

educación y cultura

CEID **fecode**
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES

38

El

Proyecto

Educativo

Institucional



Me respeto

Educación Sexual Integral

y Vida familiar

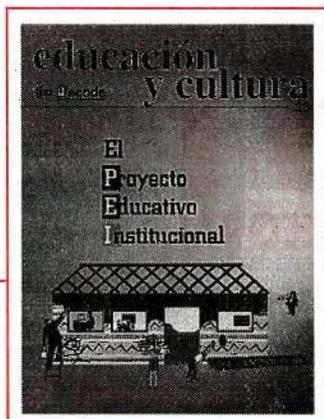
La respuesta de Editorial Voluntad al desarrollo de programas y proyectos institucionales de Educación Sexual en la educación básica del país.

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)

AGOSTO 1995 No. 38 \$2.300.00

Director: Boris Montes de Oca

Consejo Editorial: Alfredo Camelo, Jaime Dussan C., Alvaro Carvajal, Carlos Augusto Hernández, Carlos Higuaita, Ricardo Lucio, Germán Mariño, Rafael Rodríguez, Felipe Rojas.

Gerente: Alvaro Carvajal Arias

Carátula: Jhon Brian Cubaque

Ilustraciones: Marco Pinto

Diseño, diagramación y producción editorial: Servigraphic Ltda.

Corrección: Víctor Casas

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. Avda. 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: 25.000 ejemplares

3 EDITORIAL

INFORME CENTRAL: PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

- 5 El P.E.I. será lo que hagamos hoy por él
Guillermo Bustamante Zamudio
- 13 P.E.I.: proyecto de transformación educativa
María Elizabeth Coy A.
- 19 ¿Qué tanto ayuda o entorpece
el material disponible sobre el PEI?
Ricardo Lucio A.
- 25 Proyecto Educativo Institucional
Gabriel Acosta Bendek
- 26 Colegio Distrital *Carlos Arango Vélez*
Pedagogías activas y desarrollo humano
Hilda Cecilia Cubides Goyeneche
- 31 Escuela Filodehambre:
aportes para la construcción del PEI

DIDACTICA Y EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS

- 37 Hacia una enseñanza de las ciencias por investigación
Manuel Erazo Parga - Elsa Tiusaba Benítez

AREAS DE ENSEÑANZA

- 45 Educación geográfica en Colombia:
historia y perspectiva
José Ricardo Sáenz V.

CULTURA ESCOLAR

- 55 Diseño Ambiental del Entorno escolar
Pablo Páramo

LA ALEGRIA DE LEER

- 61 Educación y Democracia: un campo de combate
62 La Artesanía Intelectual:
un ensayo sobre el ensayo y la escritura

COMEDI

CORPORACION DE MEDICINA INTEGRAL



**INTEGRANDO LA REGION
CAFETERA**

Manizales Carrera 21 No.25-22 Tels. 84 17 23 - 83 02 40 - 84 88 08

El Proyecto Educativo Institucional: garantía para el cambio en la escuela

Los educadores estamos frente a un mundo que cambia permanentemente, buscando ampliar los espacios democráticos con la participación de todos los sujetos sociales, en el marco de ir haciendo realidad una sociedad donde el progreso y el equilibrio social sean una constante.

La educación es un factor importante que coadyuva a los cambios de la sociedad, en el entendido que está formando personas o individuos actuantes y comprometidos con la renovación y la transformación.

La Autonomía Escolar es el elemento dinamizador de los cambios educativos y que se consigna en el Proyecto Educativo Institucional, orientado a profundizar y dar sentido al quehacer pedagógico cotidiano de los educadores en el proceso de la enseñanza, la construcción y apropiación de saberes científicos y la adopción de valores democráticos en cada establecimiento educativo, el mejoramiento progresivo de la calidad de la educación, que nos lleve a una formación creadora y transformadora de las presentes y futuras generaciones de ciudadanos.

La clave está en asumir, con la convicción necesaria, los niveles de autonomía individual y colectiva para hacer el Proyecto Educativo Institucional, que permita a todos sus componentes estar en correspondencia con la reforma educativa que el país requiere y que los educadores, con la comunidad educativa, sacaremos adelante.

El Proyecto Educativo Institucional deberá desarrollar y concretar los fines de la educación plasmados en la Ley 115 de 1994 y definir el perfil del ciudadano que queremos formar, con la participación de la comunidad. Este proyecto será producto de la construcción colectiva y permanente de los actores del proceso educativo en cada institución y buscará ajustar la educación a las necesidades del progreso, desarrollo y bienestar de la comunidad, con su entorno local y regional, en los aspectos culturales, sociales, lingüístico, económico y productivo.

El ejercicio educativo y pedagógico de elaboración del Proyecto Educativo Institucional, permitirá concebir y construir un nuevo concepto de escuela; como una institución abierta al pensamiento, al conocimiento, la cultura, la creatividad y la participación; aspectos que reforzarán el compromiso de los educadores con los cambios educativos que se deberán desarrollar de manera progresiva y fortalecerá la autonomía de cada institución en su gestión educativa.

El Proyecto Educativo Institucional deberá hacer énfasis en la concreción y desarrollo de los fines de la educación; la constitución y desarrollo del Gobierno Escolar; la elaboración y construcción permanente de los planes de estudios, la evaluación del docente, de la institución y del educando, donde prime la visión formativa sobre lo cuantitativo y de medición del conocimiento; tendrá en cuenta la diversidad cultural y étnica y la apropiación de los recursos necesarios para materializarlo.

Los fines de la educación deben permitir transformar la escuela en un espacio donde se dé un pleno desarrollo de la personalidad del educando; se forme en el respeto a la vida, los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad; la democracia participativa que involucre a todos los ciudadanos en las decisiones que afectan la vida económica, política y cultural del país; acceso al conocimiento, a la ciencia y a la técnica, producto de la formación en la disciplina de la investigación; creación de capacidades críticas y reflexivas; defensa de la soberanía nacional y conservación del medio ambiente, producto del uso racional de los recursos naturales.

Lo que le da posibilidad al cambio educativo en Colombia, es la materialización del Gobierno Escolar, el funcionamiento de sus órganos de dirección, la elaboración de los planes de estudios, la organización de las áreas obligatorias y fundamentalmente la definición de sus contenidos como elemento principal, las áreas optativas que recojan la particularidad de la región o localidad, la intensidad horaria y la metodología utilizada para la enseñanza, y los recursos necesarios para materializar este propósito, en cada institución educativa.

Estos propósitos requieren el concurso de los gobiernos nacional, regional y local, los cuales deben contribuir a dinamizar este proceso transformador, garantizando una permanente capacitación a los docentes en sus áreas específicas y en la metodología de la enseñanza; el establecimiento de las bibliotecas en cada institución, los recursos didácticos y el mejoramiento de la infraestructura, que coadyuve a mejorar el ambiente escolar y las condiciones para desarrollar una formación de excelencia.

Para lograr esto, se requiere un cambio de actitud del docente, de todos los agentes educativos y principalmente el gobierno. Así mismo, exige al magisterio y la comunidad educativa incursionar en la investigación, como una premisa básica para desarrollar la reforma educativa, que permita avanzar en los cambios que el país requiere y que la sociedad reclama □

Boris Montes de Occa
Director

El P.E.I. será lo que hagamos hoy por él

Guillermo Bustamante Zamudio
 Profesor Universidad Pedagógica Nacional

En contextos formales, muchos estamentos de la comunidad educativa plantean que la aparición del Proyecto Educativo Institucional PEI en la Ley General de Educación Ley 115/94 es un hecho positivo. Sin embargo, es admisible pensar que la norma, en sí misma, no generará ningún cambio en las instituciones educativas; más bien, el camino está abonado para que la medida se convierta en otro requisito formal. En contextos informales, por otra parte, se dice que el PEI es equivalente al planeamiento que anualmente han hecho las escuelas y los colegios en el país; e incluso se llega a fotocopiar las "partes del proyecto" de instituciones que ya lo tienen, o a pagar para que alguien por fuera lo haga.

La reflexión sobre el PEI convoca varias dimensiones de lo educativo, pero, en particular, también de lo humano. De ahí que se sostenga en estas notas la idea de que *el PEI será el día de mañana lo que hagamos desde ahora por él*. Si desde la misma Ley 115/94 se nota ya una serie de inconsistencias frente al proyecto; si cuando pasamos al Decreto 1860/94 vemos que no hay completa continuidad en relación con la Ley; si cuando leemos el documento del MEN «Reflexión sobre los proyectos educativos institucionales» vemos que el espíritu es, al menos, parcialmente distinto al del Decreto 1860/94; si todo esto ocurre es porque

Ilustración Marco Pinto



en el país están en juego diferentes intereses en relación con lo educativo y porque éstos se manifiestan en los documentos y en las medidas tomadas en función de su fuerza, de su capacidad para expresarse, de su posición en el poder.

De tal manera, si creemos que en la educación está en juego una lucha por los derechos de los colombianos, una posibilidad de incidir en la determinación de los modelos de desarrollo, una opción de existir de otra manera, tenemos que lograr que alrededor del PEI haya la posibilidad de expresión de las más diversas posiciones y en ese marco defender las nuestras. En otras palabras, no es que se vaya a perder

una opción histórica, o a "deformar" el espíritu de la Ley 115/94 o algo por el estilo, el asunto es que postularemos un modelo, o una serie de modelos frente a lo educativo, en la medida de nuestra participación; en ello están implicadas la producción de conocimiento, la innovación, la participación... pero también la aceptación resignada, la "indiferencia radical", la "apatía tradicional".

1. El PEI será una herramienta política si...

... es una forma organizativa para ejercer derechos de los ciudadanos. Si se piensa el pei como una medida tomada en una ley que, a su vez, está en el marco de una nueva Constitución (1991), el panorama es distinto al que se respira en las instituciones presurosas por entregar su pei a tiempo: la Carta Magna legitima el hecho de que el pueblo es soberano, y busca asegurar vida, convivencia, trabajo, justicia, igualdad, conocimiento, libertad y paz, mediante la participación, la democracia, la descentralización y la autonomía (*Preámbulo y Título I*). Es decir, hablamos de los derechos de los colombianos, no de obligaciones inasumidas.

No obstante, todavía carecemos de muchas formas para hacer realidad esos derechos. En este sentido, proponemos considerar el pei como *una* de las formas organizativas necesarias para hacer efectivos los derechos legitimados en la Constitución. No se trata entonces de ¿"Cómo hacemos para cumplir con la exigencia del pei?", sino de ¿Cómo hacemos del pei una forma de ejercer la participación, la democracia; de luchar por autonomía, conocimiento, autogestión"?

Las formas autoorganizativas necesarias para que los ciudada-

nos hagan valer sus derechos deben ser creadas por ellos sin necesidad de esperar a que una norma las establezca. Es preferible que una norma legitime el ejercicio de los derechos, a que tengamos "derechos obligatorios".

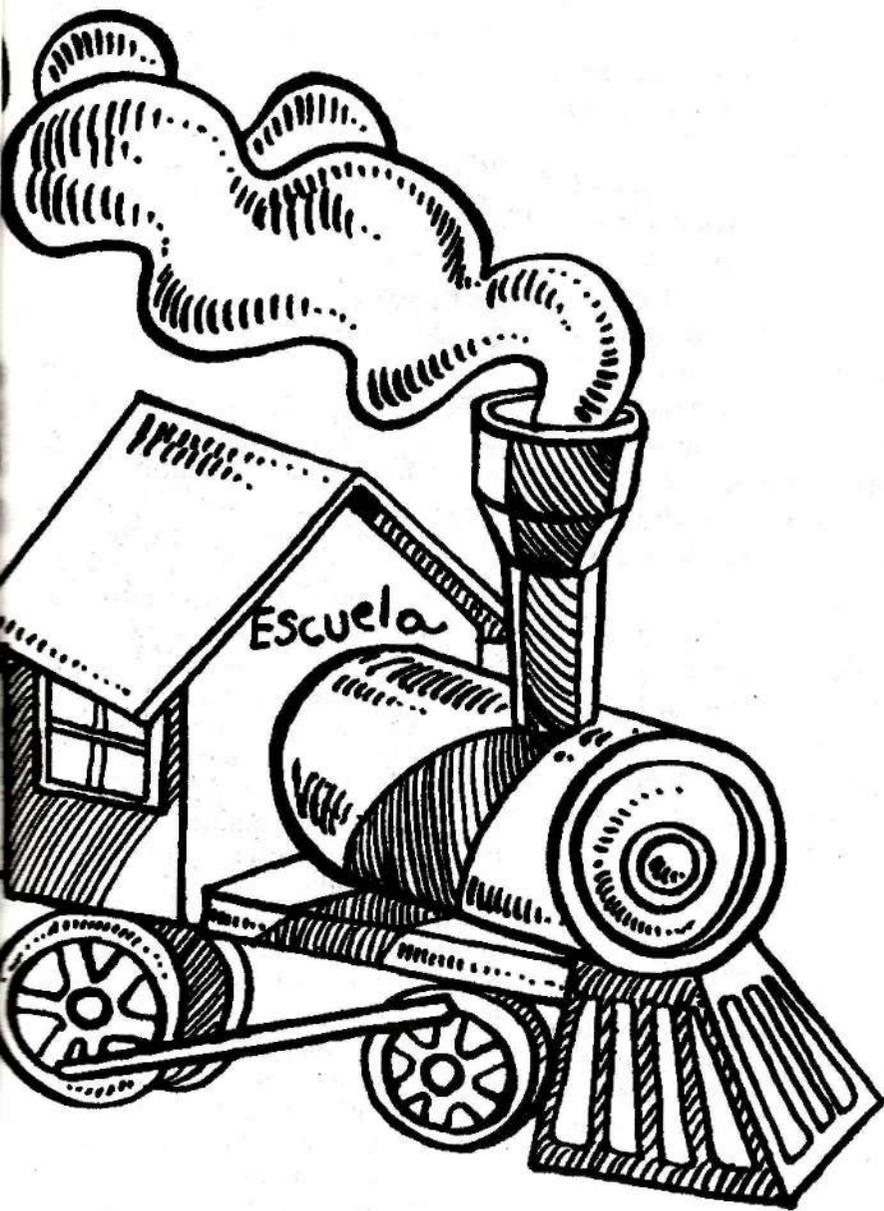
2. El PEI será un proyecto ético si...

... implica una toma de posición frente a la educación. Por ser una norma, la relación de la co-

munidad educativa con el pei puede ser la del cumplimiento, la de la obediencia. Contra la idea de estar al tanto de la última norma para cumplirla y no ser sancionado se trata de tener un proyecto ético como sujetos, como colombianos, como miembros de comunidades educativas, académicas y pedagógicas, y hacer uso de nuestros derechos, vigilando si las reglamentaciones respetan esta secuencia: definiendo los derechos constitucionales, en función de

Ilustración Marco Pinto





un proyecto ético; defendiendo la Ley 115/94, en la medida en que posibilite llevar a cabo tales derechos; defendiendo la reglamentación, en la medida en que instrumentaliza esa posibilidad, etc. Recuérdese que un decreto puede derogarse por contradecir una ley; que una ley puede ser declarada inconstitucional; que la Constitución puede ser cambiada por los ciudadanos.

De otro lado, hay tanto problema en la ley y en la reglamentación que si alguien quisiera cum-

plir cabalmente las normas, no podría actuar ¿(qué hacer, si a veces se piden cosas contrarias)? La consistencia, entonces, no proviene de la norma, sino de la posición que la comunidad educativa asuma para hacer de la norma una herramienta.

3. El PEI será acción sobre el sentido si...

Investiga los modelos que se juegan en lo educativo. Es bastan-

te frecuente la idea de comenzar el pei elaborando un diagnóstico. Pero si diagnóstico es «relativo a lo que se hace a través del conocimiento», quiere decir que se hace desde el que sabe; que es la aplicación de un saber desde la certidumbre; una acción que, por principio, no pone en cuestión el estatuto de ese saber. ¿Es esa la situación en las instituciones educativas? Si ya tuviéramos el conocimiento, (el que permite hacer el diagnóstico) y éste estuviera encarnado, debería poder realizar los fines de la educación. Pero, entonces, ¿para qué concebir un pei, si la realización de tales fines es su principal objetivo?

Creemos saber y, por eso, concebimos la educación como una articulación entre recursos económicos (lo principal, según suele creerse), planta física, número de maestros, estudiantes matriculados, capacitación del personal docente y administrativo, oferta de cupos, número de textos per cápita, biblioteca, laboratorios, sitios de recreación, tasa de repitencia, tasa de deserción, puntaje de los estudiantes en la prueba de Estado, etc.

En realidad, estos aspectos son la manifestación superficial de fuerzas y tendencias susceptibles de ser descritas de manera distinta. En otras palabras, los recursos y los problemas no están allí para ser observados llanamente. Si así parece es porque manejamos esa concepción superficial de la educación y no queremos interrogarnos por esas fuerzas y tendencias subyacentes.

Tal concepción piensa al hombre como un espectador del mundo, situado frente a las cosas. Salvo que construimos teorías para tratar de entender la realidad y, si pudiéramos entenderla directamente, toda teoría sobraría. De la investigación de Otálora et al, (1993) resaltamos el hecho de que el proyecto fue aquello que le

dio sentido a los textos en las instituciones estudiadas; es secundario contabilizar textos: lo fundamental al respecto resulta ser el conocimiento de los usos que la institución le da al material escrito, las formas como los distintos estamentos asumen su relación con ese material, las formas de relación entre sujetos que determinan esas relaciones particulares con los textos, es decir, el sentido que la comunidad educativa crea para los textos. De igual manera, sería secundario establecer las áreas de las zonas de recreación en relación con otros espacios; lo fundamental al respecto puede ser el sentido que para los diversos estamentos educativos tenga el concepto de recreación, la relación que materializa con otros espacios como el cognoscitivo, los vínculos que entre los miembros de la comunidad educativa se establecen en ese espacio, etc. Y así para cada aspecto del listado traído más arriba.

La lista, entonces, aparece importante desde una perspectiva; podríamos sacar a la superficie aspectos que sí resultan trascendentes para encontrar que no se agotan en lo contable, que en relación con ellos no podemos proponernos el incremento de un porcentaje, o cosas por el estilo. Así mismo, de la lista caerían algunos elementos como representación de un mismo fenómeno, o veríamos cómo un elemento de la lista en realidad tiene varios componentes cualitativamente diferentes, etc.

Entonces, la propuesta que aquí hacemos no postula al hombre frente a las cosas, frente a la realidad, sino frente a los códigos de la cultura (Bruner, 1987; García, 1973; Navarro, 1978). La mirada humana está mediada por los códigos culturales, que comienzan con el lenguaje; lo que vemos como realidad es uno de

Si se piensa el PEI como una medida tomada en una ley que, a su vez, está en el marco de una nueva Constitución (1991), el panorama es distinto al que se respira en las instituciones presurosas por entregar su PEI a tiempo: la Carta Magna legitima el hecho de que el pueblo es soberano, y busca asegurar vida, convivencia, trabajo, justicia, igualdad, conocimiento, libertad y paz, mediante la participación, la democracia, la descentralización y la autonomía (Preámbulo y Título D). Es decir, hablamos de los derechos de los colombianos, no de obligaciones inasumidas.

tantos "mundos posibles" generados por los códigos. De ahí que con formas culturales tan diversas, con concepciones de realidad, incluso opuestas, los hombres hayan podido perfectamente sobrevivir. Otra cosa es que hayamos creído que nuestros códigos son la realidad; de ahí se deriva la falta de perspectiva cultural que nos hace creer, no que el otro es diferente, sino que es malo, inferior, mejor, etc.

