o “radical”, es la tendencia predominante entre los profesionales interesados en la educación sexual y más importante aún, el Proyecto Nacional de Educación Sexual del Ministerio de Educación Nacional y sus propuestas curricular, metodológica y de formación de educadores sexuales están enmarcadas en esa concepción (González, 1993).

ALGO DE HISTORIA. SAN AGUSTIN Y SANTO TOMAS

El período de la antigüedad clásica se cierra con un debate que dura 12 años y cuyos resultados marcaron a la civilización occidental y a la humanidad entera con respecto al entendimiento de la sexualidad: el debate sobre el significado de la expulsión del paraíso terrenal descrito en el Génesis (Reiss, 1990).

Para el obispo Julián, quien defendía el punto de vista sostenido por los cristianos

durante los primeros 400 años de nuestra era, la historia de Adán y Eva significaba el derecho a la libertad y a elegir en todos los aspectos de la vida incluyendo el derecho a escoger el mal y a sufrir las consecuencias. Ellos creían que Cristo había predicado exactamente lo mismo en el Sermón de la Montaña y que el llamado hecho por él no era otro que el de aprender a optar libremente y a dominar la ira y el deseo sexual.

Para San Agustín, la desobediencia de Adán significaba el desfallecimiento y la impotencia del ser humano para controlar el deseo sexual, debilidad que se hace presente en toda la humanidad al momento del nacimiento con el pecado original. San Agustín, de acuerdo con sus propias confesiones, había sido sexualmente incontrolable y al no haberse casado nunca todas sus experiencias sexuales le habían provocado culpa. No es entonces extraño que para él, el recién nacido se lance con lascivia hacia el pecho materno y que aún el acto sexual entre esposos esté viciado por la concupiscencia.

Los historiadores de este período de fines del siglo IV y siglo V concluyen que al no ser ya el cristianismo un movimiento subversivo y perseguido sino la religión de unos emperadores obligados a controlar una inmensa población, la interpretación del Génesis como la posibilidad de optar y de ser libres ya no era necesaria mientras que, por el contrario, la teoría agustiniana de la depravación humana se hacía mucho más conveniente (Pagels, 1988). El impacto de la visión agustiniana permanece hasta nuestros días y como ya se dijo, ha trascendido los límites de la civilización occidental.

La intolerancia sexual durante los siglos V y VI fue muy fuerte, disminuyéndose luego entre los siglos VII y XII sólo para reavivarse en la segunda mitad del siglo XII. En el siglo XIII Santo Tomás, recuperando los preceptos de San Agustín, desarrolló la tesis de la Ley Natural según la cual, entre otras cosas el semen fue creado únicamente para procrear, considerándose contra natura cualquier otra finalidad diferente. Por este camino, la violación llegó a ser para algunos

seguidores al pie de la letra de las enseñanzas tomistas, más aceptable que la masturbación ya que en la primera de las actividades el semen del violador podría eventualmente cumplir con su finalidad natural de fecundar...

Con el seguimiento del capitalismo, la necesidad de mano de obra vigorosa que entregará la totalidad de sus energías en extenuantes jornadas a la producción favorece el fortalecimiento de las ideologías erotóforas, proceso que va a culminar en lo que algunos autores denominan medicalización del pecado. En este punto tienen un papel crucial las concepciones de Morel: el ejercicio de la sexualidad produce degeneración física y moral, y de Tissot: la masturbación es nociva para la salud.

En el plano social la segunda mitad del siglo XIX, conocida como la época victoriana, demostró claramente de qué manera la actitud intolerante hacia la vida sexual condujo al sumo de la estupidez y a la obsesión por el sexo. Muestras de lo primero fueron el tener que reescribir la Biblia para evitar los pasajes considerados faltos de pudor a juicio del censor y hacer lo propio con las obras de Shakespeare; a tapar las tapas de los pianos por considerarlas pornográficas y al colocar en estantes separados los libros escritos por hombres y mujeres para no fomentar la promiscuidad. Al mismo tiempo la prostitución campeaba, a tal punto, que prácticamente no había vecindario de clase media o alta en las ciudades europeas sin su burdel. La represión sexual ejercida especialmente sobre la mujer, se manifestó en ellas en cuadros psiquiátricos denominados "histeria", los cuales vinieron a constituirse en una de las principales fuentes de estudio de los pioneros de la sexología.

EL PAPEL DE FREUD

Dadas las circunstancias atrás descritas, hacia finales del siglo pasado y comienzos de este siglo se había convertido en necesidad social entender el papel de la sexualidad en la vida de las

personas. Respondiendo a esa necesidad empezaron a aparecer los trabajos pioneros de la sexología contemporánea en varios países europeos, especialmente en Alemania. La obra escrita y la actividad académica de varios de estos primeros sexólogos fue extensa y profunda (Bloch, Hirschfeld, Ellis, Moll, entre ellos). Sin embargo, el único cuyos postulados para la vida sexual prevalecieron y llegaron a ser inmensamente populares fue Sigmund Freud.

Debemos entonces preguntarnos: ¿Cuál fue la razón para que el psicoanálisis se convirtiera en parte vital de la superestructura ideológica de las sociedades del siglo XX? Mi hipótesis es la siguiente:

1- Freud entendió la necesidad social de reconocer la sexualidad como parte integrante de la naturaleza humana, cosa que venía siendo negada por la ideología dominante desde la Edad Media.

2- Al hacerlo, se brindaba una salida en la crisis sexual del victorianismo reflejada en la prostitución, única posibilidad de satisfacción libidinosa de los hombres de las clases pudientes y en los problemas psicopatológicos de sus mujeres.

3- Por su formación judeo-cristiana, Freud abordó el estudio de la sexualidad con el criterio tradicional. Esto explicaría el porqué, al rechazo inicial de las teorías freudianas le siguiera una amplia aceptación. El creador del psicoanálisis consideró que la única sexualidad normal era el coito heterosexual con finalidad reproductora y definió como “perversiones” la totalidad de los demás actos sexuales; de

esta manera al común de los mortales, por lo menos durante la infancia, nos definió como “perversos polimorfos”.

4- En consecuencia, el psicoanálisis aunque aceptó, e inclusive sobreestimó la importancia de la sexualidad en la vida humana, terminó proponiendo un modelo que no acepta el placer sino la urgencia de sublimarlo ante los peligros de reprimirlo. al como lo señala Norberto Galli (1984), un educador sexual y sacerdote católico italiano: “en el mundo contemporáneo, la corriente permisiva no tiene su epicentro en Sigmund Freud, como muchos piensan; después de todo, *al médico vienes se le puede considerar como el educador del instinto*” (SM). En igual sentido se pronuncia el Doctor Pedro Guerrero cuando afirma: “Desde este

punto de vista la escuela psicoanalítica, aunque inicialmente se muestra liberadora de la miseria sexual, termina muy pronto esclavizando al hombre al cambiar el concepto de pecado por el de anormalidad” (1985). Paradójicamente, la Iglesia que durante muchos años se opuso al psicoanálisis criticándolo —con cierta razón— de pansexualista, hoy se apoya en su fundador para oponerse a la educación sexual que propone una actitud tolerante hacia las llamadas por Freud “perversiones” (ver al respecto el folleto: ¿Educación o corrupción sexual? del Padre Jiménez Cadena y la crítica de Tradición, Familia y Propiedad al Plan Nacional de Educación Sexual).

Hoy de las teorías sexuales propuestas por Freud (aquí no se discute la probable validez del psicoanálisis en otras áreas), muy poco queda en firme

Existen dos tendencias extensas que coinciden en la absoluta sobreestimación de los efectos del PNES. La una, representada en los autores y defensores del plan ya en marcha, supone que será posible solucionar gran parte de los problemas relacionados con la sexualidad que aquejan a nuestra sociedad. La otra tendencia, expresada en las posiciones de las personas y organizaciones más tradicionalistas y conservadoras, está convencida que sólo se acrecentarán las calamidades como consecuencia del quebrantamiento moral que sobrevendrá a la implementación del plan.

personas. Respondiendo a esa necesidad empezaron a aparecer los trabajos pioneros de la sexología contemporánea en varios países europeos, especialmente en Alemania. La obra escrita y la actividad académica de varios de estos primeros sexólogos fue extensa y profunda (Bloch, Hirschfeld, Ellis, Moll, entre ellos). Sin embargo, el único cuyos postulados para la vida sexual prevalecieron y llegaron a ser inmensamente populares fue Sigmund Freud.

Debemos entonces preguntarnos: ¿Cuál fue la razón para que el psicoanálisis se convirtiera en parte vital de la superestructura ideológica de las sociedades del siglo XX? Mi hipótesis es la siguiente:

1- Freud entendió la necesidad social de reconocer la sexualidad como parte integrante de la naturaleza humana, cosa que venía siendo negada por la ideología dominante desde la Edad Media.

2- Al hacerlo, se brindaba una salida en la crisis sexual del victorianismo reflejada en la prostitución, única posibilidad de satisfacción libidinosa de los hombres de las clases pudientes y en los problemas psicopatológicos de sus mujeres.

3- Por su formación judeo-cristiana, Freud abordó el estudio de la sexualidad con el criterio tradicional. Esto explicaría el porqué, al rechazo inicial de las teorías freudianas le siguiera una amplia aceptación. El creador del psicoanálisis consideró que la única sexualidad normal era el coito heterosexual con finalidad reproductora y definió como “perversiones” la totalidad de los demás actos sexuales; de

esta manera al común de los mortales, por lo menos durante la infancia, nos definió como “perversos polimorfos”.

4- En consecuencia, el psicoanálisis aunque aceptó, e inclusive sobreestimó la importancia de la sexualidad en la vida humana, terminó proponiendo un modelo que no acepta el placer sino la urgencia de sublimarlo ante los peligros de reprimirlo. al como lo señala Norberto Galli (1984), un educador sexual y sacerdote católico italiano: “en el mundo contemporáneo, la corriente permisiva no tiene su epicentro en Sigmund Freud, como muchos piensan; después de todo, *al médico vienes se le puede considerar como el educador del instinto*” (SM). En igual sentido se pronuncia el Doctor Pedro Guerrero cuando afirma: “Desde este

punto de vista la escuela psicoanalítica, aunque inicialmente se muestra liberadora de la miseria sexual, termina muy pronto esclavizando al hombre al cambiar el concepto de pecado por el de anormalidad” (1985). Paradójicamente, la Iglesia que durante muchos años se opuso al psicoanálisis criticándolo —con cierta razón— de pansexualista, hoy se apoya en su fundador para oponerse a la educación sexual que propone una actitud tolerante hacia las llamadas por Freud “perversiones” (ver al respecto el folleto: ¿Educación o corrupción sexual? del Padre Jiménez Cadena y la crítica de Tradición, Familia y Propiedad al Plan Nacional de Educación Sexual).

Hoy de las teorías sexuales propuestas por Freud (aquí no se discute la probable validez del psicoanálisis en otras áreas), muy poco queda en firme

Existen dos tendencias extensas que coinciden en la absoluta sobreestimación de los efectos del PNES. La una, representada en los autores y defensores del plan ya en marcha, supone que será posible solucionar gran parte de los problemas relacionados con la sexualidad que aquejan a nuestra sociedad. La otra tendencia, expresada en las posiciones de las personas y organizaciones más tradicionalistas y conservadoras, está convencida que sólo se acrecentarán las calamidades como consecuencia del quebrantamiento moral que sobrevendrá a la implementación del plan.

a la luz del conocimiento científico. Sabemos que la naturaleza de la sexualidad infantil cualitativamente distinta a la del adulto y que el médico de Friëberg se equivocó al considerar que desde el nacimiento el bebé busca satisfacción erótica, —tal vez en esto Freud se vio muy influido por las concepciones agustinianas—. De otra parte, períodos del desarrollo psicosexual como el de *latencia*, nunca han podido ser confirmados en estudios objetivos.

La teoría de la inferioridad sexual de la mujer, asociada por Freud al complejo de la envidia del pene ha sido refutada con sólida argumentación por las mismas disciplinas del psicoanálisis ofendidas en su amor propio. Alguna de ellas como la doctora Sherfey han llegado a conclusiones completamente opuestas según las cuales, el deseo y la capacidad sexuales femeninas son prácticamente insaciables pero culturalmente se reprimen para hacer posible la maternidad (Sherfey, 1973).

Finalmente, la teoría de la homosexualidad, entendida por Freud como al menos un trastorno (fijación o regresión) del desarrollo psicosexual normal, está actualmente cuestionada, no sólo por el avance de la investigación neuroanatómica, genética y psicosocial, sino por los mismos psicoanalistas homosexuales que han decidido dar el debate (Lewes, 1988).

Es por todo esto que, analizando la crisis de las teorías freudianas y buscando definir su verdadero alcance, Edelson (1988), un prominente psicoanalista, ha escrito recientemente: "El psicoanálisis no es una psicología general. Ni siquiera es una psicología completa de la mente. Es apenas una rama de la psicología de la mente". Y con respecto a las teorías de Freud sobre la sexualidad, agrega: "El psicoanálisis investiga la forma como el deseo sexual produce...fantasías sexuales."

IMPORTANCIA DE KINSEY Y SU GRUPO

A mitad del siglo aparecieron los trabajos del doctor Kinsey y

su grupo de investigadores de la Universidad de Indiana. Pocos estudios han debido superar tanta crítica en los medios académicos como los libros acerca de la conducta sexual del hombre y de la mujer (1948, 1953) por ellos publicados. Pero sus resultados, los cuales dividieron en dos la historia de la sexología al investigar la vida real de las personas normales en una cultura con una fuerte tradición religiosa, todavía constituyen la referencia bibliográfica más importante en el campo del estudio de la sexualidad humana. Por primera vez era posible aproximarse a la vida real de las personas comunes y corrientes y descubrir que, lejos de los prejuicios y preconcepciones, la vida sexual hace parte integral de la vida misma. Todavía hoy los trabajos de Kinsey están recibiendo críticas incorrectas e injurias mal intencionadas por tal atrevimiento.

EN PROCURA DE UN PARADIGMA SEXOLOGICO

"Lato sensu, la sexología es el estudio científico de la sexualidad animal en general. Stricto sensu, es el estudio científico de todos los aspectos de la sexualidad humana, es decir, el erotismo, su estudio se denomina, más apropiadamente, erotología". (Alzate, 1987).

Como se planteó al comienzo, "La sexología es una disciplina sumamente compleja, puesto que tiene que ver, en mayor o menor proporción, con muchas otras ciencias y actividades humanas, como la biología, la antropología, la sociología, la sicología, el derecho, etc. Por ello es simultáneamente ciencia natural (biológica) y ciencia humana (cultural), aunque si se requiriera mayor precisión taxonómica, probablemente habría que clasificarla dentro de las ciencias del comportamiento". (Alzate, 1987).

Partiendo de los anteriores conceptos generales, se puede decir que el trabajo de los pioneros contemporáneos de Freud, y el mismo psicoanálisis, originaron un proceso

en el cual la sexología ha venido construyendo durante todo el siglo XX un paradigma que pueda servir de eje articulador a la multiplicidad de conocimientos que la investigación ha aportado con respecto a la sexualidad humana.

En este sentido, tal vez el primero en formular un modelo integrado distinto al propuesto por Freud, fue su amigo el médico inglés Havelock Ellis.

De una manera aún muy rudimentaria Ellis, quien alcanzó a publicar una obra enciclopédica y fuera un gran educador sexual en su tiempo, vislumbraba la necesidad de explicar no sólo lo que se ha dado en llamar la respuesta sexual humana, sino también el proceso de relación interpersonal que hace posible la actividad sexual. Esa visión está reflejada en su propuesta de entender la sexualidad en términos de: **cortejo - tumescencia - destumescencia**.

Albert Moll, también contemporáneo de Freud y uno de los primeros en debatir su teoría de la sexualidad infantil, propuso un modelo algo más complejo compuesto de cuatro fases a saber: **despertar de la voluptuosidad - equilibrio de la sensación voluptuosa - clímax de la voluptuosidad - declinamiento inmediato**. No se requiere demasiada perspicacia para ver en esta formulación un antecedente directo del modelo de Masters y Johnson.

A su vez, al publicar en 1942 su libro más importante: "La función del orgasmo", Wilhelm Reich incluyó su propia concepción sobre la respuesta sexual. Atrás había dejado las teorías de su maestro Freud para volcarse sobre el análisis de la que llamó "coraza caracterial", principal obstáculo para alcanzar una adecuada "potencia or-



gásmica", la cual a su vez es ejercida en los cuatro estados siguientes: **1- tensión mecánica. 2- carga bioeléctrica. 3- descarga bioeléctrica y 4- relajación mecánica.**

Sin duda el modelo de Masters y Johnson: **excitación - meseta - orgasmo y resolución** ha sido el que mayor divulgación y popularización ha logrado hasta llegar a convertirse para muchos, en un dogma.

El problema de este modelo tal como lo ha señalado Helí Alzate es el de su reduccionismo somático o periférico, al referirse, para definir cada uno de estos fenómenos, a respuestas puramente somatofisiológicas tales como: vasocongestión, contracciones musculares de los órganos genitales internos y externos, aumento de la frecuencia cardíaca y demás.

Helen Kaplan una connotada psiquiatra y terapeuta sexual de la Universidad de Cornell propuso restar importancia a las fases de meseta y resolución por no considerarlas de utilidad clínica, pero adicionó a cambio la fase de deseo. **Deseo - excitación y orgasmo** son, en este nuevo esquema, los elementos que intentan explicar la dinámica de la sexualidad y los problemas o disfunciones que pueden presentarse en cada una de estos niveles. Sin embargo, al igual que en el anterior modelo, esta formulación cae en el error de limitarse a descripciones de los fenómenos sexuales en términos meramente fisiológicos.

Recientemente se ha hecho evidente el interés por integrar estos dos últimos modelos en uno solo y ahora, Masters y sus colaboradores se preocupan por ubicar el deseo como un evento antecedente al ciclo de respuesta sexual propiamente dicho, a la

par que dedican esfuerzos a explicar los hallazgos recientes sobre el amor y la relación entre amor y deseo (Masters, Johnson, Kolodny, 1994).

En este largo proceso hacia la unificación de un paradigma sexológico, ha sido un sexólogo colombiano quien ha elaborado un modelo mucho más comprensivo e integral que define claramente el papel de la producción y del erotismo y abarca los tres diferentes planos o niveles de explicación posibles de la relación entre los componentes humanos de la función sexual: **1- Psíquico o central. 2- Somático o periférico y 3- Externo o comportamental.**

Así mismo establece las cinco fases posibles: **1- Apetitiva. 2- Relacional. 3- Estimuladora. 4- Excitatoria y 5- Orgásmica.** Por limitaciones de espacio y por la importancia del modelo propuesto, el cual seguramente constituye el aporte más significativo de la sexología latinoamericana al acervo del conocimiento científico en este campo, simplemente remito al lector al capítulo 5 de la obra "Sexualidad humana" de Helí Alzate (1987).

EDUCACION SEXUAL

Al decir de Haberle, la educación sexual, tal como hoy la entendemos, era desconocida hace 200 años. Durante el esclavismo y la época feudal en Europa, la sexualidad hacía parte integral de la vida y por lo tanto no era considerada un tema que merecía atención e instrucción particular. Los niños compartían la vida de los adultos, dormían y se bañaban desnudos y como, independientemente de la clase social, no existía mayor privacidad y no existían tabúes sobre estos temas, los hechos de la vida sexual, incluido el coito y la gestación no eran un secreto para ellos. Una vez alcanzada la pubertad, los jóvenes de ambos sexos se consideraban listos para el matrimonio.

Iniciado el proceso de conformación de los burgos y cuando ya las clases en ascenso compartían alguna información impresa, la sexualidad no se trataba como un tema aislado sino que se hablaba de ella clara y

francamente como parte de los hechos de la vida diaria. Al menos esto es lo que se puede observar en libros como el *Colloquia Familiaria* de Erasmo de Rotterdam, publicado en 1522.

Con el triunfo político de la burguesía en la Revolución Francesa, los educadores apelaron al nuevo gobierno la introducción obligatoria en las escuelas de la educación a las mujeres sobre la menstruación, las gestación, el parto y el cuidado de los bebés, pero debido a la conservatización acelerada de las nuevas clases sociales, estos primeros intentos de educación sexual orientadas por el Estado fracasaron y poco tiempo después de su introducción, el tema de la sexualidad desapareció del currículo.

Durante la primera mitad del siglo XIX, se publicaron varios manuales sobre el matrimonio, que, aunque contenían errores propios del estado del conocimiento de la época, asumían una actitud razonable acerca de la sexualidad e informaban sobre los métodos de anticoncepción existentes. La posibilidad de comprender mejor la separación entre las funciones erótica y reproductora de la sexualidad se abrió al iniciarse la producción industrial de los condones, luego del invento de la vulcanización del caucho hacia 1844, pero la reacción moralista del victorianismo que ya hemos mencionado no facilitó, el que esa posibilidad se hubiera hecho realidad.

EDUCACION SEXUAL EN EUROPA

Meredith (1988) y otros autores han estudiado en detalle la experiencia en el establecimiento de programas nacionales de educación sexual en el presente siglo en Inglaterra, Suecia, Dinamarca, Alemania y Polonia, entre otros países europeos. Con base en esa información se podría señalar que Suecia posee tal vez la trayectoria más importante de la implementación de planes de educación sexual. El hecho de haber sido neutral en las

dos guerras mundiales; el ser un país con una tradición religiosa no erotófila; la particularidad de su desarrollo económico capitalista el cual, en medio de sus contradicciones, ha permitido mantener por años tasas altas de ingreso per cápita facilitando así que la población se preocupe de aspectos de bienestar personal que en las naciones del tercer mundo pueden aparecer como necesidades superfluas o de segundo orden; y la existencia de un orden democrático-burgués en el cual las contiendas políticas y religiosas entre los sectores más conservadores y los progresistas se pueden llevar a cabo de manera civilizada han hecho esto posible.

Ni por un instante se pueden olvidar las enormes diferencias de todo tipo entre los países del Norte de Europa y los de América Latina. Aunque algunos autores latinoamericanos se refieren, más con el deseo que con la razón, al fracaso de los planes y reformas a la educación sexual y en consecuencia proclaman "la contrarrevolución sexual sueca" de los últimos años, es evidente que esa nación ha superado con éxito, en medio de grandes controversias nacionales, muchos de los obstáculos que en países como Colombia aún no hemos siquiera planteado.

Haciendo una síntesis evaluativa de lo que ha sido la experiencia en Europa con respecto a la educación sexual que pudiera servirnos como punto de referencia se podría afirmar.

- 1- El Estado debe definir una política general de educación sexual.
- 2- Los puntos centrales de tal política deben originarse en comisiones compuestas por autoridades académicas de reconocida trayectoria en el campo de la sexualidad humana.

3- Los criterios generales deben someterse a la discusión amplia y democrática por parte de los partidos políticos, el parlamento, las organizaciones religiosas, las instituciones ciudadanas interesadas, los padres y los educadores.

4- Aunque hay países como Inglaterra donde esto ha sido evidente, en términos generales pueden siempre distinguirse dos tendencias denominadas tradicionalista y progresista. La primera se caracteriza por propender por la no intervención del Estado, dejar toda la responsabilidad de la educación a los padres y enfatizar la formación en los valores morales; La segunda por defender la importancia de la educación formal definida por el Estado, considerar que el papel de los padres es fundamental durante la infancia, enfatizar la necesidad de proporcionar conocimiento actualizado, capacitar adecuadamente a los maestros y promover la decisión consciente de la vida sexual de las personas.