En consecuencia, el PEI puede ser el instrumento para tratar de explicitar esos códigos y la manera como se jerarquizan esas mezclas y la forma como llegan a considerarse una mirada objetiva; además, es necesario interrogar por esos códigos de acuerdo con las condiciones específicas en que son requeridos para producir una

interpretación. En este sentido hablamos de *incertidumbre* y del PEI como *investigación*; asumimos, entonces, una perspectiva de Bernstein (1983) en relación con la educación: «Una recomendación para un sistema educativo es que sus resultados sean relativamente impredecibles».

4. El PEI será comunicativo si...

Intenta explicitar y establecer las condiciones pragmáticas de la comunicación como condición necesaria para realizarse. Esto se plantea desde la teoría de Habermas; con el objetivo de caracterizar la diferencia entre formaciones sociales, él discute el concepto de "racionalización" de Weber y propone una primera diferenciación entre *trabajo* e *interacción*. El trabajo «realiza fines definidos bajo condiciones dadas» (1984:68), mientras que la interacción está simbólicamente mediada.

Aunque se pensó para diferenciar sociedades, se retoma esta propuesta con el ánimo de concebir el PEI de manera que no se convierta en un requisito formal más de la vida escolar: de acuerdo con el énfasis presente en las acciones de la comunidad educativa —cosas, personas o sentido—, los proyectos podrían ser instrumentales, estratégicos o comunicativos, respectivamente.

Esto no implica, por supuesto, que la naturaleza de un proyecto no se pueda transformar en alguno de sus momentos; que un proyecto instrumental pueda llegar a ser comunicativo, etc.

a) **Un proyecto instrumental** sería aquel dominado por acciones instrumentales, es decir, referidas fundamentalmente a la acción sobre sucesos físicos, orientadas por reglas técnicas apoyadas en un saber empírico y que per-

miten hacer pronósticos verdaderos o falsos; de donde el error se juzga como incompetencia cuya sanción es el castigo por el fracaso frente a la realidad (Habermas, 1984:68-69).

Según el estudio de Moreno (1994), la mayoría de las innovaciones educativas que solicitan aprobación tienen este énfasis. Es el caso de los proyectos pensados para levantar un muro, para construir un laboratorio, etc. Requieren, claro está, de una reflexión; posiblemente de una acción entre personas y hasta de acuerdos. Sin embargo, aquí el destino final del proyecto prácticamente no cambia el sentido de la educación. Esto no quiere decir que llevar a cabo tal tipo de acciones no sea necesario sino que si los fines buscados con el PEI tienen que ver fundamentalmente con las relaciones entre sujetos, entre éstos y el acervo cultural, entre saber escolar y extraescolar, la mecánica tiene que invertirse; es el caso de la construcción de un laboratorio o el levantamiento de un muro, cuando depende de una decisión tomada por la comunidad académica sobre la base de una interrogación por el sentido de lo que hace.

b) **Un proyecto estratégico** sería aquel dominado por la acción estratégica, es decir, referida fun-

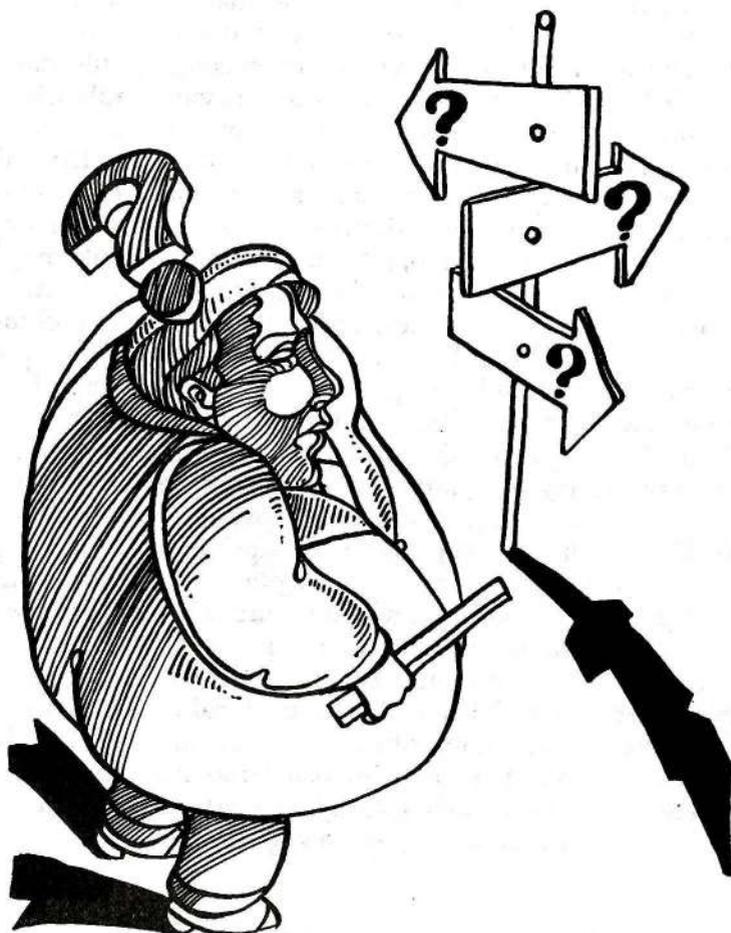


Ilustración Marco Finito

damentalmente a la acción sobre sucesos sociales o sobre sistemas de valores, orientada por estrategias que descansan sobre un saber analítico y que permiten hacer buenas o malas deducciones de reglas de preferencia y máximas generales; donde el error también es juzgado como violación de estrategias acreditadas, como un fracaso frente a la realidad que amerita un castigo (Habermas, 1984:68-69).

Ha sido el implementado tradicionalmente por la educación colombiana, aunque no de manera explícita: manipular a las personas, incluso interpeándolas y recurriendo a su palabra, de alguna manera, pero de manera fundamental induciéndolas a que ha-

gan lo que otro "quiere", "sabe", "cree" o "manda". Esto se puede ejemplificar así: en los eventos sobre PEI con colectivos de maestros se hacen las preguntas: ¿Cómo "motivar" a quienes no les gusta participar?, ¿Cómo "involucrar" a todos en la construcción del PEI?, ¿Cómo "organizar" a los que sí quieren trabajar? Estas preguntas son planteadas desde una acción sobre las personas, desde un proyecto estratégico. Las respuestas que involucren los términos "motivar", "involucrar" y "organizar", aplicados a miembros de la comu-

nidad educativa, impiden impulsar una propuesta de PEI con espíritu comunicativo.

c) **Un proyecto comunicativo** sería aquel dominado por la acción comunicativa, es decir, referida fundamentalmente a la acción sobre los símbolos, sobre el sentido mediado socialmente, orientada por normas intersubjetivamente vigentes que definen expectativas recíprocas de comportamiento; de donde el error es juzgado como desviación, provocando sanciones convencionales (Habermas, 1984:68-69).

Por el hecho de no excluir la acción sobre cosas y sobre personas, pero por subordinarla a la acción sobre el sentido, nos parece que, de los tres, es el único que,

encarnado en un PEI, puede participar en el logro de los fines de la educación. Este proyecto implica, en resumen, que las condiciones pragmáticas de la comunicación (sinceridad, rectitud y verdad) se puedan y se deban explicitar y establecer (Mockus et al., 1994).

Desde la perspectiva de la acción sobre el sentido, las preguntas serían:

-¿Cómo creo, con mi actitud, un ambiente educativo en el cual sea posible y necesario que los estamentos educativos se expresen?

-¿Cómo podemos construir un ambiente educativo en el cual la sinceridad no solamente sea posible, sino necesaria?

-¿Cómo podemos interactuar en la escuela, de manera tal que la rectitud no solamente se pueda discutir, sino que sea imprescindible establecerla a partir del debate?

-¿Cómo podemos relacionarnos con el saber, de tal manera que la forma como ha llegado a ser considerado verdadero lo que circula como conocimiento válido pueda, no sólo conocerse, sino también cuestionarse, y que sea necesario ponerlo en su dimensión histórica y, por lo tanto, relativa?

Acción sobre el sentido quiere decir, entonces, acción sobre los códigos. Esto, además de la responsabilidad política que representa el PEI, implica asumir el conocimiento de la cultura local-regional, asumir el conocimiento de la cultura universal e investigar la posición que tiene la primera en relación con la segunda, así como el sentido que tiene la segunda respecto de la primera. No podemos anticipar una feliz relación del tipo "la cultura local es un subconjunto de la cultura universal", o un divorcio, del tipo "no tienen nada que ver". Lo cierto es que la relación es muy compleja e

implica una transformación del "observador" y de los dos niveles culturales anotados. Por su naturaleza investigativa, el PEI está signado por la incertidumbre.

Esta dimensión investigativa exige la socialización y sistematización del trabajo; lo cual se articula muy bien con las propuestas hechas sobre la evaluación de los PEI: el nivel de trabajo de las comunidades educativas es distinto y la validez del proyecto y de sus elaboraciones será establecida con base en ese nivel, dado en un contexto específico; lo que una comunidad se plantea como interrogante puede haber sido resuelto por otra anteriormente, o considerarse absurdo: no importa. Lo esencial es que, en esa comunidad, la elaboración de esa pregunta haya generado sistematización, búsqueda y lazo social entre sus miembros; y que estos productos estén abiertos a la discusión □

Bibliografía

Bernstein, Basil. «La educación no puede suplir las fallas de la sociedad». En: *Lenguaje y sociedad*. Cali, Univalle, 1983.

Bruner, Jerome. *La importancia de la educación*. Barcelona, Paidós, 1987.

Congreso de la República de Colombia. *Ley General de Educación*. Ley 115 de febrero 8 de 1994.

García, Agustín. *Lalia*. Madrid, Siglo XXI, 1973.

Habermas, Jürgen. *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid, Tecnos, 1984.

Jurado, Fabio y Bustamante, Guillermo. «Hacia una diversidad de textos en el aula».

En: *Revista Opciones Pedagógicas*. Bogotá, Universidad Distrital, 1995.

Mockus, Antanas et al. *Las fronteras de la escuela*. Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía, 1994.

Moreno, María del Carmen. *Innovaciones pedagógicas*. Bogotá, Edit. Magisterio, 1994.

Morin, Edgar. *El método. Las ideas*. Madrid, Cátedra, 1992.

Navarro, Rodrigo. «La realidad». En: *Revista Poligramas*. No. 1. Cali, Univalle, 1978.

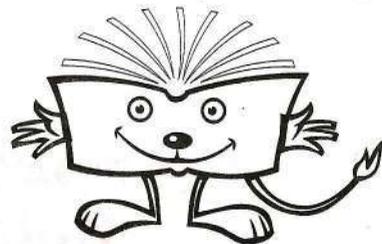
Not, Louis. *Pedagogías del conocimiento*. Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 1994.

Ordóñez, Carlos et al. *Reflexión sobre los proyectos educativos institucionales y Guía para la construcción de planes operativos por parte de las comunidades educativas*. Bogotá, MEN, julio de 1994.

Otálora, Blanca et al. «El uso de materiales educativos en la educación secundaria». Bogotá, Instituto Ser de investigación, sin publicar, 1993.

Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 1860* de agosto 3 de 1994, por medio del cual se reglamenta la elaboración de los proyectos educativos institucionales.

Estos serán siempre los primeros de la clase



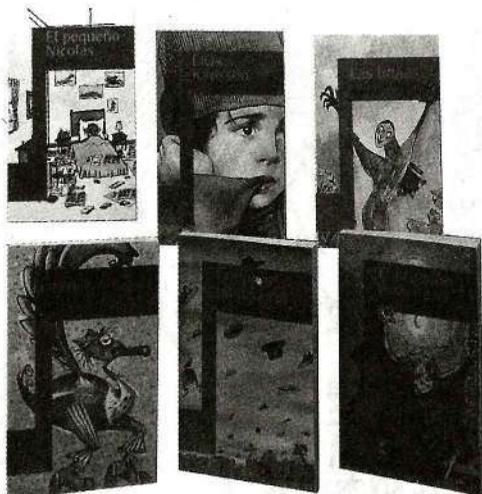
Desde los 6 años



Desde los 8 años



Plan Lector Alfaguara



Desde los 10 años



Desde los 12 años

Distribuidora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara
Carrera 13 N° 63-39, Piso 12. Teléfono: 2 487 392, 2 496 350, 2 482 897
Santafé de Bogotá-Colombia.



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: Calle 57 N° 25-21

Tels.: 249 09 55 - 345 31 79 - 345 31 27 Fax: 345 29 17

Barranquilla: Clínica del Prado

Calle 59 N° 50-10 Tels.: (953)41 31 11 - 41 15 26 Fax: 41 94 85 - 41 15 85

Cúcuta: Avenida 1ª N° 6-107

Quinta Avenida con Avenida Gran Colombia

Tels.: (975)70 51 40 - 70 51 28 Fax: 70 51 31

Clínica Médico Quirúrgica

Calle 16 N° 0-53 Tels.: 71 41 71 - 71 50 28

Valledupar: Cra. 12 N° 15-60

Tel. Fax: (955) 73 19 79 - 73 19 84

Policlínico: Cra. 9 N° 14-32 Tel.: 73 04 70

Bucaramanga: Cra. 36 N° 42-55

Tel. Fax: (976) 45 41 93 - 45 41 95 - 34 80 49

Girardot: Calle 20A N° 7-25 Tel.: 2 27 08

HONESTIDAD, CALIDAD Y ECONOMIA PARA SU SALUD

P.E.I.: proyecto de transformación educativa

María Elizabeth Coy A.

Profesional Especializada del Grupo de Proyectos Educativos Institucionales
del Ministerio de Educación Nacional



En estos momentos que me atrevería a llamar “cruciales” en nuestra historia, nos enfrentamos a un reto fundamental: construir un nuevo país, creando un nuevo ciudadano, según lo expresado en nuestra Carta Magna, expedida en 1991. El sector educativo en esta tarea tiene un papel básico, el eje de esta transformación.

La Ley General de Educación (115/94) nos ha propuesto un cambio radical, dinamizado desde la institución educativa, pasando por los municipios y departamentos hasta llegar al nivel nacional.

Una de las estrategias para conseguir, desde la cotidianidad de la escuela, el nuevo ciudadano para el nuevo país, es el Proyecto Educativo Institucional. Por medio de su construcción y desarrollo se van conformando las comunidades educativas, responsables y autónomas, capaces de asumir su papel protagónico en el desarrollo de la verdadera democracia.

El Proyecto Educativo Institucional está concebido como un proceso permanente de construcción colectiva de significados, del sentido y de la identidad de los establecimientos educativos. Bus-

1. Escrito por María Elizabeth Coy A., Magister en Educación y Profesional Especializada del Grupo de Proyectos Educativos Institucionales del Ministerio de Educación Nacional.

ca, fundamentalmente, transformar el ser y el quehacer de nuestros colegios y escuelas, mejorando la calidad de los procesos pedagógicos y administrativos mediante el ejercicio de la autonomía institucional.

Por tanto el PEI debe responder a las situaciones y necesidades personales de los estudiantes, del entorno socio-cultural, tanto local, como regional, nacional e internacional; debe ser flexible y susceptible a las modificaciones que exija la vivencia diaria y será el resultado de la concertación y el consenso de los integrantes de la comunidad educativa, entre ellos, usted y yo. En ningún momento puede reducirse a un documento para ser presentado. Tampoco puede considerarse terminado, porque siempre estará en construcción.

Sobre estas bases, cada institución construirá su proyecto para alcanzar su misión, sus objetivos y metas, teniendo en cuenta su historia, sus desarrollos, sus recursos, sus sueños y proyecciones; todo ello encaminado a mejorar visiblemente los procesos y resultados educativos, de nuestros hijos, sobrinos, amigos.

De esto se deduce que el Proyecto Educativo Institucional tendrá el sello propio y, no será posible, comprarlo, encargarlo, escribirlo o elaborarlo sobre un programa de computador, estándar y generalizado. El documento PEI que se debe registrar en las Secretarías de Educación, es el "diario de campo", es la historia del proceso, es la memoria de realización, que muestra el camino recorrido, con sus puntos fuertes, sus debilidades, obstáculos, decisiones y resultados parciales, con la única finalidad de que los entes encargados de asesorar, apoyar y orientar el proceso, obtengan la información necesaria para ello.



El Proyecto Educativo Institucional está concebido como un proceso permanente de construcción colectiva de significados, del sentido y de la identidad de los establecimientos educativos. Busca, fundamentalmente, transformar el ser y el quehacer de nuestros colegios y escuelas, mejorando la calidad de los procesos pedagógicos y administrativos mediante el ejercicio de la autonomía institucional.

Criterios para la construcción del PEI

El Proyecto Educativo Institucional debe ser el resultado de la discusión, investigación, análisis, reflexión y planeación por parte de cada comunidad educativa sobre aspectos centrales tales como: la concepción antropológica y social, la relación entre persona y sociedad, las características de la zona y la región, sus necesidades y las acciones que se requieren para satisfacerlas, la interacción entre cultura, desarrollo humano y teorías del conocimiento, la concepción educativa y el tipo de metodología para acceder y construir el conocimiento, el modelo de comunicación, el tipo de administración, el ejercicio de la justicia, el poder, la autoridad y la

democracia, los docentes y su formación, inicial y permanente según las necesidades institucionales y regionales, la creación de ambientes de aprendizaje, transformando la manera tradicional de utilizar el tiempo, el espacio, los materiales educativos, la infraestructura, etc.

El PEI, puede iniciarse a partir de diferentes situaciones, según la decisión de cada comunidad educativa institucional, entre otras:

— Lectura colectiva de la realidad de la institución y su entorno: ambiente de aprendizaje, relaciones personales, permanencia y abandono, repitencia, oferta y demanda, calidad de los resultados académicos, formas de evaluar, interacción con la comunidad, participación de los padres de familia, formas de administración, programas y plan de estudios, etc.

— Mesas de trabajo en donde se posibilite la interacción de todos los miembros de la comunidad educativa, explicitando sus formas de ver el mundo y la educación para llegar a consensos básicos reflejados en sus objetivos y metas.

— Investigaciones que ubiquen tanto el papel de la escuela en la formación del sujeto como la relación que ella tiene con la vida de la comunidad.

No existe una metodología de construcción de los PEI. Los planes deben diseñar sus propios métodos y procesos.

Aspectos prioritarios en la construcción del PEI

El Decreto 1860/94 reglamentó algunos aspectos de la ley general, con la finalidad de propiciar el cambio desde ahora, y lo que allí aparece como

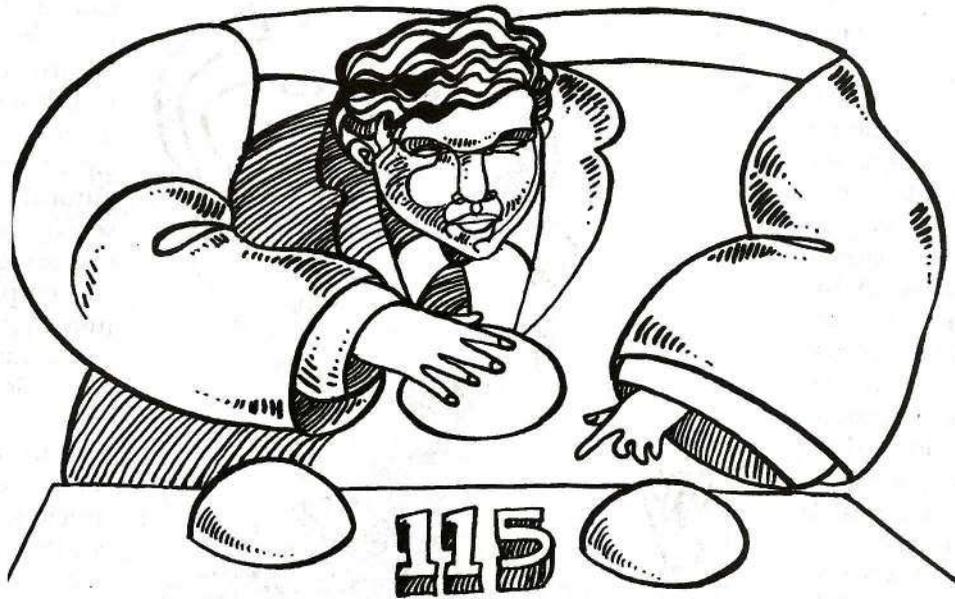


Ilustración Marco Pinto

una obligación, no son “resultados finales”, sino el comienzo del camino de construcción que debe abarcar todos los puntos mencionados, sin violentar el dinamismo propio. Lo fundamental es que todas y cada una de las instituciones educativas del país asuman su proceso de construcción del proyecto con responsabilidad y autonomía. Los aspectos prioritarios sobre los cuales debe trabajar cada institución son:

1. Principios y fundamentos

La declaración formal sobre aspectos básicos y fundamentales para la institución educativa, fruto de un proceso de reflexión, análisis, consulta, investigación y acuerdos, se constituye en el cimiento sobre el cual se construye el PEI:

* Principios y fundamentos filosóficos, psicológicos, antropo-

lógicos, sociológicos y epistemológicos de la comunidad educativa: explicitación del tipo de persona y de comunidad (estudiantes, maestros, directivos, padres, etc.) con los que se ha trabajado hasta el momento, frente a la concepción antropológica y social que se quiere asumir; conceptualización sobre educación, aprendizaje, conocimiento, cultura, sociedad, desarrollo, enseñanza, evaluación, legislación, etc. Estos principios son los que fijarán el marco de referencia para la construcción y desarrollo del plan de estudios, metodologías, proyectos pedagógicos, procesos administrativos, etc.