5- No es posible acertar en la identificación de los propósitos y alcances de la educación sexual si no existe investigación científica que permita partir de la realidad de la vida sexual de la población. Ejemplos de esta realidad son la gran reforma hecha al currículo con fundamento en el llamado informe Kinsey sueco y la implementación de la política de educación y prevención de enfermedades de transmisión sexual que actualmente adelantan los franceses con base en una minuciosa investigación sobre los patrones de comportamiento sexual de su población.

6- Es vital la existencia de núcleos fuertes de científicos del más alto nivel trabajando en el campo de la sexología. Este parece

La debilidad de la educación sexual en Colombia y en general en América Latina está en proporción directa con el incipiente desarrollo de la sexología, situación que se ve reforzada por la tendencia a suplantarse el conocimiento científico con el discurso ideológico y por el facilismo con el que cualquier profesional se autoproclama "sexólogo", o "terapeuta sexual".

EL PLAN NACIONAL DE EDUCACION SEXUAL

el factor determinante a largo plazo como lo ilustra la permanencia de algunos programas en Polonia, no obstante todas las vicisitudes políticas en los últimos años en este país.

7- Debe existir una clara orientación y se deben crear las condiciones materiales para desarrollar programas adecuados de capacitación de los educadores sexuales. En Suecia se ha llegado adoptar un manual único. En Dinamarca la formación del educador sexual y su trabajo con los estudiantes es el eje de los programas.

8- Deben existir condiciones políticas que faciliten el impulso de la educación sexual. En general, los gobiernos antidemocráticos confunden educación sexual con imposición de sus propios principios moralistas. La destrucción por los nazis del primer instituto sexológico de Berlín y de la obra de los pioneros alemanes es bastante significativa al respecto.

Depende además del tipo de relaciones existentes entre el Estado y la Iglesia y de la actitud de ambas instituciones frente a la educación sexual. En este sentido es ilustrativo el caso de la Polonia de la postguerra donde en determinado momento coincidían los intereses del gobierno y de la Iglesia católica para oponerse a los programas de educación sexual. En España, también un país de profunda tradición católica, ha sido posible estructurar currículos que de alguna manera, respetando la educación científica en el currículo integran los valores religiosos. Tampoco conviene olvidar que uno de los programas de sexología más importantes en el mundo es el de la Universidad Católica de Lovaina.

9- El proceso de surgimiento y consolidación de programas nacionales de educación sexual toma décadas y requiere de constante evaluación.

10- Los planes de educación sexual no pueden limitarse o verse determinados por intereses pro o antinatalistas. La educación sexual integral abarca muchísimo más que en el control del aumento de la población.

Para quienes hemos seguido con detenimiento la génesis e implementación del PNES está claro que, sin desconocer el inmenso esfuerzo intelectual y la laboriosidad de sus creadores, éste fue el fruto apresurado de la necesidad de responder a los términos fijados por la Corte Constitucional para presentar el proyecto que se concretó en la Resolución 3353 de 1993.

Ni el proyecto de Ley sobre Educación Sexual, presentado al Congreso por la Representante Yolima Espinosa en 1991, ni la contrapropuesta presentada por el Grupo de Sexualidad Humana de la Universidad de Caldas (Alzate, Useche, Villegas, 1992), ni el Plan Nacional de Educación Sexual del Presidente Gaviria, impulsado por una de sus consejerías y del cual en cierto modo es heredero el plan actual del Ministerio de Educación, fueron discutidos amplia y oportunamente. El Congreso de la República se limitó a remitir las propuestas al entonces Proyecto de Ley General de Educación, en donde finalmente la educación sexual quedó establecida como área obligatoria (Artículo 14).

La "consulta nacional de expertos" (en realidad la inmensa mayoría de los asistentes no lo eran por la sencilla razón de que en Colombia no los hay en tanta cantidad) realizada por el MEN nunca llegó a un consenso, ni siquiera a unos acuerdos mínimos en torno a los lineamientos para un plan nacional, simplemente porque esa fue la primera ocasión en que se confrontaron por parte de los ponentes, posiciones tan disímiles en torno a la sexualidad y a la educación sexual. Las conclusiones de esta reunión reflejan una diversidad de opiniones de las cuales el Ministerio tomó los elementos que consideró útiles para la elaboración del plan cuyo análisis hoy nos ocupa.

Todo lo anterior nos explica por qué el país no tiene conciencia de la importancia de la introducción de la educación sexual

en la educación formal, ni claridad acerca de a manera en que tal dedicación deba implementarse, y por qué razón, el magisterio colombiano se pueda sentir tomado de sorpresa ante el requerimiento de elaborar Proyectos Educativos Institucionales que contengan las acciones pedagógicas relacionadas con la educación sexual, según ha quedado reglamentado en el Decreto 1860 de 1994.

LOS OBJETIVOS DEL PLAN

Existen dos tendencias extensas que coinciden en la absoluta sobreestimación de los efectos del PNES. La una, representada en los autores y defensores del plan ya en marcha, supone que será posible solucionar gran parte de los problemas relacionados con la sexualidad que aquejan a nuestra sociedad. La otra tendencia, expresada en las posiciones de las personas y organizaciones más tradicionalistas y conservadoras, está convencida que sólo se acrecentarán las calamidades como consecuencia del quebrantamiento moral que sobrevendrá a la implementación del plan.

La visión optimista se refleja en las palabras del doctor Pedro Guerrero, coordinador del PNES: "Nuestra experiencia nos indica que la única manera de prevenir una iniciación prematura en el sexo, los embarazos indeseados y los abortos, el abuso y violación de menores, el madresolterismo y el abandono de los niños, el maltrato infantil, los matrimonios prematuros, las enfermedades de transmisión sexual y el SIDA y los futuros conflictos de pareja, es justamente una educación sexual que se fundamente en el respeto por los otros y por sí mismo, en el amor y en la responsabilidad de todos los actos de nuestra vida". (Guerrero, 1993).

La visión pesimista, casi que apocalíptica, es evidente en titulares como los siguientes: "El Plan Nacional de Educación Sexual, un intento de pulverizar la formación cristiana de la juventud". "La educación sexual amorosa, procaz e impúdica, corrompe las costumbres, favorece las perversiones y des-

compone al país". (TFP, 1994). O en este otro título: "El Plan Nacional de Educación Sexual ¿Educación o Corrupción sexual?" (Jiménez, Garzón, 1994).

Ambos puntos de vista se explican por la obsesión axiológica que según José Fernando Ocampo (1994) recorre a Colombia. Ambos consideran que el objetivo principal de la educación en general, y de la educación sexual en particular, es el de mantener o cambiar valores dentro de la concepción de que la escuela es una institución que tiene como misión propagar simplemente una ideología, una determinada forma de pensar y de comportarse. De esta manera, los partidarios de la educación centrada en lo axiológico no aceptan que la formación de valores está determinada por factores socioeconómicos, políticos, religiosos y familiares que se escapan del dominio de la educación formal; y de paso se oponen a la transmisión y generación de conocimiento científico como eje de la actividad educativa.

Al enfatizar el cambio de valores y actitudes, al no ser claro con respecto a los valores religiosos, y por considerarlo amenazante para sistemas de valores vigentes en sectores importantes de la población, el primero de los objetivos del PNES se ha convertido en el más polémico de todos: "Propiciar cambios en los valores, conocimientos, actitudes y comportamientos relativos a la sexualidad..., guardando el debido respeto que merecen las creencias y valores populares".

En un país como Colombia, los valores religiosos tienen un arraigo social y antropológico que los hace de alguna manera, y en esto tienen razón los católicos que lo han planteado, parte de la nacionalidad. En este sentido, y hay que expresarlo de manera categórica: ningún programa de educación sexual debe tener como objetivo alejar a las personas de sus principios religiosos.

Sería menos conflictivo, aunque siempre existirá quién se oponga a cualquier tipo de educación sexual, si el objetivo central único de un programa educativo

de esta naturaleza se definiera en términos de propiciar un proceso formativo en el cual se le brinden a la persona, de acuerdo con su desarrollo intelectual y emocional, los conocimientos científicos que le permitan superar la ignorancia sexual y la ansiedad y confusión que esa ignorancia genera. Al mismo tiempo, esa formación con fundamento científico facilitará la adquisición de una actitud positiva, tolerante y respetuosa hacia las opiniones y conductas de los demás, mientras no sean nocivas.

Lógicamente esta formulación parte del convencimiento de que el conocimiento no tiene necesariamente por qué modificar los valores y mucho menos el comportamiento, y de que creencias religiosas y conocimientos científicos pueden coexistir en muchas personas siempre y cuando no se mezclen, pues obedecen a razonamientos de distinta naturaleza. Tal como lo aclara el teólogo jesuita Alberto Múnera (1993) desde su punto de vista religioso: "Erróneamente se pensó que manteniendo ocultos los datos científicos de diversas áreas referentes a la sexualidad, se evitarían conductas indebidas". Finalmente una educación sexual con fundamento científico debe contribuir a que la persona adquiera la capacidad de decidir conscientemente en qué momento ejercer la función sexual en sus modos **erótico** y reproductor. Es probable que para algunas personas, quien se atreve a aceptar el hedonismo sexual debe ser la reencarnación de Asmodeo. Sin embargo, es aún más probable que, con el tiempo, la Iglesia reconozca la bondad del placer sexual. Bien dice el Padre Múnera que no es necesario: "pacatizar y demonizar el erotismo" y que "en razón de la bondad intrínseca de todas las cosas es evidente que la realidad humana del placer también tiene que ser calificada de buena. Ningún placer puede ser calificado de malo estructuralmente considerado. Tampoco por supuesto, el placer sexual" (Múnera, 1993). Al fin y al cabo, hace poco Roma reivindicó a Galileo.

Un punto que toca con los objetivos y que exige absoluta claridad es el relaciona-

do con el control natal (objetivo 4 del PNES). En medio de la controversia suscitada por el plan del Ministerio de Educación, otro jesuita, el Padre Alvaro Jiménez (1994) ha citado documentos que plantean que la administración Clinton y el Banco Mundial ordenaron con fines estratégicos a los países hispanoamericanos legalizar el aborto y mantener bajas las tasas de nacimiento. La acusación no podía ser más grave. De ser cierto además, como lo sugiere Tradición, Familia y Propiedad (1994), que hubo una colusión entre el gobierno de Gaviria y de la Corte Constitucional para el impulso y puesta en marcha del PNES, estaríamos ante una situación inadmisiblemente que modificaría por completo el contexto en el que se está discutiendo la viabilidad de la educación sexual en Colombia. Tendría vigencia de nuevo la teoría del "Complejo de Layo" magistralmente expuesta por el doctor Hernán Vergara en la década de los 70.

EL CURRÍCULO

La idea de "impregnar el currículo" desde preescolar hasta la secundaria propuesta en la consulta convocada por el Ministerio de Educación por la Asesora Regional de Educación en Población (De Moyano, 1993) fue la guía adoptada para la estructura curricular del PNES. Este enfoque requiere para su materialización una serie de condiciones que no existen en nuestro país: maestros debidamente formados, guías y textos de apoyo adecuados y suficientes, conocimientos e identidad de criterios entre los miembros de la comunidad escolar, y un absoluto dominio de la psicología del desarrollo de tal manera que se puedan identificar los niveles adecuados de desarrollo cognoscitivo en los estudiantes para presentar los conceptos y contenidos pertinentes.

En la vida real, los ejes, los énfasis y las guías de contenidos para cada uno de los grados escolares presentados por el PNES son sólo una formulación abstracta

e ideal que poco o nada orientan al maestro la forma como debe abordar la educación sexual. A esta objeción se puede responder con el argumento de que “en la construcción de un proyecto de educación sexual debe participar la comunidad educativa: personal administrativo, rectores, docentes, padres de familia y alumnos desde el preescolar hasta el grado once...” (PNES. Pág. 2), con lo que simplemente se está trasladando el problema a muchos de quienes menos capacitados se encuentran para afrontarlo. El PNES reduce y simplifica de tal manera los contenidos, que difícilmente un constructivista serio se comprometería a defender la estructura curricular propuesta.

LA METODOLOGIA

Al igual que el programa de la Presidencia de la República absolutizar el taller como alternativa metodológica en oposición a la asignatura tradicional. Dentro de la perspectiva de implementar los talleres en educación sexual, probablemente el mejor sustentado en Colombia es el “Modelo de Reeducación Sexual” de la Asociación Salud con Prevención; sin embargo, veamos cuál es su concepción: “En el taller básico, los ejercicios y guías se hacen con contenidos referidos a la sexualidad, pero estos contenidos no se discuten en sí mismos, sino que se toman como gancho para evidenciar o ejemplificar las posiciones frente al concepto de fondo... Una vez contestadas las preguntas, enfocamos nuestro interés no hacia el contenido de la respuesta, sino a la forma como cada respuesta ha sido construida, cómo la han establecido como verdad, en cuáles métodos, con cuáles niveles de generalización y predicción...” (Guzmán, 1992).

En educación, mientras los conocimientos estudiados deben ser los más avanzados, las metodologías y las didácticas no pueden ser impuestas, menos ahora que la autonomía escolar es la piedra angular de la actual reforma educativa. Por lo tanto, el PNES en lugar de promover una metodolo-

gía constructivista, debería limitarse a establecer unos lineamientos generales, exigir que los contenidos de la educación sexual posean el mayor rigor científico y permitir a las instituciones educativas la libertad para seleccionar, emplear, crear y diseñar las metodologías, enfoques pedagógicos y didácticos que consideren más adecuados.

LA FORMACION DE EDUCADORES SEXUALES

Este es un aspecto definitivo en el desarrollo de cualquier programa de educación sexual. Se requieren educadores “con sólidos conocimientos en las principales áreas de la sexología, y aptitudes pedagógicas para idear, organizar y desarrollar programas colectivos o individuales, formales e informales de educación sexual positiva para individuos de diversas edades y niveles educativos” (Alzate, 1987). Educadores con una clara conciencia de sus fortalezas y limitaciones, con un criterio ético claramente definido y con un inmenso respeto por la vida sexual propia y de los demás.

Hasta el momento, en la práctica la formación de educadores sexuales brindada por el Ministerio se ha limitado a unos cuantos talleres para exponer la filosofía y contenido del PNES y a cursos cortos, contratados con ONGs, algunas de ellas con bajo nivel y poca experiencia en este tipo de capacitación. Paradójicamente, y en contra de los temores de los colegios católicos de que se les impusieran criterios de educación sexual por parte del Estado, ha sido CONACED, la asociación de colegios católicos, la llamada por el Ministerio para dictar los cursos a los maestros del sector oficial.

De otra parte, se han iniciado varios postgrados en educación sexual. Lamentablemente muchos de ellos obedecen al simple interés de responder a la demanda por la resolución 3353 del MEN, sin que muchas de las instituciones que ofrecen estos programas posean los recursos, especialmente los recursos humanos, suficientes. Tal pare-

ce que de la noche a la mañana, Colombia amaneció poblada de “expertos”, “sexólogos” y “educadores sexuales”. De continuar esta tendencia, las perspectivas son bastante oscuras y el remedio puede resultar peor que la enfermedad. La única manera de corregir el rumbo es aceptar que la formación de los docentes es el eslabón fundamental y que por lo tanto merece toda la atención y requiere de planes a corto, mediano y largo plazo, claramente definidos.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Mientras que el siglo XIX fue testigo del debate que buscaba la recuperación de la función sexual que había sido negada al ser humano en épocas anteriores, al siglo XX le correspondió el surgimiento de la sexología como ciencia; y al siglo XXI le corresponderá el establecimiento definitivo de la educación sexual en los currículos de cualquier país civilizado. La educación sexual debe ser la respuesta a la necesidad de conocimiento y formación de un área, que sin ser la única y la más importante, es parte de la vida diaria de las personas.

La educación sexual debe fundamentarse en el avance de la ciencia sexológica, la cual no aparece espontáneamente, ni se “construye” en un proceso “dialogal” con la comunidad educativa, sino que es el resultado del esfuerzo investigativo de los científicos. La debilidad de la educación sexual en Colombia y en general en América Latina está en proporción directa con el incipiente desarrollo de la sexología, situación que se ve reforzada por la tendencia a suplantarse el conocimiento científico con el discurso ideológico y por el facilismo con el que cualquier profesional se autoproclama “sexólogo”, o “terapeuta sexual”.

El PNEC debe ser sometido a la amplia discusión que no tuvo antes de su elaboración, especialmente dentro del magisterio colombiano, para luego replantearlo a la luz de los nuevos elementos que surjan de esa confrontación. En particular, se deben

tener en cuenta en esta discusión los planteamientos sobre lo innecesario de ofrecer educación sexual durante los doce años de la educación básica, especialmente durante el preescolar, y sobre la posibilidad de precisar los contenidos básicos de acuerdo con los niveles educativos, sin necesidad de impregnar de manera formal todo el currículo. El gobierno tiene la responsabilidad de garantizar la calidad de los programas de formación de educadores sexuales, para lo cual puede apoyarse, principalmente, en las universidades del Estado de reconocida trayectoria en esta área del conocimiento. No es conveniente facilitar la proliferación de especializaciones de educación sexual a distancia, ni dejar los programas en manos de profesionales sin ser formación académica en este campo:

La educación sexual no debe confundirse en el adoctrinamiento, la manipulación y la ambigüedad. Por el contrario, la educación sexual deberá fomentar el respeto por los principios religiosos y la vida íntima de las personas. Los conocimientos que se suministren deberán estar circunscritos al marco científico, deberán cumplir tanto los aspectos biológicos como los socio-culturales de la sexualidad, y deberán analizar las relaciones entre la función sexual humana, los aspectos afectivos y el amor.

En fin, en estos tiempos la educación sexual no puede limitarse a la “Instrucción y consejo para la joven novia” ofrecidos en épocas no muy lejanas y que incluían entre otras, la siguiente advertencia: “Irónicamente, para la joven y sensible mujer que ha tenido los beneficios de una virtuosa educación, el día de la boda es al mismo tiempo el más feliz y el más aterrador de su vida. La felicidad proviene del acto mismo de la boda, ceremonia donde la novia es la atracción central, pues el festejo simboliza su triunfo al haber conquistado un hombre que le satisfaga todas las necesidades por el resto de su vida. La noche de bodas, por el contrario, es una noche de horror en la cual la novia debe encarar, por primera vez, la terrible experiencia sexual”. (Smythers, 1894)

REFERENCIAS

- Abramson, P.R. Sexual science: Emerging discipline or oxymoron? *The Journal of Sex Research*, 27: 147-165, 1990.
- Alleratucha, L.M. *Pedagogía de la sexualidad humana*. Editorial Galerna, Buenos Aires, 1991.
- Alzate, H. *Sexualidad humana*, 2ª ed. Editorial Temis, 1987
- Alzate, H. Useche, B. Villegas, M., Contrapropuesta al proyecto de Ley sobre Educación Sexual presentado por la H. Representante Yolima Espinosa Vera. Fotocopia, Manizales, 1992.
- Bustos, F. Peligros del constructivismo. *Educación y Cultura*, 34: 22-29, 1994.
- De Moyano, M. Articulación de la educación sexual con el currículo de la educación básica, Ponencia para la Consulta Nacional sobre Educación Sexual, Fotocopia, Bogotá, 1993.
- Edelson, M. *Psychoanalysis a theory in crisis*, University of Chicago Press, Chicago, 1988.
- Engels, F. Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana, *Obras escogidas de Marx y Engels*, tomo 2, Ediciones en lenguas extrangeras, Moscú, 1963.
- Flórez, R. Hacia una pedagogía del conocimiento, Mcgraw-Hill, Santafé de Bogotá, 1994.
- Galli, N. Educación sexual y cambio cultural, Editorial Herder, Barcelona, 1984.
- González, F., G. La educación sexual: una propuesta en construcción, Fotocopia, Bogotá, 1993.
- Guerrero, P., *Miedo al sexo*, 2ª ed. Canal Ramírez Antares, Bogotá, 1985.
- Guerrero, P. Los objetivos de la educación sexual frente a las necesidades individuales y sociales a los problemas que debe prevenir, Ponencia presentada al Ministerio de Educación Nacional, Fotocopia, Santafé de Bogotá, 1993.
- Guzmán, J. E. *Modelo de la Reeducación Sexual*, Asociación Salud con Prevención. Bogotá, 1991.
- Haeberle, E., *The sex atlas*, Continuum, New York, 1983.
- Haeberle, E. Gindorf, R., *Sexology Today, A brief introducción*, DGSS, Düsseldorf, 1993.
- Jiménez, A. *¿Educación sexual sin castidad?* Santafé de Bogotá, 1994.
- Jiménez, A. De Moreno, C.L. PNES *¿Educación o Corrupción sexual?*, Litográficas Calidad Ltda., Santafé de Bogotá, 1994.
- Lewes, K. *The psychoanalytic theory of male homosexuality*, Simon and Schuster, New York, 1988.
- Masters, W., Johnson, V., R. *Heterosexuality*, HarperCollins, New York, 1994.
- MEN, Plan Nacional de Educación Sexual. Para la vida y el amor, Sin Fecha.
- Múnera, A. La educación sexual a través de las etapas de desarrollo del individuo, Ponencia presentada en la Consulta Nacional sobre Educación Sexual, MEN, Fotocopia, Bogotá, 1993.
- Ocampo, J.F. Tres obsesiones de la práctica pedagógica en Colombia. Del constructivismo y otras tendencias. *Educación y Cultura*, 34: 35-44, 1994.
- Pagels, E. *Adam, Eva, and the Serpent*, Randon House, New York, 1988.
- Reiss, I. L. *An end to shame. Shaping our next sexual revolution*, Prometheus Books, Buffalo, New York, 1990.
- Restrepo, L.C. La perspectiva de la intimidad, *Lecturas dominicales*, El Tiempo, julio 31 de 1994.
- Sherfey, M. J. *The nature & evolution of female sexuality*, Vintage Books, New York, 1973.
- Amythers, R. *Instrucción y consejo para la joven novia*, Editorial de Orientación Espiritual, Nueva York, 1894.
- Aternberg, R., Barns, M.L. (Eds.) *The psychology of love*, Yale Iniversity Press, New Haven, 1988.
- TFP, *Plan Nacional de Educación Sexual. Pedagogía en las escuelas*. TFP Informa. Edición Especial, N° 76, 1994.
- Vergara, I., *Amor y poder*, 3ª ed. AZ Editores, Bogotá, 1989 □

Papel de los estudiantes en la educación sexual

BERTHA LUCIA MUNEVAR M.

Fundación CRESALC Colombia

Cuando hablo del papel de los estudiantes y de las estudiantes en la educación sexual me refiero a adolescentes de secundaria. Por tanto, comenzaré por aclarar mi concepción de adolescencia.

La concibo como un momento de crecimiento de los seres humanos, con sus propias necesidades y características. Es un proceso en el que los adolescentes vivencian grandes cambios, con respecto a su cuerpo, su identidad y sus relaciones con los adultos.

antes de tener la información suficiente y la formación en valores de autocuidado y responsabilidad para ejercer su sexualidad sin hacerse daño, ni hacerle daño a otros. Requieren del apoyo adulto. Pero antes de brindárselo, los adultos, al igual que los adolescentes, necesitamos aprender a aceptar ese nuevo cuerpo: como jóvenes para disfrutarlo y cuidarlo, como adultos para orientarlos sin ambivalencias ni imposiciones.