* Relación con su entorno, desde el nivel local y regional, hasta el nacional e internacional, teniendo en cuenta los aspectos socio-políticos, culturales y económicos de cada uno.

* Principios administrativos y pedagógicos, ejercicio de la autoridad, manejo de la justicia y el poder, las estrategias de participación y de gobierno, el desarrollo

de la convivencia, la actitud ante el conflicto, las orientaciones pedagógicas, la manera de evaluar y promover, formas de interacción con la comunidad circundante, etc. La declaración de estos principios y fundamentos tiene que ser coherente con lo que se formule en el Manual de Convivencia, en el plan de estudios, en la metodología de trabajo y de acceso al conocimiento, en los proyectos pedagógicos, etc.

* Objetivos institucionales. Según su propia realidad, frente a los fines y objetivos propuestos por la Ley General, la institución debe priorizar aquellos que van a enfatizar dentro de su proceso educativo y formular sus Objetivos Institucionales. Esos objetivos deben obedecer a los principios que la institución ha declarado. Uno de los aspectos que las Secretarías de Educación deben tener en cuenta a la hora de asesorar y orientar la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales registrados será éste.

2. Procesos administrativos

La institución educativa, en su vivencia cotidiana, tendrá que asumir otros procesos de gobierno, basados en la democracia y la participación real, de tal manera que rompan el esquema piramidal, autoritario y violento, que tradicionalmente tenemos en las escuelas y colegios, y que favorezca la creación de ambientes propicios para el aprendizaje permitiendo el desarrollo personal y social de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Los mecanismos previstos por la ley para lograrlo son:

El Gobierno Escolar asumido no como una instancia formal, sino como el camino para educar en la participación real debe realizarse simultáneamente con los procesos de reflexión y de debate desarrollados en los grupos de trabajo. Su organización es fundamental para poner en marcha la construcción del PEI.

Pueden existir otros organismos dentro del gobierno escolar, además de los descritos en el Decreto 1860/94, si el dinamismo de la institución lo considera necesario. No hay que perder de vista el espíritu de ley, que es formar para la participación, la autonomía y la responsabilidad en todos los niveles.

El Manual de Convivencia que no es el reglamento tradicional de normas y prohibiciones o un listado de deberes y derechos sino un acuerdo colectivo expresado en compromisos, que asume cada uno de los miembros de la comunidad educativa, estudiantes, padres de familia, docentes, directi-

Ilustración Marco Pinto



vos, etc., con el objetivo de crear y favorecer ambientes propicios para el desarrollo de la personalidad y el aprendizaje cualificado de las herramientas básicas para vivir.

En el proceso de construcción del manual de convivencia se tendrán en cuenta puntos como estos: cómo se van a regular las relaciones entre todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, administrativos, personal de servicios, etc.; cómo será el proceso de participación de la comunidad educativa, cómo enfocar el manejo del conflicto en todos los niveles y estamentos, cómo se establecerán y cuáles serán los compromisos de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, qué consecuencias tendrá el cumplimiento o no cumpli-

miento de los compromisos establecidos, cuáles serán las competencias, deberes y derechos de cada uno de los estamentos, cómo se ejercerá la autoridad y el gobierno, cuáles serán los procedimientos de comunicación y del ejercicio de la autoridad y, en fin, cuáles serán las posibles situaciones que deben ser contempladas en ese manual, teniendo siempre como criterio favorecer el ambiente de aprendizaje.

Aspectos financieros. En su presupuesto, la institución, como apoyo a la construcción de su PEI, debe prever los recursos financieros necesarios, la fuente de los mismos, la manera de acceder a ellos, el manejo y ejecución de estos, el control y evaluación de los subproyectos financiados. Los subproyectos de inversión pueden ser una acción que apoya una o varias estrategias del desarrollo del PEI y forman parte integral de él.

3. Procesos pedagógicos

En cuanto a lo académico, el quehacer de la institución educativa debe repensarse, asumiendo la autonomía que la ley ha previsto para decidir, qué, por qué, para qué y cómo aprender. El énfasis en estos momentos ya no está en la enseñanza sino en la adquisición de las herramientas básicas para aprender a aprender. Teniendo en cuenta esto, los maestros deberán generar situaciones propicias para ello, más que se-

guir transmitiendo y distribuyendo contenidos descontextualizados y, muchas veces, sin sentido ni pertinencia. Esto implica la construcción de su propio Plan de Estudios que propicie tanto la producción de conocimiento como el desarrollo libre de la personalidad.

El ejercicio de la autonomía le permite a las instituciones educativas establecer su plan de estudios como una guía general de tiempos y secuencias para acceder al conocimiento y desarrollar las habilidades y destrezas previstas. No es un patrón rígido que todos tienen que cumplir en la misma medida. Hay que respetar los ritmos de aprendizaje y las limitaciones personales.

Hay que tomar decisiones en cuanto a dos actividades académicas básicas, previstas por la ley, las asignaturas y los proyectos pedagógicos:

¿Qué aprender, para qué, cuándo, por qué; cuál va a ser la intensidad y la extensión de los períodos de aprendizaje, cómo se va a interrelacionar el conocimiento entre sus distintas disciplinas y con la realidad, son preguntas que pueden iluminar la conformación del plan de estudios. Aquí hay que tener en cuenta que se ha extendido el tiempo real de aprendizaje y que hay que privilegiar la participación activa del estudiante.

Otro criterio fundamental es favorecer la creación de un ambiente de aprendizaje lúdico. Por tanto, las áreas previstas desarrolladas son las herramientas para el aprendizaje y no un fin en sí mismas. Hay que dosificar el conocimiento, buscando la formación del pensamiento lógico, creativo, científico, la creación de actitudes, valores, el manejo eficiente de la lectura, la escritura,

dentro del marco de la flexibilidad, la pertinencia y los procesos individuales de aprendizaje.

Los proyectos pedagógicos (art. 36, Decreto 1860), por medio de los cuales el conocimiento

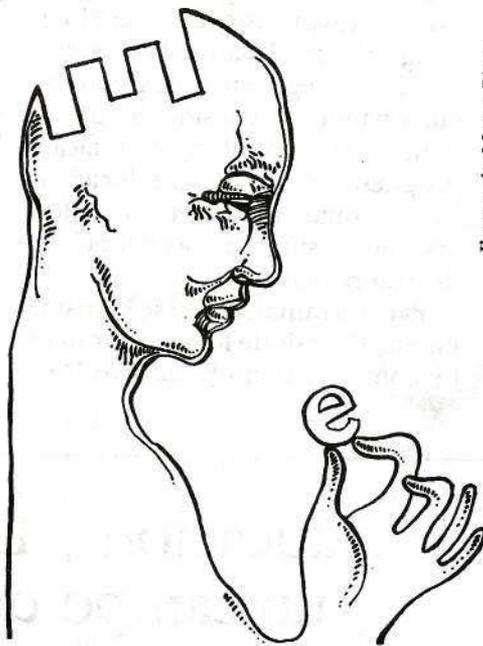


Ilustración Marco Pinto

se integra en unidades de sentido, por temas, problemas, casos, etc., en una forma interdisciplinaria y personalizada, deben diseñarse y ejecutarse superando el manejo tradicional del tiempo y del espacio (horarios, aulas) en la institución educativa.

Toda la comunidad educativa debe tener muy claro que todos los estudiantes, obligatoriamente, deben lograr el aprendizaje básico de las herramientas fundamentales para seguir aprendiendo, al terminar noveno grado. No hay justificación ni lugar para la repetencia, con la única excepción prevista por la ley, (art. 53, Decreto 1860). La continuidad en sus estudios es un derecho fundamental establecido por la ley, para los niños y jóvenes.

La Evaluación, dentro de este nuevo contexto, se asume como la información cualitativa y descriptiva del proceso de aprendiza-

je. Por tanto, hay que analizar todos los elementos que intervienen, estudiantes, maestros, directivos, padres de familia, ambientes, métodos, contenidos, materiales, etc. Según esto, la evaluación no está centrada solamente en los contenidos cognitivos que el estudiante debe repetir, ni está reducida a una calificación cuantitativa, (arma de presión), que no muestra logros integrales sino el desarrollo de una sola dimensión humana, la memoria. La evaluación del aprendizaje debe dar información sobre las habilidades y competencias alcanzadas, las metodologías empleadas, los ambientes vividos, el desempeño de los protagonistas, etc.

4. Interacción comunitaria

Es fundamental que la institución educativa establezca, mediante el Proyecto Educativo Institucional, canales expeditos de comunicación y de participación con la comunidad circundante, de tal manera que las relaciones sean, en verdad, biunívocas y respondan a los intereses y necesidades locales.

Proyectos educativos institucionales entre varias instituciones

En el proceso de construcción del PEI pueden participar otras instituciones con las cuales se hayan hecho análisis conjuntos, tengan afinidades y estén ubicadas en la misma zona geográfica, cuyas comunidades manifiesten características similares y tengan el interés

y la necesidad de conformar establecimientos de educación básica, etc., se debe construir un mismo proyecto educativo de tal manera que englobe el ser y el quehacer de las instituciones involucradas.

Competencias de las entidades territoriales

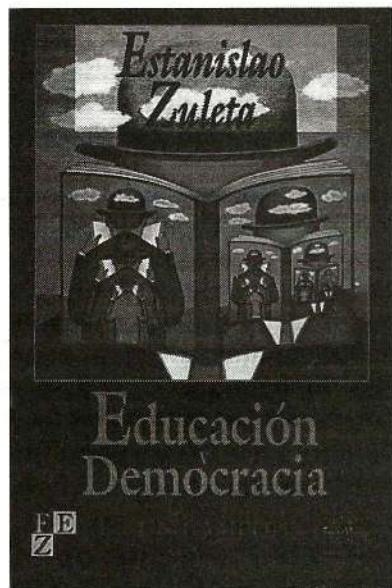
Esta estrategia de mejoramiento y transformación educativa está íntimamente ligada al proceso de desarrollo educativo en las entidades territoriales. Por tanto, las Secretarías de Educación deben apoyar, asesorar,

acompañar y dar razón del proceso de construcción de los PEI en su región, antes que exigir simplemente un documento para entregar. Deben diseñar los mecanismos de seguimiento y evaluación de los procesos institucionales, (no del documento registrado), según los criterios previstos en cada PEI e integrarlos en el Plan de Desarrollo municipal, regional o departamental. Cuando lo consideren pertinente, deben publicar y destacar propuestas de Proyecto Educativo Institucional, realmente novedosas, como estímulo y socialización de experiencias.

Para terminar, como se ha visto en esta síntesis de lo que se concibe como Proyecto Educativo Ins-

titucional, la tarea que debemos asumir todos, padres, maestros, estudiantes, comunidad civil, autoridades, etc., es fundamental y no da tregua. Estamos al filo de la oportunidad, han expresado en su documento los Diez Sabios², por lo tanto, debemos emplearnos a fondo, desde lo que cada uno es y hace, poniendo en común lo mejor de cada uno para establecer mancomunadamente los acuerdos mínimos que nos permitan acometer con éxito este reto: construir un nuevo país, construyendo un nuevo ciudadano. □

2. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, Colombia al Filo de la Oportunidad, MEN, Bogotá, 1994.



Educación y Democracia: un campo de combate

Estanislao Zuleta

Las entrevistas y artículos que conforman este nuevo libro del maestro Estanislao Zuleta constituye una valiosa compilación de sus principales trabajos sobre el tema de la educación y la democracia.

Sus reflexiones se ocupan de la naturaleza de nuestro bachillerato; la enseñanza de la historia, la geografía, la biología; la carencia de filosofía de nuestro sistema educativo; las relaciones entre educación, trabajo y producción; la democracia como el derecho a la diferencia; el papel de un nuevo tipo de maestro. Una aguda reflexión sobre problemas actuales de nuestro quehacer educativo, que la Corporación Tercer Milenio y la Fundación Estanislao Zuleta ofrecen al magisterio colombiano y al Movimiento Pedagógico para su estudio y análisis.



DE VENTA EN LAS PRINCIPALES LIBRERIAS DEL PAIS

Distribución nacional:



ECOE: Calle 32 No. 17- 22 Telefonos 2885651 - 2882556 Bogotá
Cooperativa Editorial Magisterio: Avenida 34 No. 20-58 Telefonos 2878501 2459635
Bogota
Revista EDUCACION Y CULTURA : Avenida 28 No. 36-07 Telefono 2696919

¿Qué tanto ayuda o entorpece el material disponible sobre el PEI?

Ricardo Lucio A.

Profesor Asistente del Instituto de Estudios Políticos de la Universidad Nacional de Colombia

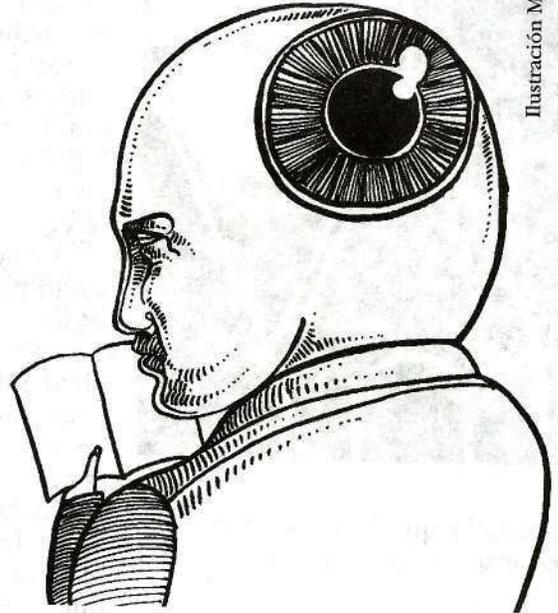


Ilustración Marco Pinto

El propósito de estas líneas es, en primer lugar, llamar la atención de las comunidades educativas sobre algunos de los desenfoques que, con relación al PEI, pueden aparecer en la literatura sobre el tema que comienza a circular en el país y, en segundo lugar, hacer un somero análisis crítico de algunos materiales específicos que se presentan a los educadores sobre el tema.

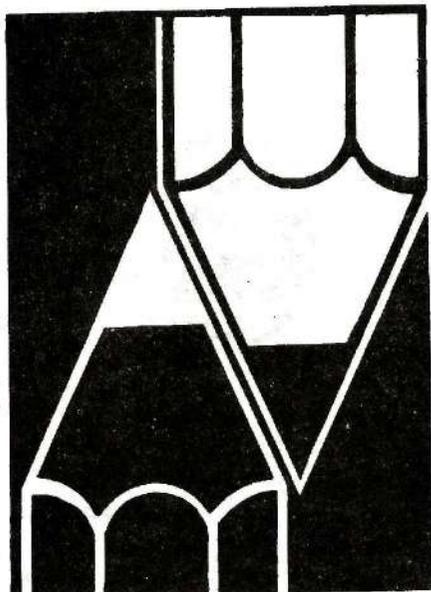
La Ley General de Educación establece el proyecto educativo institucional, PEI, para que cada institución educativa reflexione sobre lo que está haciendo y trate de definir qué es lo que busca hacer y cómo cree que puede lograrlo a partir de lo que ahora es. Eso es una definición de política educativa, "clara, factible y evaluable". Como el núcleo de la política educativa actual es la institución educativa, entonces la institución debe, dentro de la autonomía que le concede la ley y de acuerdo con los propósitos educativos nacionales, formular su propia política ins-

titucional: y eso, así de simple, es el PEI.

Pero las cosas han ido complicándose con posterioridad a la expedición de la ley general. Primero fue el decreto reglamentario que estableció tanto la obligatoriedad del PEI como una serie de condiciones en cuanto a su contenido y los plazos para elaborarlo; se sugirió, igualmente, la posibilidad de que los planteles que lo deseen y lo necesiten se apoyen en quienes puedan para elaborarlo. Ha surgido, entonces, una cantidad de talleres, manuales, directrices, seminarios y textos que pretenden ayu-

dar (no siempre desinteresadamente) a esa gran demanda potencial que representan las cerca de 61.000 instituciones educativas del país que tienen la obligación de elaborar su PEI en un plazo determinado de tiempo.

El propósito de estas líneas es, en primer lugar, llamar la atención de las comunidades educativas sobre algunos de los desenfoques que, con relación al PEI, pueden aparecer en la literatura sobre el tema que comienza a circular en el país y, en segundo lugar, hacer un somero análisis crítico de algunos materiales es-



pecíficos que se presentan a los educadores sobre el tema.

Consideraciones generales

Lo primero que hay que reflexionar es que el PEI debe convertirse en un instrumento útil y sencillo, que facilite el trabajo presente y futuro del plantel y, de ninguna manera, lo dificulte o complique. Ello se conseguirá si su proceso de elaboración propicia una discusión (ojalá no interminable) en las comunidades educativas sobre lo que son y lo que quieren ser, en el aspecto pedagógico-educativo y en la administración y manejo de los recursos; conjuntamente deben establecer también unas reglas claras de juego entre sus miembros, que deben expresarse en lo que se ha llamado el manual de convivencia y el sistema propio de gobierno.