CUERPO

Dejar atrás su cuerpo de niño o de niña les significa experimentar cambios anatómicos y fisiológicos, con sentimientos de aceptación, de rechazo o de confusión, que van conformando su autoimagen y que, según su sentido, alimentan o debilitan su autoestima. Les representa reconocer la aparición del deseo y de las sensaciones eróticas. Por tanto, ellos y ellas necesitan aprender a vivir esos cambios grata y responsablemente.

Es un proceso de reconocimiento y aceptación corporal en dos vías: no solamente los jóvenes lo experimentan. Los adultos cercanos a ellos, es decir, la familia, los educadores, necesitamos también reconocer y aceptar el cuerpo adolescente con todo lo que es. Incluyendo su erotismo.

Los adolescentes y las adolescentes, frecuentemente, inician su actividad genital

IDENTIDAD

Este momento de crecimiento significa para los adolescentes dejar atrás la dependencia y la protección, los privilegios del rol de niño o de niña, para acceder a la condición de adolescente, con los riesgos y las gratificaciones de la progresiva independencia.

Para que los adultos ayudemos a avanzar a los jóvenes hacia la autodeterminación tendríamos que ofrecerles maneras de ser hombres y de ser mujeres, capaces de continuar creciendo individualmente y de convivir en la igualdad social de los géneros. Figuras con las que ellos y ellas puedan identificarse en una dirección que promueva su desarrollo como seres humanos.

Sin embargo, los adultos tenemos también mucho que aprender acerca de la masculinidad, de la feminidad y de la interacción entre los dos sexos. La realidad

refleja modelos de vida cuestionables. Por ejemplo, aún ser hombre se manifiesta a través de la resolución violenta de los conflictos o se reduce al pequeño espacio de su pene. Ser mujer, todavía se relaciona demasiado con la capacidad para “desmanchar” las camisas, que en últimas significa la pérdida del derecho a ser la dueña de su vida, muchas veces en nombre del “amor”. Por tanto, la educación que apoya la construcción de la identidad no puede orientarse solamente a los jóvenes y a las jóvenes. Es requisito también, nuestra educación como adultos.

RELACIONES CON LOS ADULTOS

Crecer durante la adolescencia representa, además, dejar atrás la forma de relacionarse como niño o niña con su familia, profesores y otros adultos cercanos, para aprender a relacionarse en la nueva condición, como personas que se encuentran en la búsqueda de independencia.

También los adultos necesitamos reeducarnos. Se trata de que nosotros, en el papel de educadores, llevemos a la práctica el repetido discurso de las relaciones horizontales, predicado frecuentemente pero, demasiadas veces, desconectado de la actuación diaria. En medio de posiciones autoritarias difícilmente un joven o una joven aprenden a tomar decisiones, al no contar con la oportunidad de hacerlo.

Ellos y ellas necesitan nuestra compañía para que les ayudemos a elegir acerca de qué les conviene o no. La imposición o la manipulación, a unos y otros, nos enfrenta a una forma de relación que cierra toda posibilidad de entendimiento: la violencia.

Violencia visible o invisible que, en el terreno de la educación sexual, se manifiesta, por ejemplo, en el rechazo a expresiones de la sexualidad diferentes a la oficial. Tal es el caso del adolescente discriminado y objeto de burlas porque su comportamiento transgrede el esquema social impuesto a su condición de “macho”. También, cuan-

do la estudiante preñada se estigmatiza y se le induce a que se retire del colegio para que “no dé mal ejemplo”. O cuando se guarda silencio o se les orienta “con tapujos”, como dicen los adolescentes, acerca de su sexualidad, exponiéndolos así a la desprotección en su posible actividad sexual.

De este modo la sexualidad se relega a la clandestinidad y a la vergüenza, a donde difícilmente puede llegar una educación que fomente el autocuidado, el cuidado de los otros, el placer y la responsabilidad.

Los anteriores planteamientos enfatizan en necesidades de aprendizaje acerca de la situación adolescente, tanto por parte de los jóvenes como de los adultos. Generalmente, los educadores y la familia estamos muy interesados en una formación apropiada para que los jóvenes y las jóvenes “sean mejores personas”, “más responsables”, “maduren”, etc. Les hacemos charlas, les damos buenos consejos, les recomendamos lecturas, les sancionamos a veces, de vez en cuando tratamos de actuar coherentemente con lo que predicamos, solicitamos asesoría de los psicólogos y profesionales afines, hasta buscamos el apoyo de los llamados “expertos”. Pero las cosas no salen como deseamos. Los jóvenes, con frecuencia, continúan:

— Descuidando su salud sexual, exponiéndose a embarazos precoces, a la infección por ETS, VIH/SIDA.

— Persistiendo en la violencia sexual en sus diferentes manifestaciones, facilitada por el hombre que se adueña del cuerpo y del erotismo femenino y de la mujer que lo permite porque no alcanza a ver otra posibilidad.

— Experimentando demasiado maltrato emocional.

Son múltiples los factores sociales que influyen sobre esta situación. Como educadores no podríamos enfrentarlos todos, pero sí podemos buscar otras maneras de abordar este reto. Una muy cercana, es colocarnos en la perspectiva de los adolescentes y las adolescentes. Ellos tienen mucho que enseñarnos sobre cómo facilitar

su educación sexual y, además, ayudarnos a la reeducación sexual de nosotros, los adultos.

Un interrogante, también importante de aclarar, cuando hablamos del papel de los estudiantes en la educación sexual, se refiere a sus propósitos. ¿Pretendemos, a través de ella, prevenir problemas o promover el desarrollo de los jóvenes y las jóvenes como seres humanos?

Lo segundo, además de contribuir a la formación de hombres y mujeres con más capacidad para valorar y disfrutar su sexualidad, y, por tanto, más dispuestos a la felicidad, promueve la adquisición de actitudes preventivas hacia los riesgos de la actividad sexual. Es decir, así los apoyamos mejor en su proceso de crecimiento y con seguridad, también, nosotros, adultos y adultas, nos ayudamos un poco más a seguir creciendo.

Con el propósito de reafirmar los anteriores planteamientos, me referiré a una experiencia de educación sexual con jóvenes adelantada por la Fundación CRESALC Colombia:

EXPERIENCIA EN EDUCACION SEXUAL DE LA ZONA 5ª DE BOGOTA

Esta propuesta parte de un desplazamiento desde el lugar pasivo atribuido a los jóvenes en su comunidad, receptores de la educación impartida por los adultos, hacia un papel activo como agentes educativos, a la manera adolescente, y en la cual el adulto los orienta y acompaña.

Tal posición implica avances en concepciones como las siguientes:

“Rebeldes”
“Hay que ocuparlos”
“Ciudadanos del mañana”
“Invisibles”

Capacidad de decisión

Actores sociales

**Ciudadanos de hoy
Visibles**

La experiencia se inició en 1989 con los entonces estudiantes del curso octavo del Colegio Distrital de Usme. El proyecto involucró, también, un programa de capacitación y seguimiento de los docentes de éste y otros colegios de la zona 5ª como multiplicadores en educación sexual e, igualmente, buscó vincular a los padres de familia de estas comunidades educativas. En la presente exposición, me refiero, únicamente, a la participación de los adolescentes.

Hasta la fecha, esta experiencia incluye tres fases:

— Adolescentes educadores con sus padres.

— Aprender sin

miedo.

— Red de jóvenes.

Primera fase: Adolescentes educadores con sus padres.

1. Propósito

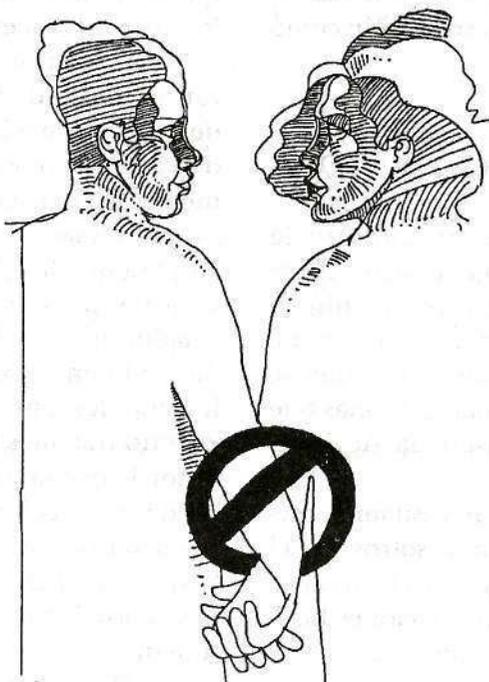
Esta fase se propuso aclarar las posibilidades de los adolescentes y las adolescentes como multiplicadores en educación sexual.

2. Actividades

Se desarrollaron las actividades que a continuación se señalan, en las cuales los jóvenes y las jóvenes siempre han sido los protagonistas:

Elaboración de material educativo:

— Fotonovela: aborda la responsabilidad sexual.



— Programa de radio: busca responder interrogantes de los adolescentes, referentes a las manifestaciones de su sexualidad.

— Video: invita a la reflexión acerca de las dificultades en la comunicación familiar.

Capacitación de jóvenes:

Se diseñó un programa de educación sexual que se desarrolló con la participación de los estudiantes, muchos de ellos vinculados desde el inicio del proyecto y quienes en ese momento cursaban undécimo grado. Su contenido enfatizó en las manifestaciones sexuales de los adolescentes, sus necesidades de orientación, encaminadas a la responsabilidad y el cuidado del cuerpo y elementos metodológicos básicos para la realización de actividades educativas.

Talleres con padres de familia:

Los 37 estudiantes de grado undécimo, en el papel de facilitadores, planearon, desarrollaron y evaluaron sesiones de taller con padres y madres de familia. En ellas se dio un intercambio de experiencias, sentimientos y conocimientos entre padres e hijos acerca de la sexualidad adolescente.

Para abrirle un espacio a esta actividad, dentro del programa escolar del colegio, se estableció un convenio especial, a través del cual el requisito de alfabetización se sustituyó por la realización de los talleres de educación sexual con los padres.

3. Logros

Es importante resaltar lo siguiente:

— Oportunidad de comunicación entre padres e hijos que, según reconocieron sus protagonistas, fue valiosa para hablar claramente, en un ambiente de comprensión y respeto.

— Los jóvenes y las jóvenes ganaron confianza en la capacidad de influir en su grupo social, como difusores en sexualidad.

— Padres e hijos tomaron conciencia de que la adolescencia “no es un problema”, sino que se trata de aprender a relacionarse entre las dos generaciones y a aceptar sus diferencias.

— En términos numéricos, se realizaron 14 talleres, para un total de 52 horas y con una cobertura de 710 padres de familia.

Sin embargo, seguía siendo un programa de educación sexual realizado por adolescentes pero repetición de un modelo adulto. Por tanto, se planteó la siguiente fase

Segunda fase: Aprender sin miedo

Para su desarrollo, CRESALC Colombia propuso “un modelo alternativo de comunicación para agilizar la difusión de valores asociados a la prevención del ETS VIH/SIDA, en adolescentes de la zona 5ª de Bogotá”.

Su enfoque estuvo en permanente relación con dos frases expresadas por los jóvenes y las jóvenes:

“Que no nos construyan la vida”

“Aprender sin miedo”

Estas dos frases, en sus propias palabras, significan lo siguiente:

“Es asimilar todo aquello que encontramos en las personas y en los lugares que nos rodean para completar nuestra vida diaria, sin angustia, sin desconfianza, sin cohibición, sin inseguridad, sin sombras. Aprendamos todos los días en la familia, en la calle, con los amigos, en el colegio...”.

Se trataba, entonces, de involucrar la prevención en la conversación y en las actuaciones cotidianas de los adolescentes. Es el lugar donde se forman los valores que aquellos manejan a la hora de tomar una decisión.