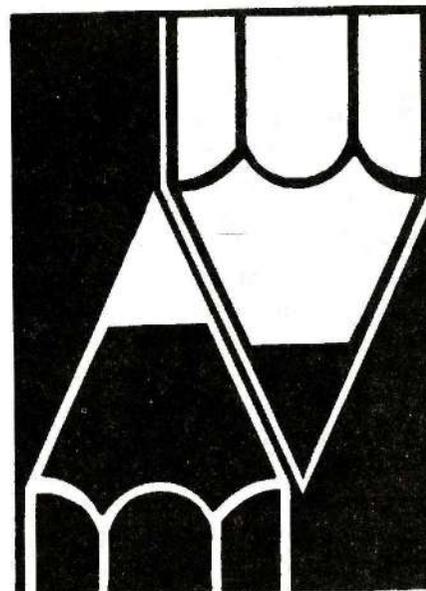
Sin embargo, deberían evitarse los siguientes extremos que sólo lograrían convertir todo el proceso de reflexión, elaboración y for-

mulación del proyecto en una misión imposible:

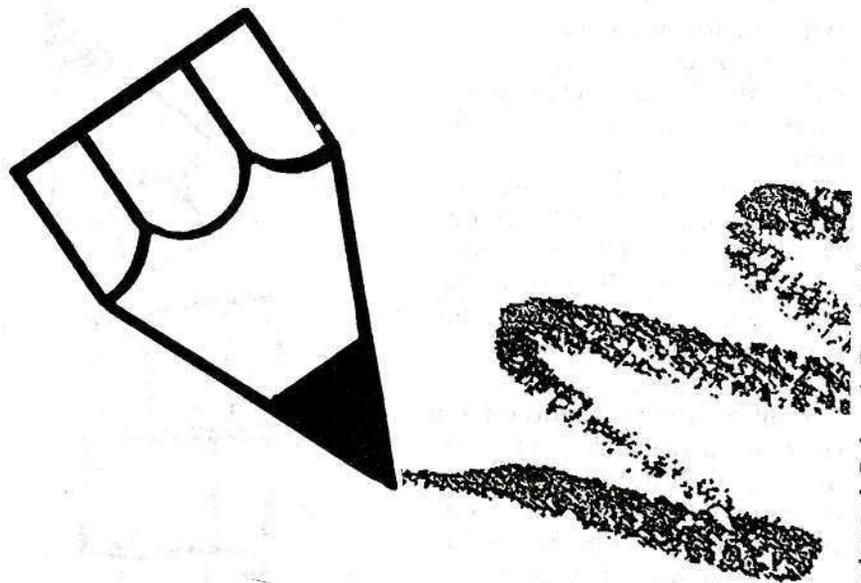
1) El PEI es algo que se está haciendo, y por tanto no debe tomarse como algo ya existente, ni mucho menos como algo perfecto y definitivo. Hay que aceptar que las primeras versiones no serán del todo perfectas, y que habrá tiempo de ir las corrigiendo. Es un error común de los textos referirse entonces al PEI como a algo que ya existe (sólo existe como un deseo en la mentalidad de los legisladores), y que solucionará absolutamente todos los problemas de la escuela.

2) También deberían evitarse los dos extremos del teorismo exagerado o del pragmatismo facilista. En cuanto al primero, basta con leer algunos manuales que proponen, como marco teórico, que la comunidad educativa solucione primero todos los problemas de la teoría educativa, de la teoría pedagógica (problemas que ni siquiera la investigación educativa ha podido solucionar), es más, que defina una solución para los problemas del país o "un proyecto de sociedad", como condición indispensable para que pueda siquiera atreverse a reflexionar sobre lo que está haciendo y lo que quiere hacer la institución concreta: este tipo de requisitos exagerados, además de encasillar a las personas que quieren sinceramente elaborar un PEI sencillo y que le sirva a su plantel, tiene el peligro de convertir la discusión en una divagación teórica completamente inútil y estéril. Pero se debe eludir, también, el extremo opuesto que es convertir toda la discusión en el llenado de unos formularios o normas establecidas, que pueden en algunos casos ser útiles como una ayuda para llegar a lo concreto, pero que no garantizan por sí solos el desarrollo de un proceso reflexivo y sistemático.

3) Finalmente, debe evitarse lo que podríamos llamar un "parlamentarismo" excesivo, y la ilusión de la uniformidad y el consenso total. Admitámoslo sin rodeos: es prácticamente imposible lograr un acuerdo en todos los temas por parte de todos los miembros de la comunidad educativa (los directivos, los maestros, los trabajadores, los alumnos y los padres de familia) en todos los aspectos que proponga el PEI, como parecen sugerirlo algunos textos. Muchos temen, no sin razón, que ello sólo conduciría también a discusiones interminables y negociaciones infructuosas; tan sólo en los enfoques pedagógicos es prácticamente imposible, en muchos casos, poner de acuerdo a todos los docentes de un plantel. No se debe idealizar a tal punto el proceso democrático, que se crea que todos van a participar por igual en todo: es obvio que se precisa la participación de todos los estamentos, pero la experiencia dice también que las mejores propuestas no siempre son las que redactan todos al mismo tiempo. Recordemos que la democracia participativa en sí no es posible, si no se da también una democracia representativa: el valor democrá-



tico de una propuesta no se logra necesariamente porque todos preparen físicamente sus partes sino porque en su elaboración, así sea hecha como propuesta por unos pocos, se consulten los intereses y las expectativas de todos los estamentos. Tal vez por eso el decreto reglamentario, y así ha ocurrido en la práctica de muchas instituciones, prevé que se elaboren primero en grupos pequeños (los docentes más interesados, quizá algún grupo de alumnos o padres interesados) propuestas que después serán sometidas al debate más amplio.



Cuadernos de Pedagogía (Barcelona)

Las fases del proceso

Aunque el decreto reglamentario (decreto 1860 de 1994, artículo 14) menciona que el PEI debe contener al menos 14 elementos, éstos deben considerarse como un indicativo y no como una camisa de fuerza. Más adelante menciona el mismo decreto que por lo menos 5 de esos elementos deben estar listos en 1995, mientras que el conjunto del proyecto debe estarlo en febrero de 1997. También menciona el decreto que, dentro de los tres meses siguientes a la adopción del PEI, el rector debe proponer al consejo directivo, para su discusión y aprobación, un plan operativo tendiente a llevar a la práctica lo acordado en el PEI. Tenemos, entonces, las siguientes etapas básicas propuestas:

1) Elaboración de los primeros elementos del PEI, en el primer semestre de 1995:

- * Principios generales que lo guían

- * Objetivos

- * El manual de convivencia y el reglamento de docentes

- * La definición del gobierno escolar

* La evaluación (ojalá también una primera cuantificación) de los recursos (humanos, físicos, económicos, tecnológicos), tanto de los que se tienen actualmente, como de los que se prevén.

2) Sigue una etapa de discusión y de elaboración institucional en la que se desarrolla el resto de los componentes del PEI y, obviamente, se revisarán algunos de los elementos básicos definidos en la etapa anterior y que debe culminar con su formulación adopción a comienzos de 1997.

3) Elaboración y adopción del plan operativo, que consiste en fijar metas y prioridades para que el PEI adoptado se inicie en la práctica. Ello debe hacerse en el primer semestre de 1997.

Las ayudas bibliográficas

Presentamos a continuación un breve análisis de cinco textos de aparición reciente, para señalar algunos aspectos de ellos que, a nuestro juicio, pueden ser útiles en las distintas fases de elaboración del proyecto. Los

ordenamos un poco arbitrariamente, partiendo de los más teóricos o reflexivos, hasta los más pragmáticos o concretos.

1) José Antonio Durán Acosta, *El proyecto educativo institucional: una alternativa para el desarrollo pedagógico cultural*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1994. 124 páginas.

Este es un libro bastante complicado, porque ni tiene una estructura clara, ni sabe uno cuál es su verdadero propósito ni hacia quiénes va dirigido. El autor aporta una serie de ideas en forma de ensayo, en un orden deshilvanado en que se suceden reflexiones sobre la educación, la pedagogía, lo que deben ser los proyectos, la filosofía, la utopía, las teorías administrativas, combinadas con algunos aportes de su experiencia personal como profesor de danzas. Tanto los cuadros de síntesis (págs. 37-52 y 68-69) como algunas de las gráficas explicativas (págs. 63, 71 y 74) son complicados y confusos. Aunque a veces se encuentran reflexiones aisladas que podrían orientar la reflexión en la elaboración del PEI, en conjunto es un caso típico de esa producción pedagógica nuestra (bas-

tante frecuente en ese sello editorial, desafortunadamente) que, tal vez por falta de una revisión editorial seria, es más lo que confunde que lo que aporta a los educadores.

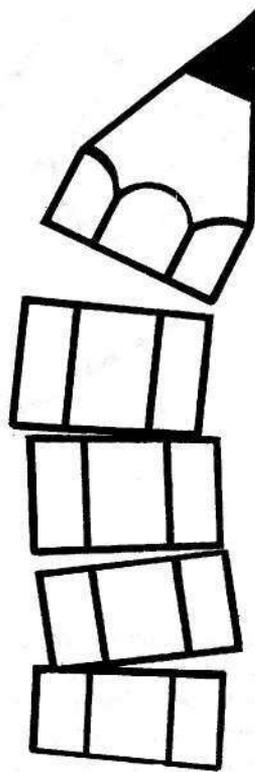
2) Varios Autores, "El proyecto educativo institucional", capítulo IV (25 páginas) del libro *Evaluación proyecto educativo y descentralización en la educación*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1995. 210 páginas.

El libro es el resultado de una consultoría realizada para el Ministerio de Educación por un equipo mixto de profesores universitarios y funcionarios, sobre los temas claves de la política educativa actual.

El capítulo que nos interesa aporta una serie de reflexiones que pueden ser útiles en las etapas discursivas que anteceden a la formulación del proyecto; baste con mencionar la útil distinción inicial que hace entre la concepción del PEI como una "estrategia instrumental" o como una "estrategia cultural", y la necesaria complementación que debe existir entre estos dos aspectos. La parte final aporta una serie de preguntas que pueden orientar la discusión en torno de los aspectos culturales, pedagógicos y administrativos del proyecto.

Algunas observaciones, sin embargo, dejan ver el idealismo irredimible que padecemos los investigadores educativos, y que nos impide llegar al mundo real y concreto de la práctica educativa cotidiana. Según este texto, por ejemplo, las características del PEI (págs. 72-74) serán tales, que lo convertirán en intérprete de la nueva legalidad, generador de procesos, facilitador de la reflexión, posibilitador de cultura, mediador, alternativa, potenciador, desconcentrador, transformador..., y su elaboración implica "la búsqueda del consenso per-

Cuadernos de Pedagogía (Barcelona)



manente entre todos los miembros de la comunidad educativa" (pág. 87): está bien la utopía, pero ¿crear tantas condiciones y requisitos de entrada no conducirá a frustraciones más tarde, o a que nos digamos mentiras?

3) MEN, *Reflexión sobre los proyectos educativos institucionales y Guía para la construcción de planes operativos por parte de las comunidades educativas*, Bogotá, 1994. 58 páginas.

Esta publicación institucional reúne en realidad dos textos de diversa índole. El primero de ellos contiene una serie de consideraciones sugerentes en torno de la cultura, la pedagogía y la sociedad, que podrían ser útiles como material de consulta en las fases reflexivas de la elaboración de los proyectos.

No obstante, se encuentran aquí también algunos de los peligros detectados en el texto anterior, como el de la ilusa pretensión de que el PEI integre las posiciones de "todos los miembros

de la comunidad educativa" (pág. 8): en general, documentos como éste persisten en insistir en la "comunidad educativa" como si fuera una realidad ya existente, homogénea y con unas posiciones pedagógicas y administrativas muy claras y homogéneas, y no se menciona el hecho de que posiblemente una tal comunidad así soñada no exista aún, y que quizá el hecho de deliberar alrededor de un proyecto posible y viable para el establecimiento, así no todos participen ni aporten de entrada, sea precisamente uno de los instrumentos para construirla en el mediano plazo.

Es igualmente interesante que, como un paso previo a las etapas de elaboración, se sugiera a los educadores discutir sobre los conceptos de "hombre", "sociedad", "escuela", "sujeto" (pág. 13) pero, por favor, no se debe pretender que los 61.000 planteles que van deben confeccionar su PEI construyan otras tantas antropologías, filosofías, teorías de la escuela y psicologías...

El segundo escrito es más un manual, con una serie de sugerencias de orientación práctica, tanto sobre el PEI mismo como, principalmente, sobre el plan operativo que constituye una etapa posterior. En este sentido, los cuadros del final son útiles, pertinentes y fáciles de manejar.

4) *El proyecto educativo institucional: una construcción de sentido. Manual para el desarrollo del PEI*. Bogotá, Editorial Santillana, 1995. 80 páginas.

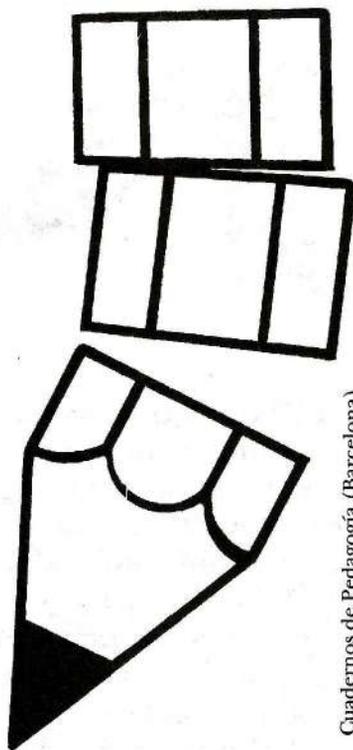
Lo primero que salta a la vista en este texto es el trabajo excelente de diagramación, que hace su lectura fácil y agradable, aun ahorrando en los costos (tanto la carátula como el texto interior están elaborados con base en tramas de una sola tinta).

Como lo indica el título, se trata más de un manual o guía, que

de un texto corrido. Consta de tres partes: la aproximación al contexto, la cultura educativa y fuentes de acción.

Las dos primeras partes son una colección de 19 píldoras que buscan alimentar de manera dosificada la reflexión; cada una de ellas consta de dos páginas enfrentadas con una metodología común: la página de la izquierda trae un breve resumen de la parte conceptual, y la opuesta (derecha) una reflexión general, unos elementos para ligar con la cotidianidad, una bibliografía básica y asequible sobre el tema, y algunas inquietudes para el análisis. Aunque no se esté de acuerdo con el tratamiento de todos los temas en su parte conceptual, las 19 píldoras pueden convertirse en una guía muy interesante, para trabajarlas en forma de seminario con miembros de la comunidad educativa, durante toda la parte reflexiva del proceso.

La tercera parte (fuentes de acción) es el manual propiamente dicho para la elaboración del proyecto. Se propone un ciclo de reflexión-investigación, que retomando algunas de las conclusiones elaboradas en la reflexión de las partes anteriores, vaya elaborando en una serie de cuadros y formatos la parte más propositiva del proyecto. Aunque estos materiales puedan ser sugestivos y útiles, falta un poco de claridad en la presentación del conjunto de esta parte: el esquema metodológico básico no está del todo claro en el cuadro correspondiente, tal vez por errores de diseño (pág. 51), lo mismo que su parcelación en las etapas que siguen, que son confusas. La introducción de la investigación (cuantitativa y cualitativa) también es confusa y tratada a la ligera, lo mismo que el esquema resumen (pág. 72), tal vez porque no se tiene claridad sobre la diferencia entre las eta-



Cuadernos de Pedagogía (Barcelona)

pas de elaboración del PEI y el plan operativo posterior. El anexo final, en cambio (pág. 79) presenta un buen compendio de los elementos que conviene tener en cuenta en todo el proceso.

Una última observación: es una verdadera lástima que, a pesar del diseño cuidadoso y agradable, el texto caiga una y otra vez en incorrecciones de forma en el uso del lenguaje, de la puntuación, o simplemente en errores de imprenta que confunden (como en la presentación inicial de la metodología, pág. 5); cosas éstas que se hubieran evitado, en una gran parte, con una revisión final más cuidadosa del texto.

5) Varios autores, *Fundamentos normativos del proyecto educativo institucional*. Medellín, [sin editorial], 1994-1995. 130 páginas.

Este libro tiene la ventaja de que ha sido elaborado por los propios docentes, un grupo de directivos docentes de diferentes planteles de Antioquia. Quizá por eso es altamente práctico: se trata

de un modelo concreto de PEI que, según la introducción, se centra más en los aspectos normativos del proyecto (que más bien habría que entender como los aspectos formales), que en los conceptuales, aunque no deja de tratar estos últimos.

La obra está dividida en seis capítulos: 1) Principios, fines y objetivos del establecimiento, 2) Recursos docentes y didácticos, 3) Estrategia pedagógica (la más larga y central) 4) Reglamento para docentes, 5) Manual de convivencia de los estudiantes y 6) Sistemas de gestión, que cubren prácticamente todos los contenidos del PEI.

El tratamiento de cada uno de los capítulos, a su vez, consta de dos partes: en la primera se mencionan las normas vigentes que sustentan el contenido (constitución política, ley general, decretos reglamentarios, otras leyes o códigos pertinentes) y se dan algunas puntadas de tipo conceptual, y la segunda es un modelo de cómo quedaría formulado en el PEI el tema correspondiente; este modelo adopta la forma de un código o reglamentación, en el que cada capítulo es un título que se desarrolla en artículos, como cualquier norma, que cada plantel debería adecuar de acuerdo con sus propósitos. Pero, además de la formulación jurídica, el documento aporta, donde es necesario, cuadros para ser llenados por las instituciones e, inclusive, una propuesta de plan de estudios, con distribución de áreas y materias por grado, para los planteles participantes en el proyecto.

El texto es muy útil, por tanto, como modelo de elaboración final y por sus sugerencias para su discusión. Sin embargo, tiene algunos problemas. Primero: el tratamiento excesivamente formal de la presentación final lo hace aparecer como un conjunto de

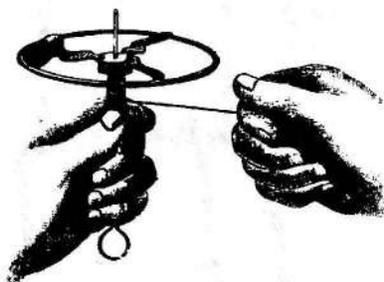
normas, redundantes a veces (como en el caso de los principios generales, que lo único que hace es repetir principios constitucionales y legales de la educación colombiana), y otras en que, por exceso de legalismo, termina no modificando nada, en contradicción con los planteamientos conceptuales iniciales (como en el caso del plan de estudios, donde termina listando una serie de asignaturas, repitiendo la vieja fórmula de clases de 40 y 45 minutos, o en del manual de convivencia, que parece un listado rígido de cosas que se deben y no se deben hacer, según el viejo estilo, o en el de las consideraciones pedagógicas generales, pág. 50-52, que parecen un recetario incompleto de máximas, tomadas casi al pie de la letra de algún autor clásico).

El otro problema, y que puede inducir a confusión entre las comunidades educativas, consiste en que el texto se mete con frecuencia en reflexiones que, aunque puedan ser importantes, tienen un tratamiento algo sesgado y polémico, diferente al del resto del texto: es el caso de la presentación inicial, el de la definición de la jornada única (págs. 45-47) y, especialmente, el de las condiciones del personero de los alumnos (págs. 112-114)

De todos modos, y pese a su excesivo formalismo y a los defectos enunciados, el texto puede servir de consulta como modelo de la formulación final del proyecto, para que pueda ser discutido, adoptado o modificado por otras comunidades educativas.

Una sugerencia final

No todas las 61.000 comunidades educativas están en el mismo nivel de desarrollo y logro de su identidad:



El PEI es algo que se está haciendo, y por tanto no debe tomarse como algo ya existente, ni mucho menos como algo perfecto y definitivo. Hay que aceptar que las primeras versiones no serán del todo perfectas, y que habrá tiempo de ir las corrigiendo. Es un error común de los textos referirse entonces al PEI como a algo que ya existe (sólo existe como un deseo en la mentalidad de los legisladores), y que solucionará absolutamente todos los problemas de la escuela.

no puede esperarse, por tanto, que surjan de la noche a la mañana 61.000 PEIs totalmente acabados y que resuelvan todos los problemas de nuestro sistema educativo institucional, ni que se van a producir 61.000 teorías pedagógicas o de administración educativa totalmente novedosas. Pero por algo hay que comenzar. Tal vez lo más razonable sea seguir las etapas indicadas anteriormente, utilizando para ello las ayudas disponibles, pero sabiendo que el proyecto es algo que habrá que ir mejorando poco a poco:

1) Los planteles podrían pensar en desarrollar este año los cinco elementos básicos de la primera etapa, comprometiéndose en una reflexión inicial (tal vez apoyados por textos sencillos, como los capítulos pertinentes del manual de Santillana) sobre los principios y objetivos, y confeccionando un primer esquema de cómo conciben la convivencia de los miembros y el gobierno de la institución (apoyándose quizás en modelos ya elaborados como el de Antioquia, pero sin someterse demasiado a su excesiva rigidez normativa).

2) Una segunda fase, que podría comprender parte de 1995 y 1996, podría dedicarse a la reflexión sobre los diversos componentes del proyecto en ciernes, para lo cual podrían organizarse seminarios, donde se pueden emplear las "píldoras" del manual de Santillana o algunos de los párrafos pertinentes del manual del Ministerio o del libro de la Pedagógica.

3) Hacia el final de esta fase, debe irse pensando en una primera consolidación o formulación de un pre-proyecto para someterlo a discusiones más amplias, para lo cual podrían seguirse algunos modelos de proyectos ya confeccionados (como el de los maestros de Antioquia o algunos de los ejemplos citados en esta edición de la revista *Educación y Cultura*)

4) Con esto podría irse pensando, para finales de 1996 o comienzos de 1997, en la confección, por parte de algunos grupos representativos, del plan operativo, que implica ya algunas dosis mayores de precisión y concisión en la presentación de alternativas concretas de desarrollo del plantel y puesta en práctica de su proyecto institucional, para lo cual serían muy útiles las sugerencias del segundo texto del Ministerio □

PUNTO DE VISTA

Proyecto Educativo Institucional

Gabriel Acosta Bendek
Senador de la Comisión Sexta del Senado

Este empeño refleja el compromiso institucional del sistema con el cambio, con una nueva educación sustentada en una pedagogía constructiva que permita un aprendizaje del mismo tenor, significativo y funcional, que le facilite a las nuevas generaciones de nacionales la adquisición de una conciencia cultural capaz de facilitarle la construcción de su propia realidad, en medio de la cual debe desarrollar las actividades comandadas por su inteligencia.

Esto quiere decir mucho y, ese mucho, toca todo el sistema: estudiantes, profesores, directivos, padres de familia, cambio de actitudes y de hábitos frente al proceso educativo y a la utilización del tiempo libre, repensamiento de los fines institucionales y objetivos educativos, repensamiento del contenido curricular para que éste, en su diseño y desarrollo, deje de ser lineal, vertical y rígido, para pasar a ser horizontal, contextualizado y potencialmente significativo, tanto lógicamente y psicológicamente, para fomentar en el educando, mediante su aprendizaje, el desarrollo de sus procesos psicológicos superiores y de su memoria comprensiva, enriqueciendo coherentemente su estructura cognoscitiva.

Aun cuando todos los cambios son esenciales, el más sustancial es el pedagógico, que debe pasar del módulo pasivo receptivo, en lo que atañe a la relación docente-estudiante, al intelectualmente activo, motivante, dinámico y lo necesariamente autónomo para permitirle al joven su tránsito reflexivo, lógico, interactivo, por medio de su currículo, para impulsar el desenvolvimiento de un aprendizaje constructivista.

La evaluación, otro elemento importante del diseño curricular, debe reemplazar la prueba o los exámenes parciales o esporádicos por un proceso de valoración permanente, integral y sistemático del estudiante que llene, con los elementos necesarios al educador, para que éste pueda precisar con criterio objetivo el avance y rendimiento del estudiante, para que el proceso evaluatorio se adecue al nuevo enfoque constructivista de la educación.

Sumada a todo esto debe lograrse una motivación constante de docentes-directivos y estudiantes que haga posible y realizable el cambio que se busca.

Desde el ángulo institucional (escuela, colegio, otros), los cambios deben reflejar la adecuación de la planta física, especialmente en lo que se refiere a la biblioteca, áreas de consulta y de interlocución como, también, al replanteamiento de la utilización del tiempo libre para que éste se incorpore al fomento de la creatividad de los jóvenes y puedan éstos, posteriormente, mediante su iniciativa, interactuar con su medio.

La Ley General de Educación contempla el compromiso del Ministerio en la realización de eventos (conferencias, foros, seminarios y mesas redondas) para ilustrar y habilitar a las diferentes instituciones del sistema en lo referente al diseño y elaboración del proyecto educativo. Hasta el momento no hemos visto movilización significativa del Ministerio en lo que debe ser su afán por el empeño de contribuir al conocimiento de las intimidades del proyecto por parte de la comunidad educativa. □

Una experiencia en la elaboración del PEI

Colegio Distrital Carlos Arango Vélez

Hilda Cecilia Cubides Goyeneche

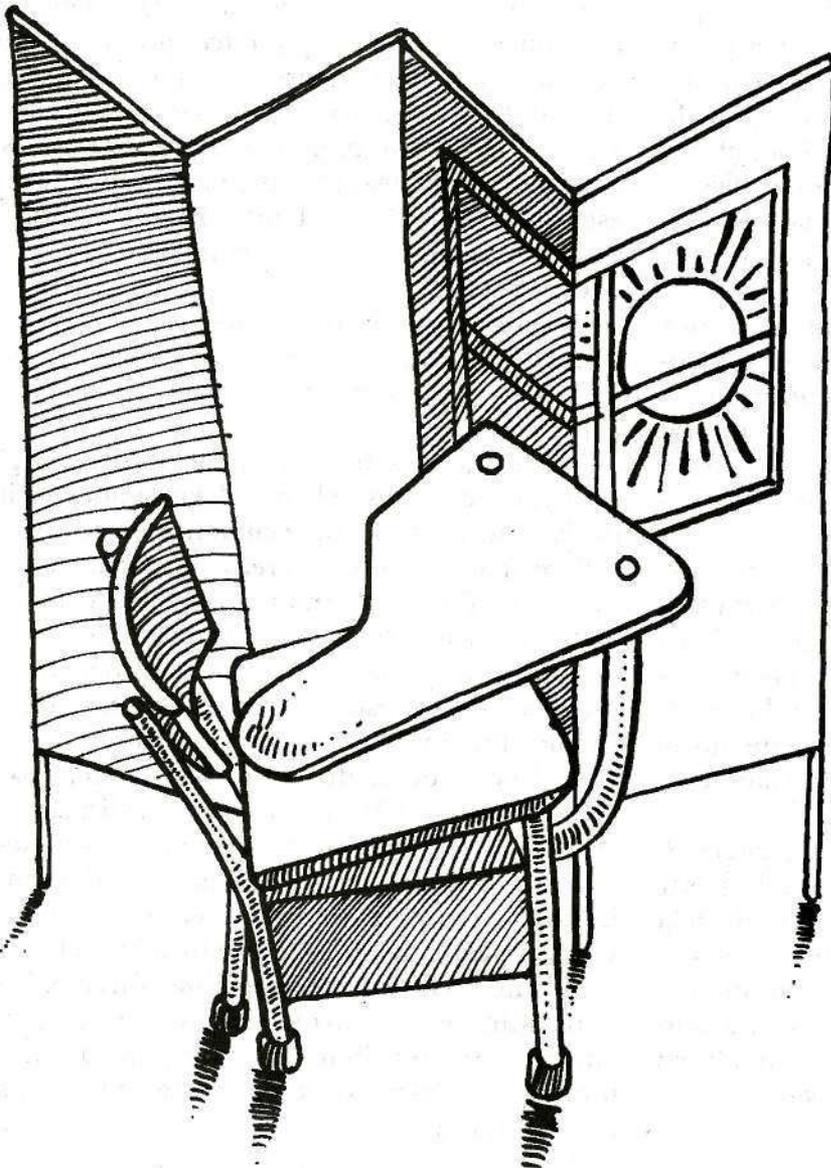
Licenciada con estudios en Física de la Universidad Pedagógica Nacional.

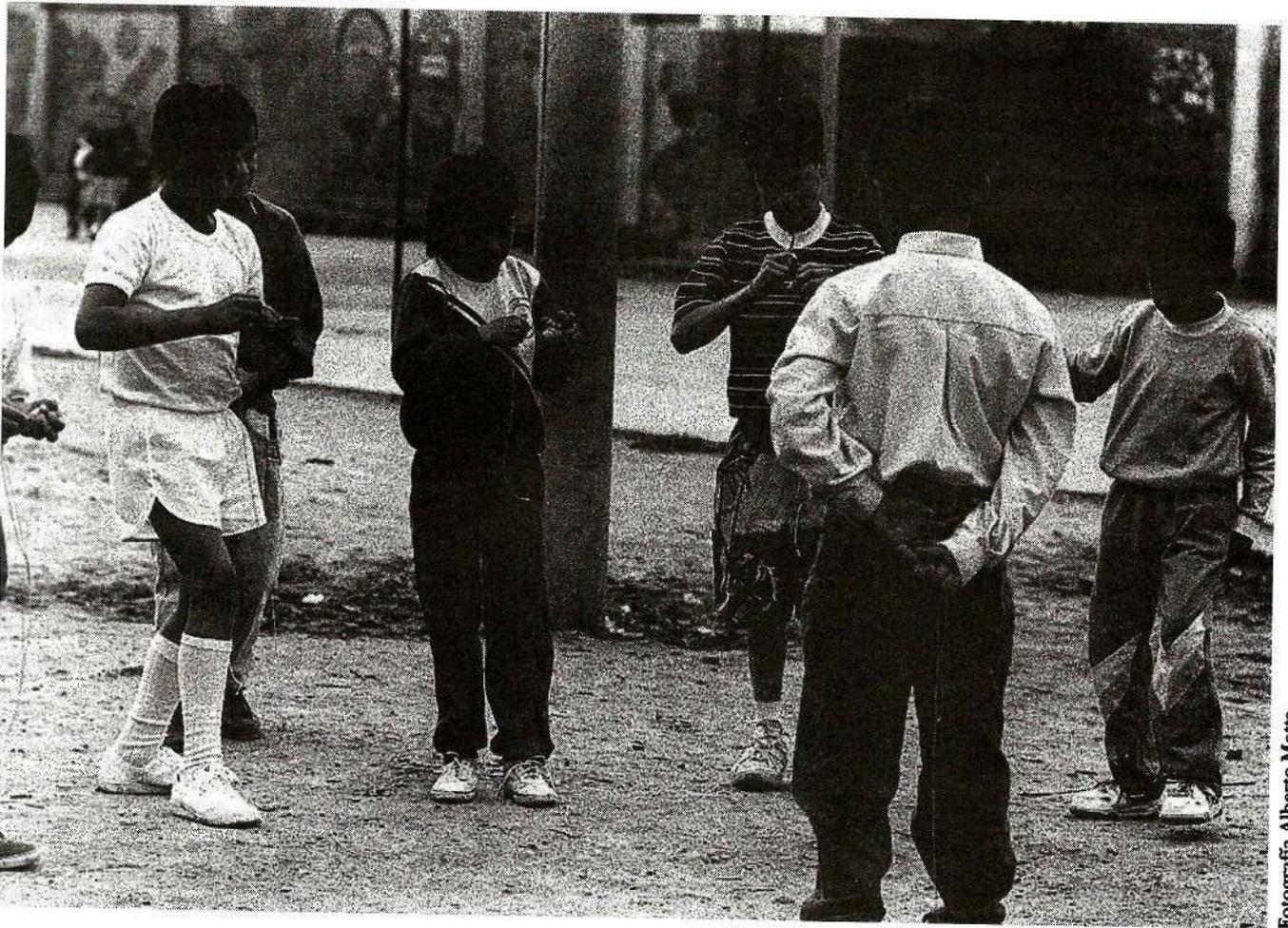
Sin pretender sentar cátedra y con modestia, porque reconocemos que en todas las regiones del país hay maestros con grandes capacidades, ya sea por su práctica pedagógica o por su estudio en la universidad, este artículo tan sólo trata de compartir nuestra experiencia en el diseño del Proyecto Educativo Institucional del *Colegio Distrital Carlos Arango Vélez*, jornada de la mañana, de Santafé de Bogotá*.

En primera instancia, para abordar la elaboración del PEI necesariamente se comenzó con el estudio de la Ley General de Educación y de sus decretos reglamentarios, porque ellos brindan los elementos para asumir con responsabilidad el enorme reto que implica poner nuestro grano de arena en el contexto de un mejoramiento de la

La presente experiencia corresponde a la Jornada de la Mañana. La Institución se encuentra ubicada en la localidad octava, Barrio Floralia en Bogotá. Ofrece educación media académica. Atiende 795 estudiantes con 24 docentes, 3 orientadoras y 3 coordinadoras. Su rector es el licenciado Josué Argemiro Cortés Gómez.

Ilustración Marco Pinto





Fotografía Alberto Motta.

La elaboración del PEI, con seguridad generará una nueva dinámica de participación y reflexión en escuelas y colegios, abocados a hacer realidad la autonomía escolar.

calidad de la educación e implícitamente, en el desarrollo del país.

La característica más importante de la ley es la de establecer la autonomía escolar la cual, por supuesto, debe ser asumida por la comunidad educativa y por cada uno de los docentes que, desde sus respectivas aulas en su práctica pedagógica, reciben el apoyo institucional y retroalimentan el proceso.

Una de las recomendaciones para la elaboración del PEI es la de que sea sencillo, concreto, factible y evaluable. Como se verá más adelante, estas son las bases para que sea accesible a toda la

comunidad educativa, a la cual le corresponde discutirlo y someterlo a permanente examen.

La elaboración del PEI produce un sentimiento contradictorio entre los docentes. Por una parte, la responsabilidad y complejidad de las decisiones y, por otra, la posibilidad de decidir sobre el propio trabajo, tanto en el ámbito organizativo como en los contenidos de la enseñanza, ya que deben ser determinaciones discutidas a nivel colectivo.

La puesta en marcha de la elaboración del PEI en el colegio deja al descubierto situaciones que hemos tratado de manejar, entre ellas, los plazos fijos, la falta

de tiempo y de hábitos para un trabajo colectivo, angustias para elaborarlo oportunamente, la materialización del debate práctico y escrito de los acuerdos y la insuficiencia del mismo.

Cada una de estas situaciones fue abordada como un proceso en el que utilizamos una estrategia mixta, a saber: de orden deductivo e inductivo, es decir, una formalización dada por la estrategia deductiva, y las medidas prácticas por la estrategia inductiva.

Aclarado esto iniciamos las siguientes fases del trabajo:

Primera: Información, lectura y discusiones compartidas.

Segunda: Diagnóstico y evaluación institucional, trabajo previo del equipo de profesores y justificación.

Tercera: Formación de un grupo dinamizador (con máxima representación).

Cuarta: Nombramiento de responsables de cada etapa y de la redacción del documento.

Las decisiones se adoptaron en las diferentes fases y etapas para conseguir que se articularan formando un todo coherente e interrelacionado. Es de anotar, también, que cada etapa se socializó haciéndola conocer de la comunidad para que ella pudiera plantear recomendaciones, modificaciones y ubicarse en el proceso.

El siguiente paso fue retomar el artículo 14 del Decreto 1860 con sus 14 numerales, y el artículo 16 donde ya encontramos fechas establecidas como la del primero de marzo de 1995 para tener, al menos, los numerales 1, 3, 5, 7, 8 y 11 del artículo 14.

A pesar de la obligatoriedad de los numerales comentados, vimos la necesidad de elaborar una *justificación* donde caracterizáramos el momento histórico, el estado de desarrollo y los retos a nivel nacional. En algunos de sus apartes consignamos: "El PEI es un avance significativo en los procesos de participación con autonomía que nos han de conducir a una era de transformaciones históricas, económicas, culturales, sociales y políticas, es también un paso adelante en la planificación y ejecución de proyectos tendientes a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos. El progreso de los

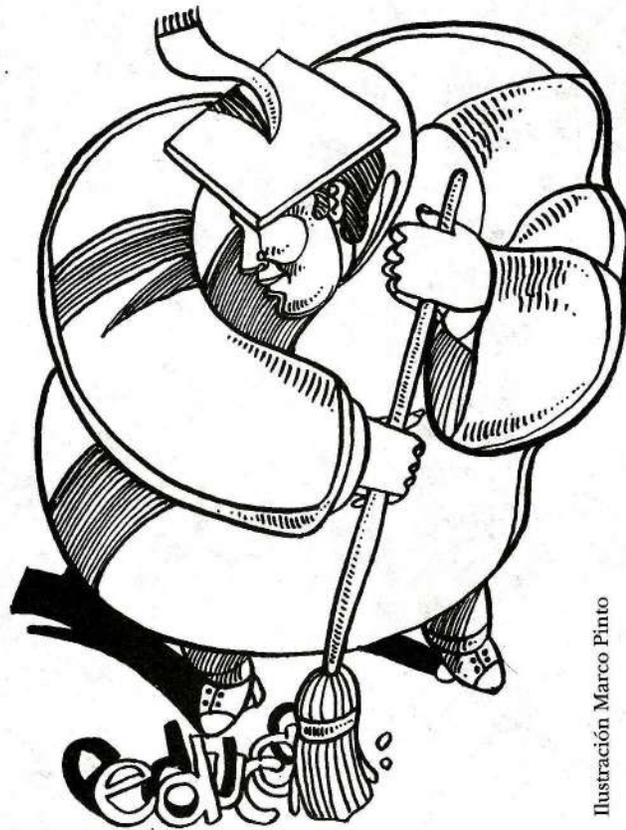


Ilustración Marco Pinto

países en desarrollo con una producción de alto nivel científico, técnico y tecnológico debe conducir necesariamente a una independencia económica y política... Los cambios de orden mundial deben ser inferidos por otros de orden nacional con altos niveles de producción industrial, que impliquen el manejo de óptimos contenidos científicos que permitan la adopción con adecuación y las innovaciones tecnológicas a las cuales las instituciones educativas aporten una parte importante siempre y cuando nos apropiemos de esta responsabilidad".

Y continuamos diciendo: "La ciencia, como la educación, nunca termina, está siempre sometida a discusiones, correcciones, refinamientos, reconsideraciones y a visiones revolucionarias. Sin em-

bargo, ahora nuestros conocimientos nos permiten reconstruir algunos de los pasos esenciales que nos condujeron al lugar donde nos encontramos y que nos ayudan a ser mejores de lo que somos. Lograr estas utopías es el compromiso del PEI". Aquí puntualizamos que nuestro PEI fue concebido para un período comprendido entre 1995 y 1999.

La otra etapa consideró los *principios y fundamentos institucionales* en la cual tuvimos en cuenta la trayectoria de la institución, es decir, su historia, el aspecto legal que la sustenta, incluida la Constitución Nacional en su artículo 67, ordinal 5º que dice: "Corresponde al Estado regular y ejercer la su-

prema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento de su servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo". Además, mencionamos la Ley 115 y sus decretos reglamentarios. En esta misma etapa incluimos la identificación del plantel con nombre, jornada, calendario, ubicación, resolución de funcionamiento, tipo de bachillerato, etc. Y ubicamos los principios y fundamentos filosóficos del plantel, los cuales dividimos en tres aspectos: antropológico, socio-cultural y educativo. Así mismo, trabajamos el perfil del educando a partir del artículo 5 de la Ley

115 de donde se adoptó y adecuó cada uno de sus numerales claramente diferenciados.

El cuarto aspecto desarrolló el *diagnóstico y evaluación institucional* sin el cual sería imposible iniciar el trabajo. Ante todo, se hizo un balance de lo que realmente se tiene: los antecedentes del plantel relacionados con el aspecto legal e histórico; se efectuó un análisis de su ubicación en el sector; en seguida se enfocaron las características educativas del medio geográfico, incluyendo las instituciones educativas de la localidad; además, un estudio económico de las familias de los educandos, con su vinculación laboral y nivel educativo, edades, número de integrantes e ingresos; también el aspecto cultural, con los sitios dedicados específicamente a él dentro de la zona de influencia de la institución y, finalmente, los tipos de industrias del sector y otras formas de actividad económica.