CRESALC Colombia invitó a un grupo de diez jóvenes, dos hombres y ocho mujeres, quienes habían participado en la primera fase. Ellos lideraron la presente propuesta, con la asesoría y compañía permanente del equipo profesional de CRESALC, responsable del proyecto. Estos jóvenes, considerados como el grupo base, adelantaron un proceso que vinculó a otros veinte adolescentes, llamados reeditores, e incluyó las siguientes actividades.

— Censo de los sitios de encuentro de los adolescentes de la zona 5ª, tales como el parque, el colegio, la esquina, las danzas, etc.

— Diseño de instrumentos para el diagnóstico y la evaluación: pre y posprueba, guía para la entrevista de grupos focales y guía para la entrevista semi-estructurada.

— Definición de aquellos valores que, como jóvenes, consideraban relacionados con su vida adolescente: autocuidado y cuidado del otro, responsabilidad, tolerancia y autodeterminación. Estos valores fueron los ejes centrales alrededor de los cuales se desarrollaron las estrategias difusoras para “aprender sin miedo”.

“Elaboración de estrategias para la difusión de estos valores. Los jóvenes, de acuerdo con las características de los diferentes grupos, eligieron y diseñaron las siguientes:

Colegios: programa de radio

Buzón

Impresos.

Grupos religiosos: cartillas para la promoción de valores.

Grupos deportivos, de artes marciales, de danzas y expresión corporal: talleres centrados en el cuerpo.

Durante el transcurso de este proceso se realizaron actividades difusoras por parte de los jóvenes del grupo base y los veinte reeditores, llegando a una cobertura total de cinco mil adolescentes.

Sin embargo, el tiempo fue breve. Los jóvenes y las jóvenes diseñaron y comenzaron a probar las estrategias difusoras. Pero el proyecto finalizó en diciembre de 1993, por agotamiento del tiempo y los recursos programados. Ante el camino recorrido era necesario continuar. Así, la Fundación CRESALC Colombia comenzó, en mayo del presente año (1994) la tercera fase.

Tercera fase: Red de servicios con jóvenes y para jóvenes

La Fundación CRESALC Colombia actualmente desarrolla este proyecto. Su pro-

ceso y resultados serán divulgados oportunamente, una vez finalizada esta experiencia.

Este proceso para la educación sexual con adolescentes, desarrollado por la Fundación CRESALC Colombia en la zona 5ª de Bogotá, propone la realización de proyectos educativos en los cuales se avance en lo siguiente:

Una educación
sexual
PARA
adolescentes

Una educación
sexual
CON
adolescentes

Los adolescentes y las adolescentes nos ofrecen la oportunidad de mostrarnos a los adultos cuáles son sus necesidades educativas, su lenguaje y sus formas de comunicación, sus sitios de encuentro, aquellas estrategias educativas apropiadas para el mundo de la vida de los adolescentes y de las adolescentes. Además, quién mejor que ellos mismos para llegar más fácilmente a otros jóvenes.

El aporte de esta propuesta lo constituye el poner de presente que la educación sexual no es sólo obra de los adultos sino que los adolescentes tienen, igualmente, un papel de liderazgo en su desarrollo. Es decir, en su insistencia en que es una labor en la cual las dos generaciones se necesitan para optimizar sus resultados.

Para finalizar, es importante recordar que la presente experiencia refleja un presupuesto básico de la Ley General de Educación, que enfatiza en la activa participación de la comunidad educativa, considerada como una acción necesaria para el desarrollo integral de los estudiantes. En tal sentido lo señala en el capítulo I, artículos 13 y 92 □

Educación sexual: diálogo intergeneracional

LUIS CARLOS RESTREPO R.

Psiquiatra, filósofo. Autor de los libros *Libertad y Locura*,
La Trampa de la Razón, *El Derecho a la Ternura*.

*Comentario a la ponencia Papel de los
estudiantes en la educación sexual*

La ponencia presentada por la Dra. Bertha Lucía Munévar de CRESALC tiene la virtud de mostrarnos la educación sexual como un típico diálogo intergeneracional, donde los padres como los adolescentes

aportan sus vivencias y sentimientos para contribuir al propósito de una mutua re-educación. Nos separamos así del modelo vertical y controlador para asumir que la tematización de la sexualidad se nos presenta como oportunidad excepcional para profundizar en esa dinámica cultural tan importante cual es la comunicación entre

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



jóvenes y adultos, en un ejercicio de mutua exploración que da como resultado un aprendizaje social de los efectos y las conductas sexuales, enriquecedor para unos y otros.

Aquí no se ve al joven como un simple receptor de conocimiento, sino como alguien que es capaz de leer críticamente su propio entorno, produciendo mensajes para sus pares que retoman activamente el saber cotidiano. Quizá buena parte de los bloqueos que presentamos los adultos al momento de abordar ciertas temáticas sexuales y afectivas con los jóvenes, tiene que ver con el temor a compartir con ellos nuestras propias experiencias, optando más bien por una pedantería del saber que se refugia en fórmulas dogmáticas, que nada dicen sobre sus deseos y conflictos.

La modalidad de taller intergeneracional, puesta en práctica durante la experiencia, nos da luces para comprender lo que sucede cotidianamente en la institución educativa. Ya no entre padres e hijos sino entre alumnos y maestros, la comunicación sobre el afecto y la sexualidad asume las características de un permanente encuentro intergeneracional, que en ocasiones no se asume con el debido cuidado y respeto. Pretender que en este campo maestros y alumnos tenemos las mismas motivaciones e intereses es desconocer la brecha que nos separa, tanto en la manera de expresar y vivir nuestros afectos, como en la disposición de expresar en grupo nuestros sentimientos. Por lo general asumimos que el maestro debe callar sobre su vida íntima, sobre sus propias experiencias, limitándose a dar información escueta sobre una sexualidad, desprovista de anécdotas y recargada de exigencias morales. Hablar sobre su propia experiencia puede ser considerado impúdico o al menos indecoroso. El famoso caso de la tutela, que en parte aceleró la formulación del proyecto nacional de educación sexual, es un buen ejemplo de ello.

A partir de la experiencia relatada, podríamos pensar que la educación sexual en la institución educativa debe asumir también el carácter de encuentro intergeneracional que comprometa vivencialmente tanto a los maestros como a los alumnos.

En este campo, me atrevo a suponer que los temores y torpezas pueden venir más de nosotros, los adultos, que de los mismos jóvenes. Guardamos tan celosamente nuestra intimidad, que no sabríamos cómo expresar en público ciertas cosas sin caer en el exhibicionismo o el mal gusto. Por eso, como sucede igualmente en la experiencia barrial, la mejor brújula para adelantar la experiencia la tienen los mismos jóvenes. Imagino que, dentro de la institución educativa, también podría invitárseles a realizar un censo de los diferentes sitios donde se establecen microrrelaciones significativas, como los corrillos, prados, cafeterías, etc., procediéndose además a registrar el tipo de comunicaciones cotidianas que establecen en relación con la sexualidad y el afecto. Esta labor, adelantada por los propios jóvenes, se convierte en el insumo para elaborar una propuesta educativa y preventiva que pueda ser aplicada con sus compañeros y maestros.

Dar la palabra a los jóvenes y convertirlos en agentes educativos en el campo de la sexualidad, puede ser una buena manera de liberarnos de los contenidos fríos para acceder a otros que surgen de las preocupaciones de la vida cotidiana. Al hacerlo estamos ligando la prevención a las rutinas diarias, haciendo del joven un actor social con capacidad de decisión.

Sin que nos demos cuenta, este diálogo intergeneracional sobre la sexualidad está siempre presente en la dinámica educativa. Se trata entonces de explicitar las condiciones en las cuales se realiza y ser capaces de invitar a los jóvenes a que tomen la iniciativa. Quizá sea esta una buena manera de empezar nosotros mismos a reeducarnos □

Educación sexual: perfil del educador y reflexiones éticas

JORGE HUMBERTO PELAEZ S. J.¹

Profesor de Moral Sexual en la Facultad de Teología y Profesor Titular de Bioética en la Facultad de Medicina de la Javeriana.

INTRODUCCION

¡Qué bueno que la educación sexual sea tema de reflexión en este tipo de eventos! Su inclusión en la agenda de estas sesiones indica que la educación sexual ha dejado de ser la preocupación de unos cuantos Quijotes de la pedagogía y se ha tomado conciencia de la enorme importancia que este asunto tiene para la totalidad del cuerpo social. Además de la toma de conciencia sobre la importancia del tema, su inclusión en la agenda igualmente significa que todos de alguna manera nos sentimos corresponsables de la educación sexual de la comunidad: a través de nuestros gestos, de nuestras expresiones, del interactuar cotidiano estamos reflejando tomas de posición (valores y antivalores) frente al cuerpo, frente a la vida afectiva, frente al otro sexo, frente al encuentro de pareja, frente a la familia, etc. Querámoslo o no, nuestro comportamiento de adultos proyecta continuamente mensajes de respeto hacia el otro como persona o de utilización como si fuera un objeto, de entrega generosa o de egoísmo posesivo, de tolerancia o de rigideces intransigentes...

Sin pretender hacer un análisis exhaustivo del *Proyecto Nacional de Educación Sexual*, quiero destacar algunos de los aportes que considero más importantes:

* Considero un valor presentar la educación sexual como responsabilidad de toda la comunidad. A este propósito se presenta, en los numerales 8, 9, 10 y 11 del *Proyecto* las responsabilidades y tareas de la familia frente a la educación sexual. Echo de menos una reflexión análoga dirigida a los docentes, los cuales tienen un papel importantísimo dentro de este proceso. A ellos se les dice:

“El educador y educadora sexuales deben poseer una personalidad estructurada, madura y responsable; equilibrio e integración de su propia sexualidad; claridad en sus valores y actitudes sexuales y conocimientos adecuados sobre sexualidad humana, con características de liderazgo, creatividad, iniciativa, sociabilidad, flexibilidad, autoaceptación y bienestar personal. Este docente se encargará de crear los espacios necesarios para facilitar los procesos de autoestima, autonomía, convivencia y salud en los estudiantes de todos los grupos existentes...”.

1. El Padre Peláez es licenciado en Filosofía (U. Javeriana), magister en Ciencias Políticas (U. Javeriana), doctor en Teología Moral (U. Gregoriana, de Roma). Es profesor de Moral Sexual en la Facultad de Teología y profesor titular de Bioética en la Facultad de Medicina de la Javeriana. Igualmente es Decano del Medio Universitario de Medicina.

Lo que dice el párrafo es correcto. Ahora bien, hubiera deseado que el Ministerio de Educación Nacional hubiera planteado a los profesores los desafíos que implica la educación sexual con la misma elocuencia y amplitud con que se dirigió a los padres de familia.

* Considero un valor concebir la educación sexual como un proyecto pedagógico, entendiendo por tal “los principios, propósitos y acciones encaminados a promover un proceso permanente de comprensión y construcción colectiva de conocimientos, actitudes, comportamientos y valores personales y de grupo, comprometidos en la vivencia de la sexualidad”.

* Considero un valor los énfasis que propone el *Proyecto*, entendiendo por énfasis “la perspectiva desde la cual se determina la pertinencia de los contenidos en cada uno de los grados, considerando el momento evolutivo de los alumnos y sus necesidades e inquietudes”.

En esta breve exposición quisiera hacer dos aportes: En primer lugar, quisiera explicar las exigencias que la educación sexual conlleva para los docentes. En segundo lugar, quisiera enriquecer la perspectiva ética del *Proyecto*.

EXIGENCIAS QUE LA EDUCACIÓN SEXUAL CONLLEVA PARA LOS DOCENTES

En su sentido original, el verbo latino *educar = educere* significa *orientar, guiar*. Dentro de esta comprensión de lo que es la educación, ¿qué se necesita para poder guiar?

1. El educador necesita una antropología:

- La materia prima con la que trabaja el educador es el ser humano; es el recurso más importante; de ahí que un error dentro del proceso educativo puede tener

consecuencias funestas para la futura realización de la persona y para la sociedad.