Después de la descripción del plantel continuamos con el diagnóstico de la planta física para la cual asumimos, como puntos de análisis, cada una de las áreas tales como aulas, laboratorios, biblioteca, administración de servicios generales y porterías con la respectiva enumeración de su estado y necesidades; además de la forma como la institución opera administrativamente en sus aspectos de planeación, cronogramas, horarios, cargas académicas, manual de convivencia,



El PEI debe conducir a una nueva y renovadora participación de los estudiantes, en la organización y funcionamiento de la institución educativa

cia, libros reglamentarios, reuniones de área y de profesores, rendimiento académico y seguimiento de alumnos. Estos puntos quedaron tratados en una forma sintética.

Continuamos con una Evaluación Institucional donde utilizamos, en un cuadro, el sistema de núcleos problemáticos de logros, dificultades y prioridades. Estos elementos sirvieron de pauta para un segundo cuadro, donde las prioridades se volvieron desafíos, cada uno con un qué, para qué, cómo y utopías. De él, a su vez, se derivaron las líneas de acción en los planos filosófico, ad-

ministrativo, pedagógico, elementos facilitadores de una estrategia institucional.

A este respecto las instituciones pueden adoptar el tipo de evaluación que más se les facilite, siempre y cuando sea objetivo, completo y sirva de base para determinar el plan de acción.

La quinta etapa es la denominada *objetivos generales del PEI* donde consideramos objetivos generales, objetivos operacionales y objetivos de los niveles educativos según el Decreto 1860, artículo 14, numerales 3 y 11 y definidos en la Ley 115 en los artículos 5, 15, 20, 21, 22, 30 y 33 complementados con los que se desprenden de la Evaluación Institucional en las líneas de acción.

De igual manera analizamos *los recursos* de que dispone la

institución en lo humano, físico, didáctico y financiero, para lo cual tuvimos en cuenta la nómina del personal del plantel, el inventario de recursos físicos, didácticos y un cuadro de ingresos con la distribución presupuestal para el año en ejercicio el cual se irá renovando sucesivamente.

La séptima etapa la denominamos *aspecto organizacional* y en ella se diseñaron e incluyeron el cronograma de actividades anuales, el número total de estudiantes, por niveles, por grados y por cursos, el cuadro de profesores por áreas, la intensidad horaria por áreas, la intensidad horaria por

asignaturas, la carga académica de profesores por asignaturas y cursos, el horario general de cursos, el horario de alumnos, la distribución de la carga académica y horario de profesores y el horario de atención a padres de familia.

La octava etapa es la *organización de los planes de estudio*. La autonomía, la libertad de cátedra, los principios y objetivos institucionales, los fines, los logros, las estrategias pedagógicas y los planes de estudio se constituyen así en la columna vertebral del PEI.

Este proceso se desarrolló a partir de seminarios, jornadas pedagógicas y talleres programados y organizados desde el Consejo Directivo y el Consejo Académico los cuales tendrán especial cuidado para que el plan de asignaturas, que es la base y sobre la cual descansa realmente la calidad de la educación, no pierda su rumbo y se ponga a tono con las transformaciones mundiales, nacionales, regionales y locales para crear una identidad propia, establecer logros, contenidos, metodologías, como procesos con una visión pedagógica y con planteamientos en torno de la ciencia y el conocimiento.

En tal sentido el diseño del plan de asignaturas debe reunir una serie de características primordiales, tales como continuidad desde los niveles inferiores hasta los superiores, coherencia de las diferentes unidades, contenidos científicos y actualizados, además de la estrategia de evaluación. Esta es una fase importante, la cual muy pocas instituciones han desarrollado y debe conducir a discusiones y acuerdos institucionales para decidir qué asignaturas quedan y cuáles no, atendiendo a las áreas obligatorias y fundamentales de la ley. Hoy seguimos trabajando con el plan de asignaturas del año anterior, pero debemos implementar un trabajo

de diseño que se adoptará progresivamente y, en lo posible, a partir del año 1996. Se hace necesario establecer, también, las intensidades horarias en cada asignatura.

En la *estrategia pedagógica*, resaltamos que: "uno de los mayores aportes logrados con la Ley General de Educación es el de la autonomía escolar; debemos respetar la libertad de cátedra que permite la puesta en práctica de las diferentes tendencias o enfoques pedagógicos... cualesquiera de ellas pueden ser una opción siempre y cuando conduzcan a las metas propuestas... se acaba, de esta manera, con el viejo estilo dependiente de seguir planteamientos prefabricados y encasillados que impiden la innovación, abriendo un campo de acción en el que el maestro hace de su aula de clase un centro de investigación... el aprendizaje se revierte en el desarrollo de las capacidades cognitivas del estudiante, en una mayor capacidad de análisis, espíritu crítico, discernimiento y estrecha los vínculos entre la teoría y la práctica". Lo anterior, junto con la capacidad, actualización y participación de los docentes, debe conducir a un cambio de actitud del maestro, con disciplina de trabajo para el desarrollo de la actividad pedagógica para valorar y evaluar los procesos de aprendizaje.

Décima etapa. *Los programas y proyectos institucionales* ejecutan las líneas de acción definidas en el diagnóstico institucional y los proyectos ejecutan los programas. Por tanto, a nivel general institucional se diseñaron programas y desde la administración los profesores de las áreas y de las asignaturas elaboraron proyectos para responder a los programas con su respectiva socialización.

Planes de administración. La rectoría, la coordinación académica, la administración de estudiantes

y el departamento de orientación presentaron cada uno sus respectivos proyectos y planeamientos que complementan la etapa anterior.

El gobierno escolar. La institución asumió la conformación de los Consejos Directivo, Académico, Estudiantil y del Personero de los Estudiantes en un proceso democrático para iniciar la parte organizativa fundamental con sus responsabilidades, a partir de la ley y de sus propios reglamentos, para abrir los controles administrativos y los canales de comunicación.

Las asociaciones de padres de familia y de exalumnos son organizaciones de las cuales hay ya experiencias que se pueden retomar para integrar la comunidad al proceso educativo.

A continuación se revisaron y actualizaron el Manual de Convivencia o Reglamento Estudiantil, los Manuales de Funciones de docentes y administrativos ya existentes, teniendo en cuenta los parámetros dados por la ley y sus decretos reglamentarios. Se incluyó, también un manual de padres de familia.

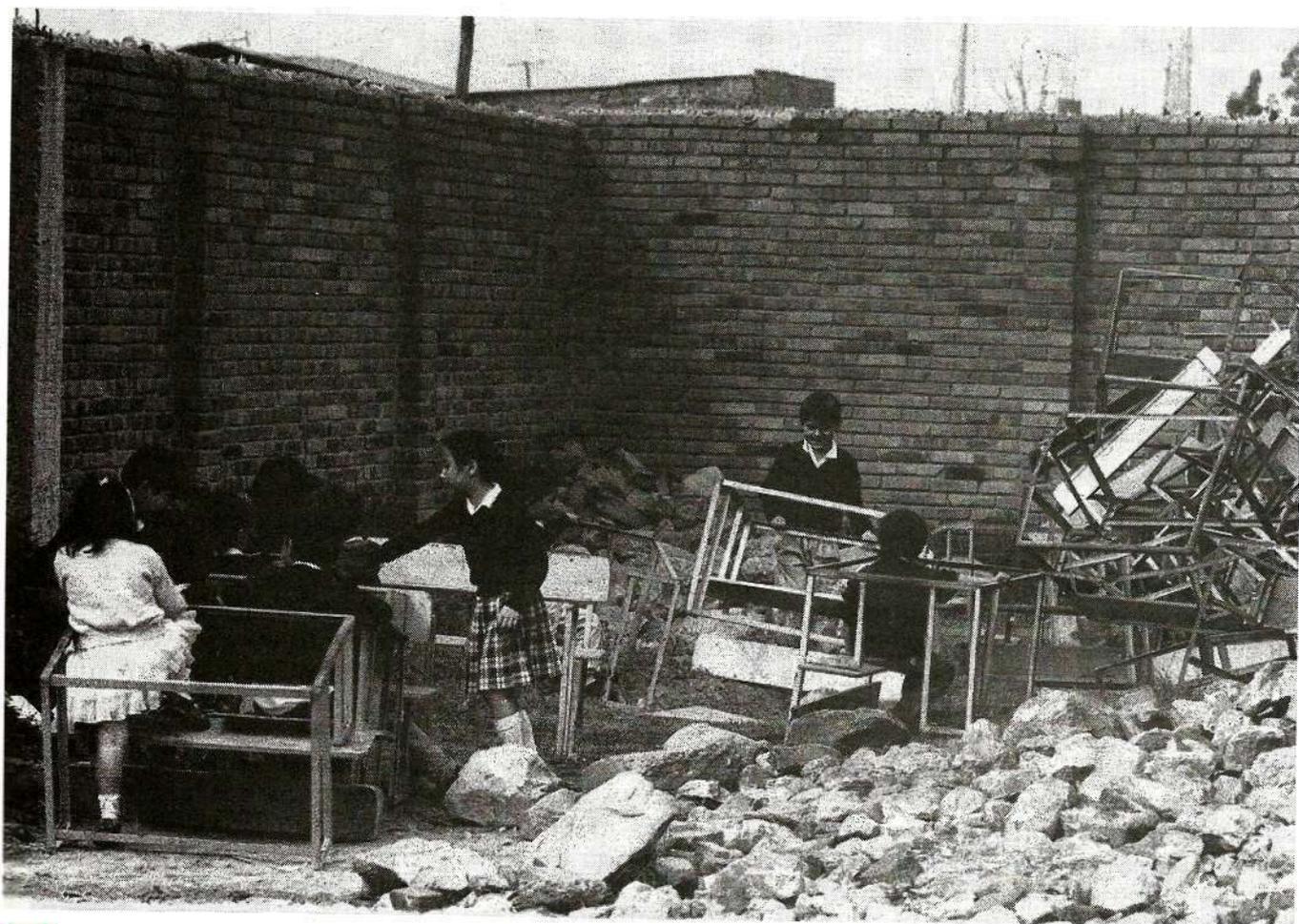
Las Pautas Internas de Administración tienen como base el Decreto Reglamentario 1857 que normatiza y regula el manejo de los Fondos de Servicios Docentes.

Para terminar, se establecieron los criterios de *Matrículas y Pensiones* respetando las normas vigentes.

Al final, se anexaron todos los programas de áreas, asignaturas y proyectos pedagógicos adoptados en 1995.

El Colegio está en la etapa de adopción y ajuste del PEI. Este ha sido un trabajo arduo y contra el tiempo. Ha permitido recoger experiencias de otras instituciones para dar el primer paso, al cual le ha de seguir su respectiva evaluación y ajuste porque no es un proceso acabado. La tarea apenas empieza y debe ser asumida con responsabilidad y autonomía. □

Escuela Filodehambre: aportes para la construcción del PEI



Fotografía Alberto Motta

La actual reforma educativa, como en ocasiones anteriores, ha tomado al profesorado por sorpresa, sin la debida motivación y capacitación para afrontarla, creando, por lo general, confusión, desánimo o rechazo.

Es un hecho que toda reforma desestabiliza a los agentes implicados en ella, pero cuando se asumen las inseguridades y conflictos

inherentes a los cambios, como parte del cuestionamiento personal de la práctica educativa, se convierten en principio importante para la incorporación a los procesos de la transformación deseada.

Desafortunadamente nos atrevemos a afirmar que este proceso no se está dando en la actualidad y, lo peor del caso, es que no se vislumbran políticas de largo y

corto plazo de formación y perfeccionamiento del profesorado, como tampoco el reconocimiento económico de las nuevas exigencias profesionales, los recursos financieros y didácticos y, en general, las condiciones mínimas para que se produzca el anhelado mejoramiento de la calidad educativa.

Los documentos orientadores del Ministerio de Educación reco-

nocen el aporte de las innovaciones educativas y, a partir de sus resultados y reflexiones, expresan de alguna manera su cambio de actitud hacia el magisterio y el derecho que la ley asigna a los propios agentes de participar de manera creativa en la construcción de los proyectos educativos y curriculares en forma flexible y progresiva.

Nos parece que la coyuntura nacional en el campo educativo brinda la posibilidad para que los educadores sigan innovando y transformando pequeños ámbitos de su tarea pedagógica compartiendo con otros compañeros sus logros e inquietudes, de manera que, a pesar de las dificultades que se presentan se acrecienta el acervo de experiencias que va modificando paulatinamente la práctica de los educadores en nuestro país.

Pareciera, sin embargo, que la reglamentación de la Ley 115 fuera la mayor preocupación del Ministerio de Educación, como si quisieran "hacer acontecer" lo que no se da en forma normal mediante procesos sucesivos de ensayo y error que, por otra parte, son mencionados en los Lineamientos Curriculares emanados de ese mismo despacho (MEN, 1994, pág. 43).

Todos los documentos insisten en la autonomía profesional de los docentes y en el respeto al ejercicio del poder de decisión de las comunidades educativas; sin embargo, la excesiva preocupación por fijar plazos para la construcción del PEI hace que aquello, pensando para motivar la búsqueda de alternativas, se convierta en una presión que obstaculiza el clima de entusiasmo y creatividad propio de los procesos de cambio.

Tenemos, por ejemplo, el plazo establecido en el artículo 17 del Decreto 1860, correspondien-

te al 1 de marzo de 1995, para las primeras entregas de documentos referentes a "**principios y fundamentos de la acción educativa, objetivos generales del proyecto, reglamento o manual de convivencia, reglamento de docentes, funcionamiento del gobierno escolar, plan de estudio y evaluación de recursos**"... (MEN, agosto 1994).

Aunque las secretarías de Educación están siendo flexibles no es extraño que muchos directivos y docentes, presionados ante tantas exigencias, terminen aplicando ideas y esquemas que no han sido asimilados ni reconstruidos desde su experiencia, sino extraídos mecánicamente de documentos ya existentes o acudan a elaboraciones encargadas a expertos o, simplemente, a la postergación de "sus obligaciones".

Y, en cierta medida, esta situación responde a la tendencia inmediatista de los educadores que, influidos por la tecnología educativa, buscamos la eficiencia mediante instrumentos ya homologados, obviamente alejándonos de los procesos constructivos que requieren tiempo de experimentación progresiva de sistematización de los logros y fracasos que se van dando en sus diferentes etapas.

Tal vez por eso mismo no nos incomoda demasiado cumplir con lo legal sacrificando muchas veces aspectos esenciales como, por ejemplo, cuando nos precipitamos a elaborar los principios y fundamentos del centro educativo sin hacer antes una revisión profunda de nuestro quehacer pedagógico y de la situación de la propia institución.

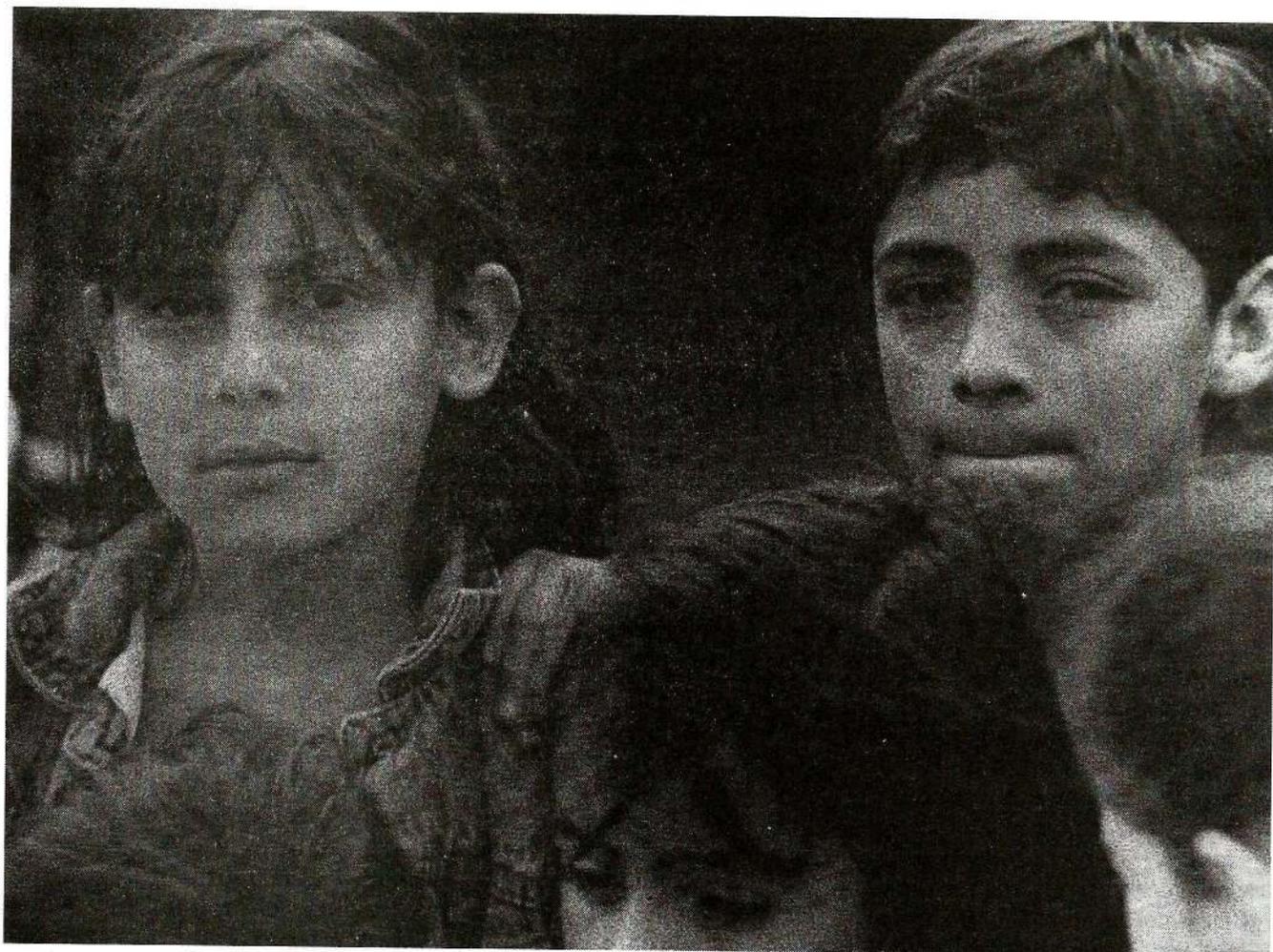
De la misma manera, uno se pregunta si es posible elaborar un "**manual de convivencia**" u organizar el "**gobierno escolar**", sin la suficiente reflexión de parte de alumnos, docentes y padres de fa-

milia sobre la concepción de autoridad, las formas tradicionales de manejo de la disciplina, sobre el tipo de relaciones que se dan al interior del centro educativo y, especialmente, sobre los valores que orientan los reglamentos usuales de la institución, tareas que no se pueden llevar a cabo en espacios reducidos de tiempo.

En esta línea de ideas y desde nuestra experiencia en la **Escuela Popular Claretiana de Neiva** donde, en el transcurso de estos 15 años, hemos tratado de construir y actualizar un proyecto pedagógico alternativo, queremos compartir nuevamente con nuestros compañeros educadores un proceso sencillo, pero no menos serio y responsable, de cuestionamiento y cualificación de nuestro ser de maestros y, por ende, de nuestra tarea de formar los ciudadanos que la sociedad actual requiere, objetivo fundamental de cualquier proyecto educativo.

En variadas exposiciones y foros nacionales ya lo hemos hecho, pero creemos que lo que mejor muestra el sentido que tiene para un grupo de maestros aventurarse a construir un proyecto propio que ressignifica su tarea de educar, está contenido en nuestro libro *Filodehambre* y en el folleto de *Organizaciones Barriales y Educación Popular*. Las dos publicaciones son el fruto de la sistematización colectiva del trabajo en la escuela y con las comunidades de su entorno, respectivamente, y recogen tanto las ilusiones, los sueños y gratificaciones que nos proporcionan los pequeños logros, como también las dificultades, tropiezos y fracasos que en muchas ocasiones nos hacen pensar en tirar la toalla y abandonar todo.

La relectura que nos proponemos de los dos trabajos pretende, ante todo, mostrar algunos elementos que han sido esenciales



Fotografía Alberto Motta

La elaboración del PEI requiere de las motivaciones personales y colectivas de los miembros de la comunidad educativa para enfrentar la compleja tarea de reconstruir la institución escolar.

en la elaboración, ejecución y evaluación de nuestro proyecto, como son: **las motivaciones personales y colectivas, los procedimientos y procesos participativos, la provisionalidad de los programas, planes de estudio, currículos, etc., y los procesos de formación sobre la práctica de todos los estamentos, en especial, de los maestros.**

Motivaciones

Mediante la experiencia nos convencemos, cada vez más, de la importan-

cia de las motivaciones personales y colectivas para enfrentar la complejidad de un Proyecto Institucional de carácter innovador. Las propuestas de cambio, la simple búsqueda de novedad u otras motivaciones externas no resisten las dificultades que se presentan ante los requerimientos que implica salir de una práctica pedagógica repetitiva y rutinaria.

El capítulo VI del libro *Filodehambre*, donde aparecen testimonios de compañeros sobre los motivos que les movieron a vincularse a la experiencia, nos muestra un abanico de opciones no siempre encaminadas a mejorar su

práctica de enseñar. Esto se fue logrando lentamente, mediante un trabajo colectivo pensado para dar respuesta a los nuevos requerimientos de la educación y a las necesidades concretas de niños, padres de familia, profesores, comunidades barriales, etc.

Pero hay dos aspectos que han sido relevantes en los cambios que hemos observado en los maestros. Como primera medida, las bases éticas y profesionales que nos permiten asumir el quehacer pedagógico con mayor responsabilidad, así sea en forma tradicional inicialmente. En segundo lugar, realizar cualquier

actividad, por mínima que sea, reflexionando sobre su verdadero sentido formativo, posibilita descubrir la responsabilidad personal de las fallas que encontramos en la formación y rendimiento de los alumnos y, a la vez, redescubrir progresivamente la dimensión pedagógica, social y cultural de nuestro ser de maestros.

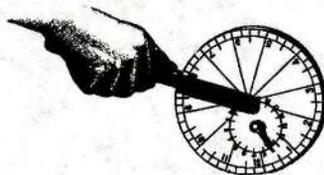
Procedimientos y procesos participativos

La participación ha sido siempre el eje fundamental de todo nuestro trabajo, como una dimensión esencial en el desarrollo integral de la persona humana y del ciudadano. Por eso, desde el comienzo de la experiencia, iniciamos procesos de vinculación activa de los diferentes estamentos en la **gestión de la escuela**, como en alguna forma se refleja en el **capítulo IV**, dedicado a la **organización institucional** y los dedicados a **padres de familia (capítulo XII)** y **alumnos (capítulo V)** del libro *Filodehambre*.

No obstante estos buenos propósitos, la realidad nos ha señalado que un modelo alternativo a la autoridad vertical y paternalista que nos ha correspondido vivir en muchos centros educativos no puede conseguirse de la noche a la mañana, independientemente de las condiciones reales de los participantes. Por eso hoy como ayer, seguimos convencidos de que este es un proceso lento que va más allá de la labor en la escuela.

Sin embargo, los intentos por lograr una vinculación activa en la gestión escolar, por parte de niños, padres, profesores y comunidades barriales, nunca han dejado de ser prioritarios en nuestra

acción pedagógica. Eso sí, la reflexión de estos años nos ha llevado a ser más realistas respecto de la participación de los padres de familia, a quienes no les podemos exigir el mismo grado de responsabilidad y dedicación de tiempo que nos incumbe a los educadores, pues, mientras para ellos las decisiones y tareas de la escuela constituyen un peso más en su lucha diaria por sobrevivir, para nosotros, estas actividades forman parte de nuestro nuevo trabajo profesional, sancionado por la Ley General de Educación, y que constituye la justificación de las actuales luchas del magisterio por lograr del Estado una adecua-



Mediante la experiencia, nos convencemos, cada vez más, de la importancia de las motivaciones personales y colectivas para enfrentar la complejidad de un Proyecto Institucional de carácter innovador. Las propuestas de cambio, la simple búsqueda de novedad u otras motivaciones externas no resisten las dificultades que se presentan ante los requerimientos que implica salir de una práctica pedagógica repetitiva y rutinaria.

da remuneración en aras de la calidad educativa.

Desde esta visión, progresivamente más aterrizada, estamos siempre en la aventura de emprender acciones conjuntas con los diversos estamentos educativos. Así, vamos construyendo y reactualizando nuestro proyecto pedagógico, como intentaremos mostrar a nuestros lectores.

Diagnósticos participativos

La primera tarea que realizamos con la integración de alumnos, padres, vecinos, líderes comunales y profesores ha sido la *investigación del medio social* aledaño a la escuela. Entre todos, los niños a su nivel y los adultos según sus posibilidades, elaboramos un diagnóstico que nos permitió detectar problemas y necesidades, aspiraciones y obstáculos, así como alternativas de solución. Basta leer el capítulo II de *Filodehambre* (págs. 100-105) y las páginas 26-29 de *Organizaciones barriales* para descubrir la riqueza de este trabajo participativo que nos dejó, como tantos otros, una lección inolvidable: la realidad no se adapta a nuestros deseos y propósitos; son estos últimos los que deben responder a los requerimientos de la realidad.

Principios orientadores de la Institución

Motivados por las comprobaciones y nuevos descubrimientos que nos ofrecía el diagnóstico reciente, así como por la reflexión teórica que el momento histórico nos brindaba, los maestros en conjunto enriquecimos el marco conceptual que ya veníamos cons-

truyendo, hasta dejar unos principios que fundamentalmente han orientado la vida de la institución en todos sus aspectos. Como se alcanza a captar en la lectura del capítulo III de *Filodehambre*, nosotros no empezamos con un marco teórico totalmente definido, ni mucho menos con un proyecto acabado. Mediante un proceso lento fuimos apropiándonos, primero, del marco teórico claretiano (ver *Origen de la experiencia, Filodehambre*, capítulo I) y luego, construyendo uno propio. Muchísimo tiempo le gastamos en las evaluaciones periódicas y en talleres intensivos, algunos con asesorías especializadas, pero siempre ha sido satisfactorio tener más claridad sobre la meta a donde queremos llegar y el porqué y el para qué de una experiencia pedagógica que pretende ser alternativa.

Planeación y currículo

En coherencia con estos principios, la planeación institucional y los intentos sucesivos de elaboración curricular han sido el fruto de la reflexión y confrontación colectiva de los maestros. Al terminar cada año escolar y cada unidad temática evaluamos los resultados obtenidos y, con base en su análisis, diseñamos y emprendemos nuevos programas curriculares. En el capítulo VI de *Filodehambre* aparecen los primeros ensayos que siguen siendo valiosos en cuanto a la globalidad e integración de los contenidos de las diferentes áreas; no a partir de la coincidencia mecánica de los objetivos similares, sino alrededor de la realidad personal y social que las sencillas "investigaciones" nos proporcionan. Por otra parte, este trabajo conjunto ha

creado o consolidado en la mayoría de los profesores, una actitud de búsqueda, de apertura y de responsabilidad para asumir nuevos compromisos en el campo metodológico y didáctico (ver *Filodehambre*, capítulo VIII).

La mirada global e integral de todo nuestro quehacer nos ha permitido sin mucha dificultad articular los diferentes subproyectos que, como ya lo hemos mencionado, siempre buscan dar respuesta a necesidades concretas, reflexionadas colectivamente. Algunos de estos subproyectos aparecen en el capítulo VIII de *Filodehambre* y en el de "Padres de familia" (capítulo XII), pero nos parece importante que nuestros lectores se detengan, aunque sea brevemente, en el proyecto de **Proyección a la comunidad** esbozado en el capítulo XIII de *Filodehambre* y ampliado en el folleto de *Organizaciones barriales y educación popular*.

Evaluación de toda la vida escolar

En párrafos anteriores ya nos hemos referido a la necesidad de estar revisando situaciones, acontecimientos y factores que intervienen en todo nuestro trabajo para ir ajustando los objetivos y las estrategias de acción de manera adecuada.

El capítulo X de *Filodehambre* centra la atención sobre la **evaluación de resultados académicos y comportamentales de los alumnos**. Como se puede apreciar, a pesar de nuestra creatividad para hacer de estas actividades eventos festivos de mucha participación de padres y alumnos, el problema de evaluar en los niños su apropiación de conocimientos está aún sin resolver porque, en la medida que reflexionamos seriamente sobre

el tema, nos convencemos más de la relatividad de nuestras apreciaciones.

Sin embargo, al considerar varios aspectos a la hora de evaluar, así como permitir que personas diferentes del profesor, entre ellos los mismos alumnos y padres, juzguen sobre los resultados de sus aprendizajes, hace que esta tarea se realice con un enfoque más justo. Esto nos beneficia a todos; al niño, porque no se siente juzgado para "rajarlo", como si la responsabilidad fuera sólo suya; a los padres, porque también descubren la parte que les corresponde en los éxitos y fracasos de sus hijos; y a los maestros, porque nos obliga a revisar y actualizar nuestros conocimientos sobre los contenidos curriculares y en torno de los procesos metodológicos empleados.

Organización cooperativa de toda la escuela

Es este aspecto el que nos ha proporcionado mayores dificultades y sinsabores, pero también muchas gratificaciones cuando vemos los cambios en la conciencia y en las actitudes que se van produciendo en niños, padres de familia y educadores.

En la Revista *Educación y Cultura*, No. 35 de octubre de 1994, págs. 22-25, presentamos en forma orgánica algunos principios coherentes con nuestra filosofía y las múltiples estrategias empleadas para lograr un estilo participativo de *gestión escolar* que realmente constituye la base para lo que hoy se exige como "manual de convivencia". Nuestra experiencia nos demuestra que las formas de introducción mecánica de autogobierno y democracia escolar, sin los cambios celulares de concepciones metodológicas y en

las relaciones de trabajo cotidiano, corren el riesgo de caer en la manipulación encubierta y en nuevas formas de subordinación que poco aportan a la calidad de la educación.

Para quienes desean una mayor ampliación del tema les recomendamos leer en *Filodehambre* el capítulo IX, donde planteamos un nuevo concepto y tratamiento de la disciplina, motivo de preocupación de muchos educadores en estos tiempos de democracia escolar. Además, como parte de nuestra experiencia, insistimos en la necesidad de pensar la organización no sólo de las personas que intervienen en la institución, sino en los espacios físicos y en los tiempos que no pueden tomarse en forma independiente del conjunto del centro educativo.

Provisionalidad de los currículos, programas, planes de estudio y organización en general

Para quienes han seguido con detenimiento las lecturas recomendadas habrá quedado clara la idea de las limitaciones y provisionalidad de enfoques y objetivos, procedimientos, programas, etc. Siempre hemos pensado que ante realidades cambiantes no se puede plantear nada en forma definitiva. Ha sido un verdadero entrenamiento para aprender a relacionar los acontecimientos que se suceden en la escuela con los que se producen en el entorno barrial, en la ciudad, en el país, en el continente, en el mundo entero.

Para tal fin, año tras año, mes por mes, semana por semana, hacemos un análisis de los factores más sobresalientes que influyen

en nuestro trabajo cotidiano. Esta reflexión nos va aportando una valiosa materia prima que utilizamos en el estudio de la coyuntura mundial, nacional, departamental y local que siempre forma parte de la planeación institucional realizada al inicio de cada año escolar y que se actualiza al emprender cada unidad bimestral.

El folleto de *Organizaciones barriales*, en el capítulo II, nos permite visualizar la interrelación que se da entre los diferentes contextos y las necesidades y problemas que surgen de ellos, a los cuales hay que darles respuestas adecuadas.

Son muchos los cambios que se han dado en la escuela y en el trabajo con las comunidades barriales que no aparecen en la sistematización recogida en las obras mencionadas. A nivel de principios hemos venido reactualizando los nuevos enfoques de la educación popular en los cuales el desarrollo de los procesos culturales cobran gran importancia. Desde hace dos años emprendimos la tarea de actualizar de manera más sistemática el diagnóstico institucional, aprovechando la capacitación adquirida en este campo por algunos compañeros de nuestro equipo. En el tratamiento curricular y metodológico se busca hoy incorporar los nuevos enfoques provenientes de la psicología, de la antropología, de la pedagogía y de las diferentes disciplinas que sustentan los contenidos curriculares.

Procesos de formación en la práctica

Cuando en las primeras páginas de este documento expresamos nuestra pro-

ocupación porque las reformas educativas no contemplan políticas de formación docente desde su práctica, lo hemos hecho motivados por la experiencia de la escuela donde hemos aprendido mucho más que en todos los años de formación académica, sin desconocer todos los aportes que hemos encontrado en la universidad cuando vamos motivados, no por un título sino por confrontar y enriquecer nuestra práctica con la acumulación de experiencias y teorías que allí se debaten. Con razón una compañera afirmaba que para ella la verdadera "escuela" ha sido la escuela de Filodehambre.

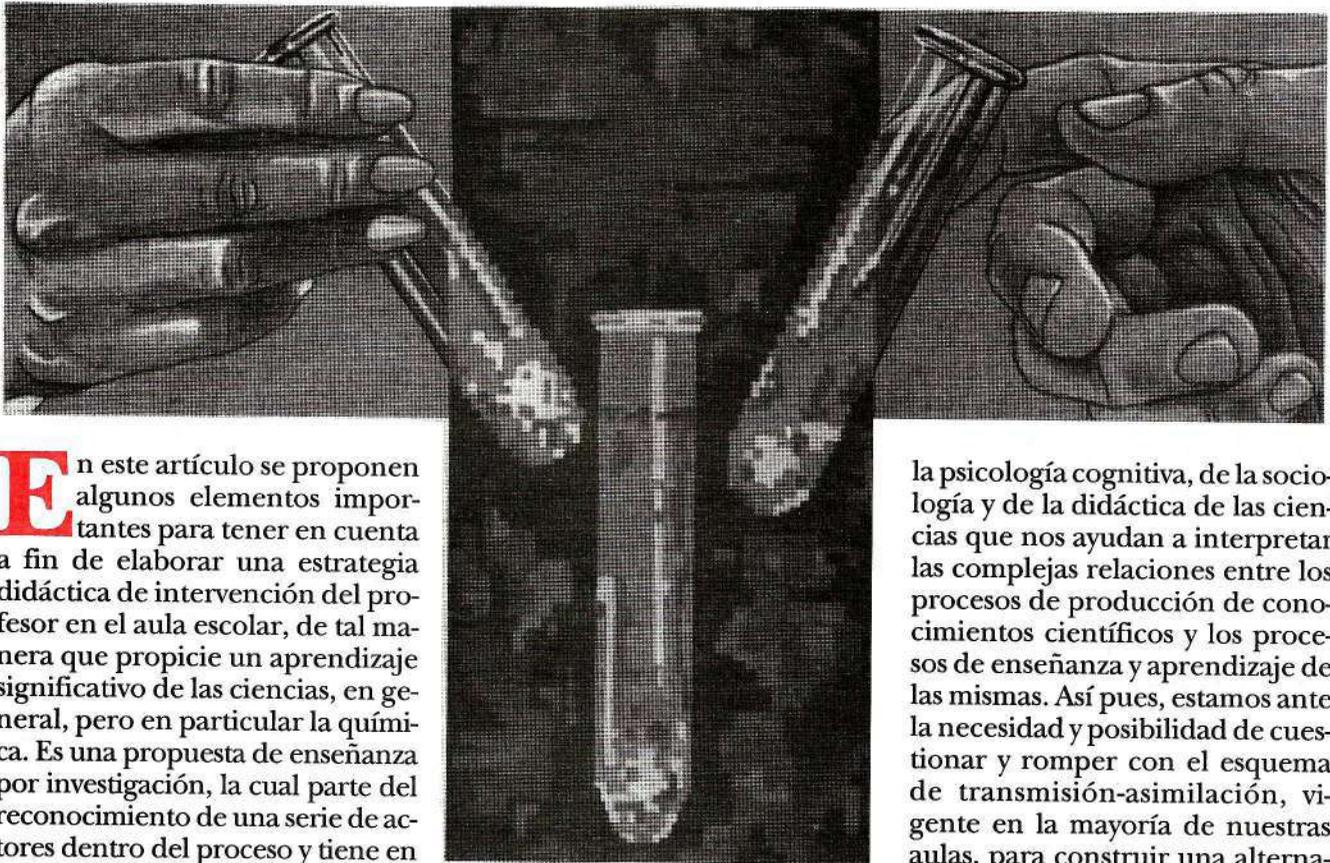
En el capítulo XI de nuestro libro *Filodehambre* hemos recogido las tres instancias de capacitación que se dan permanentemente en el desarrollo de nuestro proyecto pedagógico. Ellas posibilitan la articulación de teoría y práctica, de "reflexión en y sobre la acción", según expresión de Schon. Es lo que hoy se reclama desde diversos ámbitos de la educación para la formación inicial y permanente del profesorado.

Pero, no solamente los profesores nos capacitamos, también los padres de familia. Son muchos los testimonios recogidos y los que afloran a diario cuando reconocen los aprendizajes que han adquirido en la escuela y que les han servido para liderar o participar, activa y críticamente, en sus organizaciones barriales o en sus trabajos comunitarios, como es el caso de las madres que se desempeñan en los *hogares de bienestar familiar*, el equipo de señoras que llevan adelante el *Centro de salud* y el mismo Comité de padres que se encargan del funcionamiento del *Plan de nutrición para sus hijos* □

Hacia una enseñanza de las ciencias por investigación

Manuel Erazo Parga, Msc.

Elsa Tiusaba Benítez, Lic.¹



En este artículo se proponen algunos elementos importantes para tener en cuenta a fin de elaborar una estrategia didáctica de intervención del profesor en el aula escolar, de tal manera que propicie un aprendizaje significativo de las ciencias, en general, pero en particular la química. Es una propuesta de enseñanza por investigación, la cual parte del reconocimiento de una serie de actores dentro del proceso y tiene en cuenta las características de la actividad científica como parte fundamental para propiciar un cambio metodológico que redunde en el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje de las disciplinas científicas.

Introducción

La preocupación por el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales y su

adecuación a las necesidades prioritarias de la sociedad actual está generando una abundante investigación. Esta preocupación es, por supuesto, un indicador de las deficiencias y dificultades existentes en el campo de las metodologías que se emplean. De hecho, las propuestas avanzadas se deben fundamentar, para que sean eficaces, sobre cuidadosas evaluaciones y revisiones históricas.

Disponemos hoy de una serie de aportes de la epistemología, de

la psicología cognitiva, de la sociología y de la didáctica de las ciencias que nos ayudan a interpretar las complejas relaciones entre los procesos de producción de conocimientos científicos y los procesos de enseñanza y aprendizaje de las mismas. Así pues, estamos ante la necesidad y posibilidad de cuestionar y romper con el esquema de transmisión-asimilación, vigente en la mayoría de nuestras aulas, para construir una alternativa que responda a las necesidades y a los logros de la investigación didáctica.

El reto para el profesor en el actual sistema educativo es más creatividad y profesionalismo en su ejercicio profesional, aceptar

1. Manuel Erazo Parga, profesor asociado Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Química. Ana Elsa Tiusaba Benítez, licenciada en Química y Biología de la U.P.T.C., profesora del Instituto Integrado *Silvino Rodríguez*, Tunja, estudiante de Maestría en docencia de la Química.

que su intervención en la institución escolar no se agota solamente en la docencia; se hace indispensable más autoactividad, constructivismo y funcionalismo, puesto que vivimos en un Estado social en donde la educación, con su autonomía institucional, permite y exige a la vez al profesor ser agente activo que, según su experiencia docente, lo lleve a proponer cambios encaminados a replantear e introducir nuevas estrategias metodológicas, nuevos enfoques y temas dentro de las diferentes áreas del currículo con el fin de ponerlo a tono con las necesidades del entorno social y las características regionales donde se encuentra la institución escolar.