- El educador, ¿qué visión tiene de su estudiante? ¿Lo ve como un producto en serie? ¿Como un objeto manipulable? ¿O reconoce en su alumno una inteligencia que hay que orientar hacia la búsqueda de la verdad, una libertad que hay que acompañar para que madure en su autonomía?
- El núcleo de una antropología que tiene una mirada integral del ser humano sin reduccionismos de ningún tipo (biologismos, sicologismos, sociologismos, espiritualismos) es la dignidad del ser humano.
- El *Proyecto Nacional de Educación Sexual* hace eco a esta visión antropológica cuando reconoce que la sexualidad es una dimensión fundamental del ser humano: “La sexualidad está presente a lo largo de la vida de todos los seres humanos. Su desarrollo armónico es fundamental para la formación integral de la persona. Su finalidad es la relación humana, en tanto que contempla dimensiones comunicativas, afectivas, de placer y reproductivas. Su desarrollo comprende aspectos biológicos, psicológicos y sociales, resaltando dentro de éstos la dimensión ética”.
- Es fundamental que los docentes interioricen y expresen en su quehacer cotidiano este valor central de la dignidad del ser humano: que el respeto sea la huella inconfundible en las relaciones con los estudiantes, en las relaciones con sus colegas de magisterio, en todas sus actividades en el ámbito privado y público.
- Este valor antropológico del respeto debe explicitarse en el proyecto pedagógico de la educación sexual: respeto al propio cuerpo y al cuerpo de los demás, respeto en la interrelación, respeto en el lenguaje, en los gestos, en los símbolos...

2. El educador necesita una sociovisión:

- El educador está formando a los hombres y mujeres del mañana.

- ¿Para qué tipo de sociedad los está preparando? ¿Para el espíritu comunitario o para el individualismo? ¿Para la fraternidad o para la desconfianza? ¿Para el encuentro solidario o para la explotación? ¿Para la verdad o para las mentiras y fraudes? El proyecto de sociedad queda condicionado desde la educación afectiva y sexual que se reciba...
- Dentro de esta sociovisión ocupa un lugar central la justicia. ¿La Colombia violenta e intolerante, en la cual se atropellan los derechos fundamentales no será el resultado de unas familias violentas e intolerantes, en las cuales se atropellan los derechos fundamentales de una esposa y de unos hijos? Se habla mucho de las injusticias en el mundo económico, en las relaciones entre capital y trabajo, en las relaciones internacionales. Pero se habla poco de las terribles injusticias que se cometen diariamente en la intimidad de la alcoba.
- Por eso es necesario que el *Proyecto Nacional de Educación Sexual* explicita el valor-justicia dentro de su propuesta pedagógica. Esto adquiere mayor dramatismo y urgencia en nuestra sociedad machista, en la cual se viven las alegrías y tristezas del amor a los acordes de un tango arrabalero o de una ranchera cargada de despecho en la compañía de una botella de aguardiente.

3. El educador necesita una identidad:

- No podemos orientar, guiar a los jóvenes si no hemos podido encontrarnos a nosotros mismos.
- ¡Cuántos guías desorientados porque no han logrado integrar

en sus propias vidas instinto, ternura, fidelidad en la relación...!

- Si el educador vive de manera caótica su afectividad y sexualidad, proyectará toda esa confusión en los educandos.
- De ahí la enorme importancia que asume lo que el *Proyecto* llama «función de educadores sexuales», es decir, “la participación permanente de los educadores sexuales —maestros y maestras, estudiantes y padres— en conferencias, seminarios y talleres de capacitación y formación en sexualidad”.

DIMENSION ETICA DE LA EDUCACION SEXUAL

Después de estas observaciones sobre el perfil del educador, quisiera hacer algunos comentarios sobre la dimensión ética del *Proyecto Nacional de Educación Sexual*. ¿Qué comprensión de la ética aparece en el *Proyecto*?

- El *Proyecto* presenta lo que yo llamaría una «sociología de la ética», es decir, una descripción del hecho ético sin profundizar en él:

“El ser humano *ha construido* una serie de valores y de normas que codifican la vivencia de la sexualidad y que conocemos como moral o ética sexual. Estos valores, desde luego, *se han ido modificando* a través de la historia y no siempre han coincidido en todas las sociedades en una misma época.

Así tenemos culturas más permisivas que otras y algunas francamente represivas en cuanto a la manifestación de la sexualidad”.

- El *Proyecto* utiliza una expresión demasiado genérica “el ser humano *ha construido* una serie de va-

Considero un valor concebir la educación sexual como un proyecto pedagógico, entendiendo por tal “los principios, propósitos y acciones encaminados a promover un proceso permanente de comprensión y construcción colectiva de conocimientos, actitudes, comportamientos y valores personales y de grupo, comprometidos en la vivencia de la sexualidad”.

lores y de normas que codifican la vivencia de la sexualidad y que conocemos como moral o ética sexual". ¿Esta «construcción» es una creación caprichosa del hombre? ¿Sobre qué fundamentos se levanta este edificio de la moral o ética sexual? El Proyecto pasa de largo estas cuestiones...

- El Proyecto, además de hacer una superficial «sociología de la ética», se refiere al complejo asunto de la evolución de los planteamientos éticos: "Estos valores, desde luego, se han ido modificando a través de la historia".
 - El Proyecto no ofrece elementos para saber si dentro de esta modificación a través de los tiempos todo es devenir (el «panta rei» de los antiguos griegos) o si se descubren algunos elementos permanentes.
 - Parece que el Proyecto opta por una ética humanista, cuyo enunciado preciso no aparece por ninguna parte, pero que parece identificarse con algunos artículos de la Constitución Política de Colombia, la cual estipula derechos y deberes que de alguna manera se relacionan con la sexualidad.
- ¿Qué juicio pronunciar sobre la dimensión ética del Proyecto Nacional de Educación Sexual? Es pobre. Pobre porque se contenta con una elemental sociología del hecho ético. Pobre porque se contenta con enunciar el cambio ético sin profundizar en su significado. Pobre porque se contenta con tomar prestado de la Constitución Política de Colombia algunos conceptos para llenar de contenido lo que llama la ética humanista.
- Ante este vacío ético que constato en el Proyecto, quisiera enriquecer esta reflexión con algunos aportes. Hay personas que identifican el orden ético con el orden sociológico: lo honesto es obrar de acuerdo con las costumbres socialmente aceptadas, lo deshonesto es ir en contravía de esas costumbres. Hay personas que identifican el orden ético con el ordena-

miento jurídico: lo honesto es obrar según las normas, lo deshonesto es apartarse de la ley.

¿Se puede identificar, sin más, la ética con las costumbres?

- Lo que se considera socialmente aceptable es lo que han establecido quienes detentan el poder y esto responde a unos intereses.
 - Además, la presión social, tal como sucede en Colombia, convierte en héroes a los deshonestos pues se alaba su habilidad... Se admira a los que en poco tiempo escalan el poder económico y el poder político.
- ¿Se puede identificar, sin más, la ética con los códigos?
- ¡Cuántas picardías y atropellos cometidos a la sombra de una legalidad permisiva, que deja muchos vacíos, los cuales son aprovechados por los avivatos!
 - El orden jurídico, que es el resultado de una difícil transacción entre diversos intereses, consagra el mínimo tolerable. ¿Nos sentiríamos satisfechos con que la educación sexual de los colombianos solamente se preocupara por el mínimo tolerable?
 - Además, el deporte nacional es violar la ley... Nos sentimos felices cuando logramos burlarla.

Los valores y las normas morales son el resultado de una autocomprensión del hombre. Dicho con otras palabras, la ética es el resultado de una lectura e interpretación que hace la razón acerca de lo que significa lo «humano». A lo largo de la historia, la razón va descubriendo cuáles son los comportamientos que conducen a una deshumanización y cuáles son los caminos que favorecen un crecimiento en humanización, es decir, que favorecen la búsqueda de la verdad, que liberan de esclavitudes y dependencias, que crean un clima de respeto, que invitan al compromiso y responsabilidad.

En medio de la diversidad cultural y del pluralismo ético contemporáneos hay unos desafíos o valores que brotan de la humanidad del mismo hombre. Por eso la educa-

ción sexual deberá inspirarse en unos valores que puedan ser compartidos por los miembros de la comunidad humana, independientemente de las posiciones filosóficas, religiosas, políticas que nos separen.

¿Cuáles serían aquellos valores que deberían estar presentes en todo proyecto de educación sexual?

a) La sexualidad es santa y es buena:

- Dios nos ha creado como seres sexuados; todo lo que ha salido de las manos de Dios es santo, bello, digno.
- Esta visión sana y positiva de la sexualidad y de la corporalidad invita a revisar aquellas actitudes y expresiones que ven el sexo como algo sucio y vergonzoso.
- El deseo de superar los tabús sexuales no nos debe empujar al otro extremo, al exhibicionismo defendido por ciertas corrientes de sexólogos. El pudor es inherente al ser humano; desde el punto de vista antropológico, el pudor no es otra cosa que la defensa de la privacidad, de ese espacio personal e íntimo donde no aceptamos a otras personas por cercana que sea la relación...

b) La sexualidad implica la totalidad de la persona:

- El ser humano es una unidad pluridimensional: la madurez consiste en la integración de esas facetas o dimensiones.
- La sexualidad tiene una dimensión biológica: en este nivel, la sexualidad va ligada a la reproducción y a la satisfacción lúdica.
- La sexualidad tiene una dimensión psicológica: esto quiere decir que en el ser humano la sexualidad no es simplemente pulsión sino que es capacidad de relación, es el encuentro de dos libertades, de dos responsabilidades. Esta dimensión relacional de la sexualidad nos hace caer en la cuenta de que no hay lugar para la manipulación, que el TU no puede ser

usado como si fuera una cosa que se desecha después de haberse empleado...

- La sexualidad tiene una dimensión socio-cultural: en este nivel tomamos conciencia de que la sexualidad no sólo atañe al individuo y a la pareja, sino que concierne a la comunidad, la cual traza unas pautas, propone unos cauces, en virtud de las repercusiones que la sexualidad tiene para el cuerpo social.
- La sexualidad tiene una capacidad de transignificación: al expresarse su amor los esposos están creciendo en santidad, se están haciendo imágenes más fieles de ese Dios que es autodonación y entrega. Por eso las parejas cristianas deben integrar sus vidas íntimas dentro de su espiritualidad sin caer en separaciones artificiales entre materia y espíritu.

c) La sexualidad sólo tiene sentido si está al servicio de un amor comprometido, estable y responsable:

- La antropología contemporánea pone de relieve que el ser humano es un ser para la comunicación.
- Entre todos los símbolos que permiten comunicarse a los seres humanos, el más intenso, el más cargado de significación es el encuentro sexual de la pareja.
- Desafortunadamente, el símbolo sexual se ha devaluado: se usa en cualquier contexto, para cualquier relación, se ha trivializado.
- La máxima expresión para decirle a otra persona "te quiero" sólo tiene significación plena en el contexto de una vida que se comparte de manera total y definitiva, "hasta que la muerte nos separe".

d) El amor es un arte:

- La pornografía en sus diversas expresiones y las clínicas de terapia sexual han construido nuevos mitos: el mito de las técnicas sexuales: posiciones sexuales in-

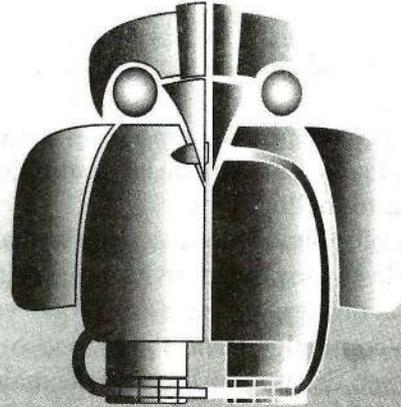
verosímiles que exigen que la pareja sea medalla de oro olímpica...; el mito de los afrodisíacos que ofrecen relaciones más gratificantes; el mito de las cirugías plásticas embellecedoras y de los implantes de silicona.

- El amor es, por encima de todo, un arte: arte de la comunicación transparente, sin verdades a medias; arte de la ternura, del respeto mutuo.
- Como es un arte, el amor pide unas etapas que no pueden quemarse: una cosa es el amor de novios y otra cosa es el amor de esposos.
- Como es un arte, debe haber una gradualidad en las expresiones del amor: no se puede acudir a la máxima expresión cuando esa entrega apenas se inicia o está a mitad de camino.
- El amor se construye en el tiempo, a través de los fracasos y los logros; el tiempo permite madurar. A este respecto, la velocidad de las comunicaciones y del FAX ha alterado nuestro sentido del tiempo haciéndonos olvidar que todos los procesos tienen que pasar por etapas, tienen una historia.
- Todo artista que quiera destacarse en el dominio del color o de un instrumento musical debe esforzarse. El éxito no está al alcance de la mano. Exige esfuerzos y sacrificios. Por eso el arte de amar exige renuncia: esta renuncia se concreta en lo que describe San Pablo en la 1ª carta a los Corintios (tolerancia, sencillez, capacidad de perdón, etc.).

e) El amor está abierto a la vida:

- El encuentro de dos seres que se aman, que han decidido compartirlo todo ("la salud y la enfermedad, la riqueza y la prosperidad") no se agota en sí mismo sino que tiende a perpetuarse en el hijo, que es síntesis maravillosa de él y ella.
- Frustrar, de manera sistemática y egoísta, esta dinámica del amor es cortar sus alas, es maniatar la capacidad de trascender el espacio y el tiempo □

TRATADO DE PEDAGOGIA CONCEPTUAL



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

*OPERACIONES INTELECTUALES
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 Castanon*

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.

DISCURSO DE CLAUSURA

La autonomía escolar transformará la educación colombiana

BORIS MONTES DE OCCA

Compañeros y compañeras, hemos dedicado cuatro (4) días de trabajo al Segundo Congreso Pedagógico Nacional, donde se han escuchado las sustentaciones de ponencias en los paneles de Reforma Educativa, Tendencias Pedagógicas, Educación Sexual, las conferencias por áreas del conocimiento y el currículo de cada nivel educativo; en la búsqueda de mejorar elementos de conceptualización sobre los temas en discusión.

El debate y la participación de los delegados se centró en las comisiones de currículo de Preescolar, Primaria, Secundaria y Media; de Educación Media Técnica y Educación Especial. Todo está interrelacionado con la autonomía escolar que implica capacidad de autogestión individual y colectiva de los docentes en la institución para el desarrollo de la gestión educativa, orientada al mejoramiento de la educación en Colombia.

Los niveles de autonomía que ganemos los educadores en los procesos educativos y pedagógicos nos llevan a hacer un gran esfuerzo para que incursionemos en la investigación pedagógica, logrando una mejor fundamentación y elaboración de alternativas.

Las ponencias seleccionadas y debatidas en este Segundo Congreso Pedagógico están centradas en la autonomía escolar y el currículo en sus diversos niveles educativos. Consideramos que ellas recogen y desarrollan las experiencias e investigaciones, producto de la práctica cotidiana del quehacer del docente, en la búsqueda de ir concretando una formación de excelencia donde el educando, desde temprana edad tenga contacto y relación con el desarrollo de la ciencia y la tecnología en un sentido humanista.

Estamos convencidos que la Autonomía Escolar es el eje dinamizador y revolucionario de la práctica pedagógica del docente y, por ende, de la educación pública. De allí, que el Congreso Pedagógico Nacional no pretenda definir recetas y currículos acabados, ya que se atentaría contra la autonomía. Ahora bien, nuestro propósito es recoger ideas, criterios, propuestas en desarrollo, que nos sirvan como parámetro o referentes, para continuar nuestro trabajo y asumir una mayor responsabilidad en el desarrollo de la Ley General de la Educación; pero de manera particular, en lo concerniente a la elaboración del currículo y el plan de estudio, por institución o grupo de

instituciones; que nos permita colocar los cimientos fundamentales de la reforma democrática de la educación pública en nuestro país.

Continuar este trabajo implica desarrollar los aspectos de lineamientos generales del currículo, indicadores de logros, reestructuración de las normales, la capacitación y el régimen nacional de traslado, para lo cual estamos dispuestos a recoger las inquietudes, ideas y sugerencias desde las regiones.

Este evento nacional y sus conclusiones es la mejor demostración, ante la opinión nacional, de nuestro compromiso con la calidad de la educación pública. Pero somos conscientes que si no acompañamos la Autonomía Escolar, el Currículo y el Plan de Estudio con el mejoramiento del ambiente escolar, que significa adecuación y mantenimiento de la planta física, dotación, laboratorios, bibliotecas, restaurantes, capacitación y el salario profesional de los educadores, es imposible lograr niveles de calidad ascendentes y sostenibles. Todo esto es posible si los sindicatos regionales, el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, tanto nacional como regionales, se apropian de los avances de este Congreso para darles desarrollo y construir nuevas alternativas que permitan fortalecer el Movimiento Pedagógico, con participación de la comunidad educativa, investigadores y sectores sociales. En esa dirección, estaremos convocando para el próximo año un encuentro nacional de los CEID regionales con el fin de darle consistencia al proceso.

Ahora más que nunca se hace necesario que los docentes del país incidamos con mayor decisión para que en todas las instituciones educativas del sector público se instale el Gobierno Escolar. De la misma manera se constituyan las Juntas de Educación en los municipios, distritos y departamentos, para que se conviertan en los espacios de participación y decisión de la comunidad educativa y sectores sociales, interesados y comprometidos con la defensa

de la educación pública y el mejoramiento de su calidad.

Quiero en nombre del magisterio colombiano y la comunidad educativa agradecer la participación de los delegados internacionales (I. E. Argentina, EE.UU., España, México y Cuba) por el intercambio de experiencias en el campo educativo y pedagógico, por sus valiosos aportes; pero ante todo, deseo resaltar nuestra identidad en el continente americano, de luchar por defender la educación pública, gratuita y de calidad y en contra de todo intento de los gobiernos y organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, de privatizar y municipalizar la educación en nuestros países. El éxito del Congreso Pedagógico Nacional radicó básicamente en la diversidad de ponencias sustentadas y debatidas por los delegados de las diferentes regiones del país, a pesar de las dificultades organizativas que fueron superadas con el concurso de los participantes.

Finalmente consideramos que la materialización y desarrollo de la reforma educativa es un proceso complejo. Encontraremos muchos enemigos abiertos y solapados, internos y externos, ese es el reto que tenemos; pero removeremos todos los obstáculos aprovechando los espacios que hemos conquistado con la lucha, para sacarla adelante.

Estaremos convocando para 1995 el I Encuentro Nacional de Educadores Trabajadores de la Cultura, en cumplimiento de las definiciones del XV Congreso de Fecode realizado en la ciudad de Pasto.

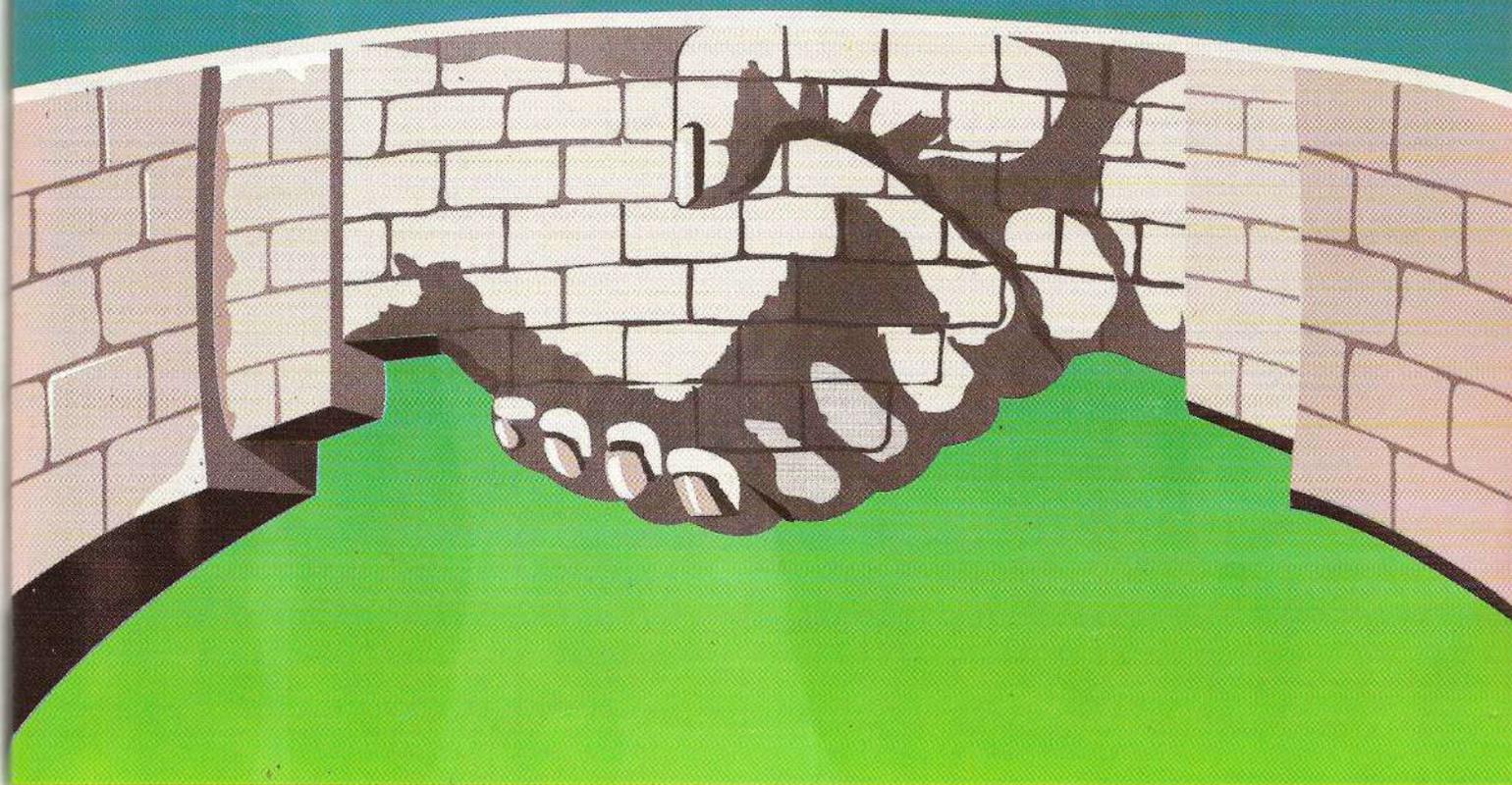
De la misma manera, haremos todo el esfuerzo para hacer llegar lo más pronto posible a las regiones, las memorias del 2do. Congreso Pedagógico Nacional.

Convencido del compromiso que hemos asumido, estoy plenamente seguro que entre todos haremos el cambio educativo que necesita el país y reclaman los trabajadores y sectores populares.

Muchas gracias.

McGraw-Hill Interamericana, S. A.

CONSTRUCTIVISMO



McGraw-Hill

Una respuesta oportuna a los cambios
propuestos a la educación.

MC
Graw
Hill

Su dinero y sus bienes merecen ser administrados por una institución fiduciaria que atienda y resuelva sus interrogantes. En la que usted pueda confiar. Que invierta su capital de manera correcta y rentable. Que tenga experiencia y solidez. Que entienda que de su futuro depende el de ella. Por eso cuando necesite de una fiduciaria decídase por una que no despierte sus dudas sino su admiración

PERFIL GRÁFICO LTDA. VIGILADO SUPERINTENDENCIA FINANCIERA



**FIDUCIARIA
LA PREVISORA**