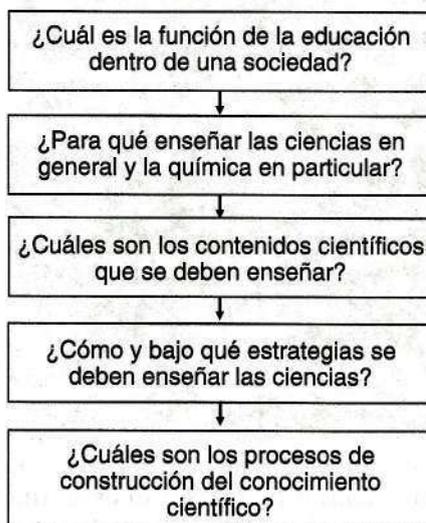
Es conveniente, pues, reflexionar sobre algunos aspectos generales relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, mediante el desarrollo de estrategias que propendan a ofrecer alternativas novedosas para el profesor y para el alumno.

Fundamentos de la estrategia

La estrategia se plantea teniendo en cuenta algunas de las propuestas del enfoque constructivista; esta corriente epistemológica propone que el papel del profesor no es solamente el de transmitir información sino el de propiciar los instrumentos, es decir, de dotar al alumno de herramientas para que lo construya a partir de su saber previo; esto exige de una intervención crítica en la institución escolar por parte del profesor, la cual debe partir de una labor investigativa permanente, que se fundamente en la misión institucional, en sus objetivos, procesos y actividades planeadas a través del pro-

yecto educativo institucional. Este reto obliga a plantear y buscar respuestas viables a preguntas fundamentales como: ¿cuál es el papel de la educación?, ¿para qué enseñar?, ¿qué se debe enseñar?, ¿cuándo se debe enseñar? y ¿cómo orientar la búsqueda y apropiación del conocimiento en nuestros estudiantes?; las respuestas a estos interrogantes deben llevar al profesor a adoptar estrategias de enseñanza y a organizar actividades formativas, pues es ahí donde el liderazgo del profesor se debe hacer sentir; su presencia debe estar sostenida por un conjunto de estrategias que le permitan hacer sugerencias y trazar derroteros como un gestor de innovaciones educativas. (Ver Esquema 1)

ESQUEMA 1



Por otra parte, es notoria la resistencia de los profesores, en general, de ciencias naturales, en particular, y programadores de currículos a incluir nuevas ideas y concepciones en sus propuestas didácticas y curriculares respectivamente, ya sea porque éstas resultan contrarias a sus respectivas concepciones o porque son difíciles de aplicar en

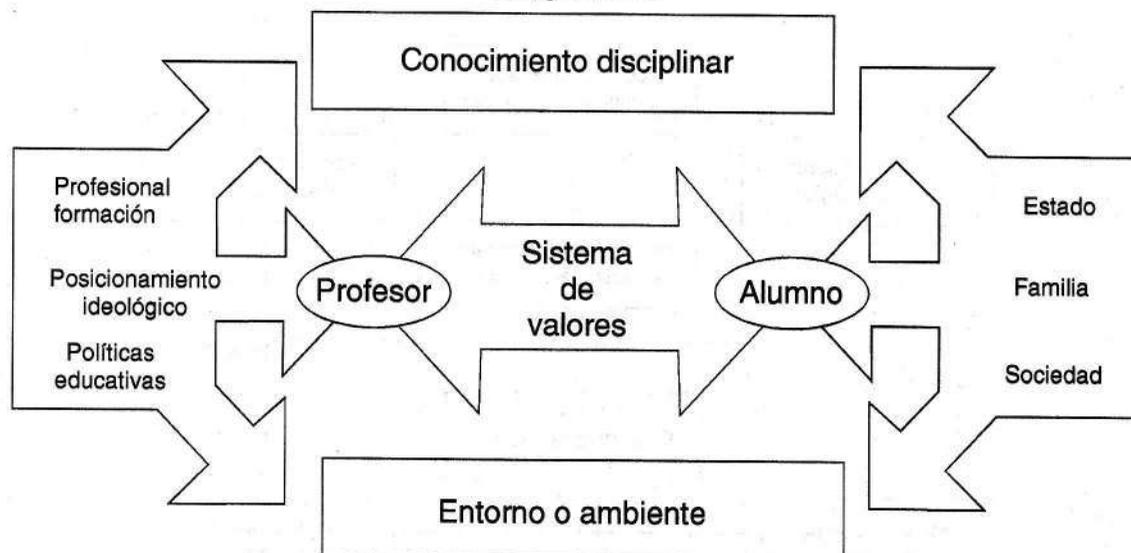
situaciones concretas de enseñanza en la clase².

A lo anterior se suma la dificultad que tienen los alumnos para la comprensión de algunos conceptos de las ciencias, dada la complejidad de la lógica interna de sus discursos, de sus constructos teórico-demostrativos, de su gramática y formas de presentación, del espacio conceptual que los subyace y el desarrollo intelectual previo que requieren, lo cual se atribuye a la falta de estructuras lógicas adecuadas; esto implica diseñar procesos que aceleren el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes, maduración de su estructura intelectual; también se debe hacer uso de un lenguaje apropiado, preciso, propio y correcto; es evidente que la calidad del lenguaje influye definitivamente en el aprendizaje.

Para diseñar la estrategia es necesario tener en cuenta cuatro elementos comunes a la educación, los cuales deben reunir una serie de características dentro de las cuales se pueden señalar: el estudiante, como eje fundamental del proceso educativo, el profesor, como el orientador, gestor y administrador de dicho proceso; el entorno social, como un sistema complejo dentro del cual tiene lugar el proceso educativo, y los conocimientos profesionales del profesor centrados en el dominio de la disciplina que se enseña. En el siguiente esquema 1 se puede observar la interacción de las variables anteriormente mencionadas, lo cual se deduce de la complejidad del proceso educativo.

2. La idea aquí expuesta es tomada de un artículo sobre resultados, estudios e investigaciones de las ciencias en el aula de clase, en el laboratorio, en el diseño de currículos del Seminario Internacional sobre "Dificultad del Aprendizaje en Química", Jerusalén, aporte hecho por Kempa, 1991.

ESQUEMA 2



1. El estudiante

Debe ser el eje del proceso, puesto que cada uno tiene diferente forma de apropiarse del conocimiento o de su propio aprendizaje en el sentido en que han de dirigir su atención hacia la tarea del aprendizaje y realizar un esfuerzo para generar relaciones entre los estímulos, las preconcepciones y poder construir por sí mismo los conceptos.

Igualmente, la intervención educativa incide en el desarrollo del alumno, en su capacidad de aprender, por ello el ajuste de la ayuda pedagógica por parte del profesor es básico como las condiciones que se requieren en el alumno; puesto que la vida del estudiante es una etapa de grandes ideales y del cultivo de las mejores condiciones individuales y grupales. El estudiante es una persona inteligente, creativa y poseedora de una serie de atributos y valores sociales.

2. El profesor

Debe ser una persona de altas calidades humanas, éticas, sociales, científicas; debe ser profundo

y riguroso con el saber específico que ha elaborado, que reconstruye y trabaja, lo cual constituye, en sí, el llamado *discurso pedagógico*. (Ver Esquema 3)

Se acepta, cada vez con mayor convicción por parte de las sociedades avanzadas, que el profesor es un profesional de relevante importancia para su desarrollo y que su trascendencia debe estar orientada a constituirse en el centro que configura la calidad de la educación de un país, para lo cual requiere de una adecuada formación cultural, en la medida en que adquiera una formación caracterizada por unos valores éticos, artísticos, cívicos e ideológicos dentro del contexto de su comunidad y de su profesión, así como su especialización científica y su formación psico-pedagógica y didáctica. (Ver esquema 2)

De lo anterior se puede afirmar que el profesor desarrolla, ante todo, una función social y que esta intervención presupone unos aspectos valorativos que, aunque susceptibles de fundamentación científica, se corresponden, en último término, con unos fines políticos e ideológicos

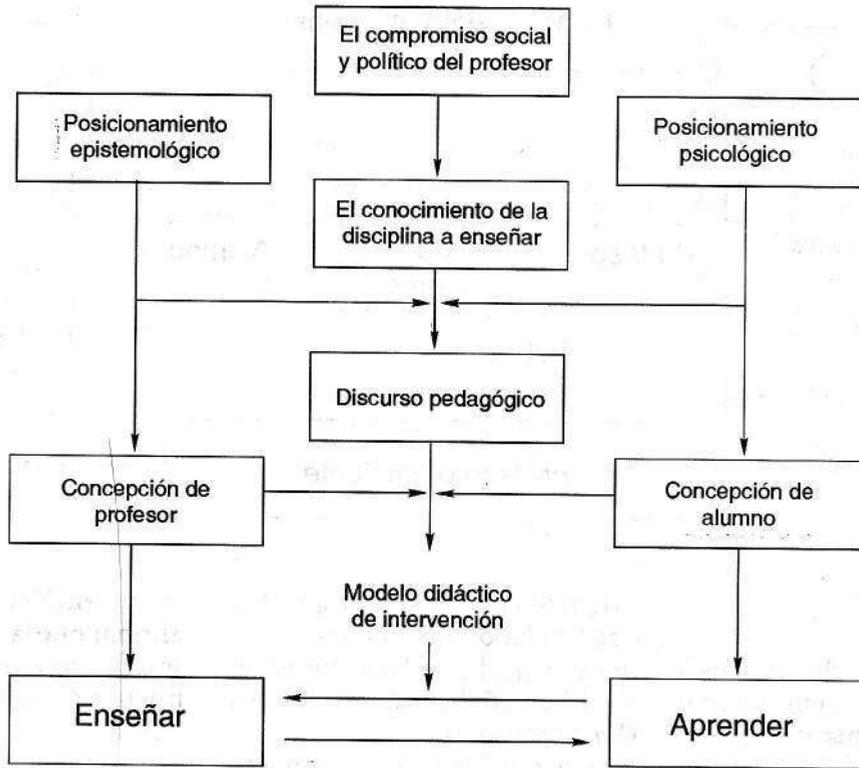
extracientíficos. Por ello se puede afirmar que la acción del profesor se debe apoyar tanto en una argumentación científica como ideológica.

Al respecto, en los últimos años emerge una corriente pedagógica que considera la función del profesor desde una perspectiva multivariante y ecológica, en donde la vida del aula se considera como un sistema complejo y singular, dotado de una estructura: profesor-alumnos-contexto social-profesor y de una dinámica llena de interacciones y reacciones a diferentes niveles: académico, simbólico, de relaciones de poder, de principios ideológicos, etc. (modelo sistémico-ecológico-investigativo) (Pérez Gómez, 1983; Cañal y Porlán, 1987).

3. Las ideas principales aquí expuestas están tomadas de un artículo del II Congreso Internacional sobre Didáctica de las Ciencias por Moreira, M.A. y Novak, J.D., Valencia, España.

4. Novak, J.D. *A Theory of Education*, Ithaca N.Y., Cornell University Press.

ESQUEMA 3



3. Conocer la materia que se enseña

Se concibe como el conjunto de conceptos, elementos, contenidos que son construidos por especialistas creativos, junto con procedimientos respecto a instrumentación, técnicas y protocolos de investigación. Bajo la suposición básica de que pensar, sentir y actuar están siempre integrados en el aprendizaje significativo, la materia de enseñanza asume un papel clave como instrumento para organizar y elaborar la capacidad de pensar³.

Conocer la materia que se enseña implica:

- Construir un conocimiento significativo y de cierta profundidad en relación con los temas propios de la materia que se enseña.

- Conocer los procesos que originaron la construcción de di-

chos conocimientos y cómo llegaron a articularse en cuerpos teóricos de conocimientos.

- Conocer algunas de las principales dificultades que hubo que superar, las estrategias metodológicas empleadas en la construcción de los conocimientos científicos.

- Conocer las interacciones existentes entre ciencia, técnica, sociedad, es decir, la historia de la ciencia y sus implicaciones didácticas.

- Tener algún conocimiento de los desarrollos y problemas científicos recientes y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de la ciencia.

- Tener algún conocimiento de otras disciplinas científicas relacionadas para poder transmitir una visión no parcelada de las ciencias y así poder abordar mejor los problemas frontera.

- Saber seleccionar contenidos adecuados que den una visión co-

recta de la ciencia, que sean asequibles a los alumnos, susceptibles de interesarles, acordes con las necesidades de su entorno.

- Saber evaluar en términos del desarrollo de la capacidad discursiva del alumno.

- Estar preparado para profundizar en los conocimientos científicos y adquirir otros nuevos⁴.

4. Entorno social

La educación no tiene lugar en un contexto puro del aula-laboratorio; el alumno está siempre inmerso en un contexto social en el espacio y en el tiempo (aun cuando esté leyendo o pensando en un sitio tranquilo). Los sucesos del día, el aula, la tempestad, los contactos personales,

4. Novak, J.D. *A Theory of Education*, Ithaca N.Y., Cornell University Press.

es decir, todos aquellos macro y microambientes sociales y físicos influyen en el aprendizaje, positiva o negativamente. Es importante, por tanto, adecuar los ambientes como posibilitadores del desarrollo de actitudes positivas por el estudio y aprendizaje, en general, y el de las ciencias, en particular. Hoy se discute por la mayoría de los investigadores en este campo sobre la importancia que tiene el entorno afectivo, el entorno intelectual donde se desempeñan el docente y el estudiante, de la misma manera el entorno psicológico como variables para tener en cuenta en la implementación de cualquier estrategia didáctica encaminada a mejorar las condiciones de trabajo del profesor y estudiantes dentro de la institución escolar.

Estrategia metodológica

La propuesta es una estrategia que parte de considerar al alumno como el protagonista de su propio aprendizaje. Que el profesor es, ante todo, un generador de valores, principios y actitudes en los alumnos y un posibilitador de los ambientes necesarios para la formación del futuro ciudadano. Para lograr este propósito se propone un Programa-guía de actividades el cual debe elaborarse siguiendo los siguientes criterios. (*Ver Esquema 4*):

1. Organizar actividades formativas, teniendo en cuenta que el proceso educativo en el estudiante es voluntario e intencio-

nal, centrado en la materia de estudio, además, en las necesidades e intereses de quien aprende.

2. Hacer un amplio uso de actividades a nivel individual, grupal y colectivo (plenaria).

3. Facilitar un clima de cordialidad en el aula donde la participación y el diálogo sean habituales, puesto que favorece el desarrollo social, el progreso conceptual y procedimental de los alumnos.

4. Partir de una concepción equilibrada de las actividades prácticas, pues es conveniente la utilización de trabajos de laboratorio; resaltar la aplicación de la química fuera del laboratorio que incluyan: experimentos ilustrativos dirigidos a la contrastación de hipótesis.

5. El programa-guía es la propuesta para organizar el aprendizaje de los alumnos como una

UNIDAD DE SERVICIOS EDUCATIVOS Y CULTURALES COMFENALCO SEDE COLOMBIA

Un nuevo privilegio de COMFENALCO Antioquia para el desarrollo cultural del Departamento

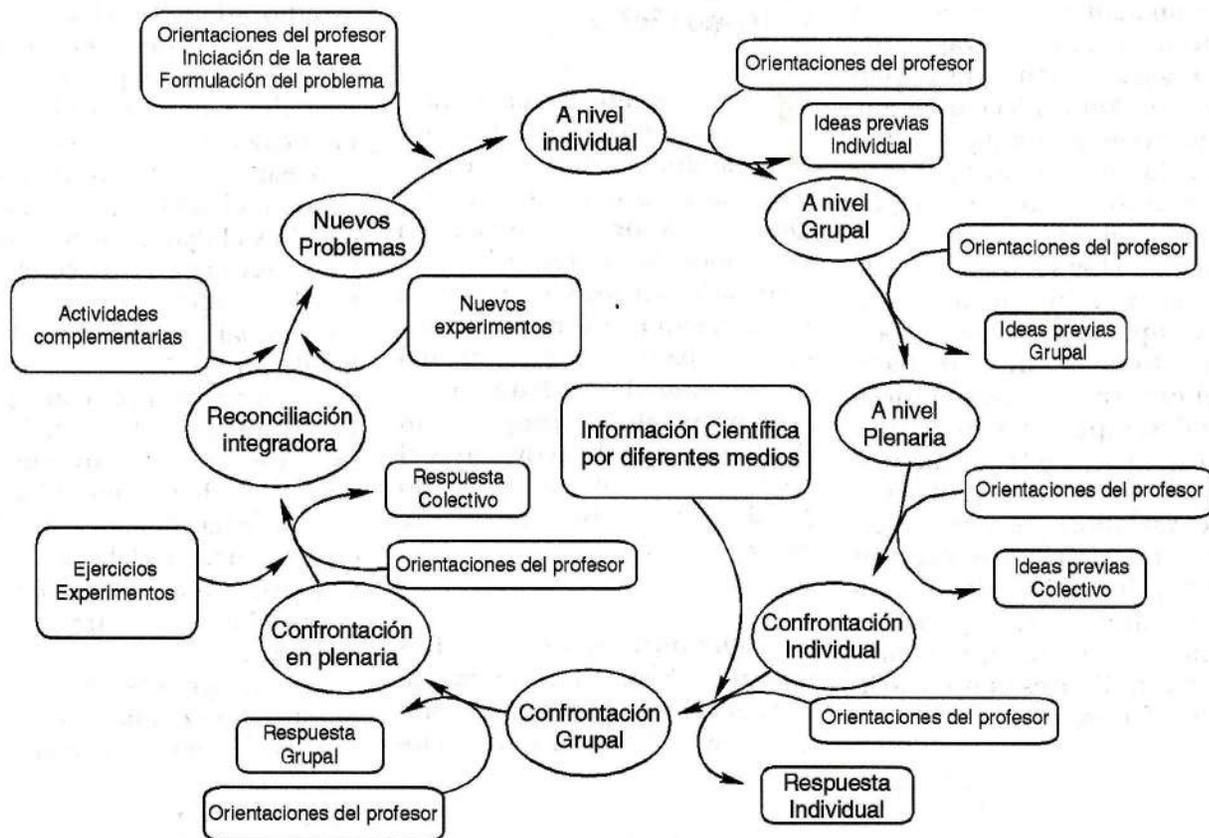
Desde ahora COMFENALCO Antioquia cuenta con una unidad especializada en la capacitación y formación de la comunidad. Una nueva sede, en el centro de la ciudad, con mayor capacidad para ofrecer a nuestros usuarios un mejor servicio

- Centro de Educación Formal para Jóvenes y Adultos.
- Instituto de Educación No Formal COMFENALCO
- Capacitación Laboral.
- Desarrollo del Pensamiento Creativo - CRISOL
- Programas Gerontológicos - Bienestar Social.

Calle 50 N°. 54-32. Tel. 511-59-66
Medellín - Antioquia



ESQUEMA 4



construcción de conocimientos y se considera una investigación dirigida, en dominios perfectamente conocidos por el profesor o el director de la investigación y en la que los resultados parciales obtenidos por los alumnos pueden ser reforzados o matizados.

Para elaborar un programa-guía de actividades se deben tener en cuenta los siguientes aspectos: (Ver esquema 5)

Unas actividades de iniciación, las cuales conducen a introducir al alumno dentro de un campo de estudio de su interés, para lo cual se necesita presentar la temática por tratar desde la perspectiva de su importancia, su novedad, y la utilidad que puede prestar el desarrollo social e individual; esto debe motivar al alumno y centrar su atención para en seguida describir la tarea por realizar y poder identi-

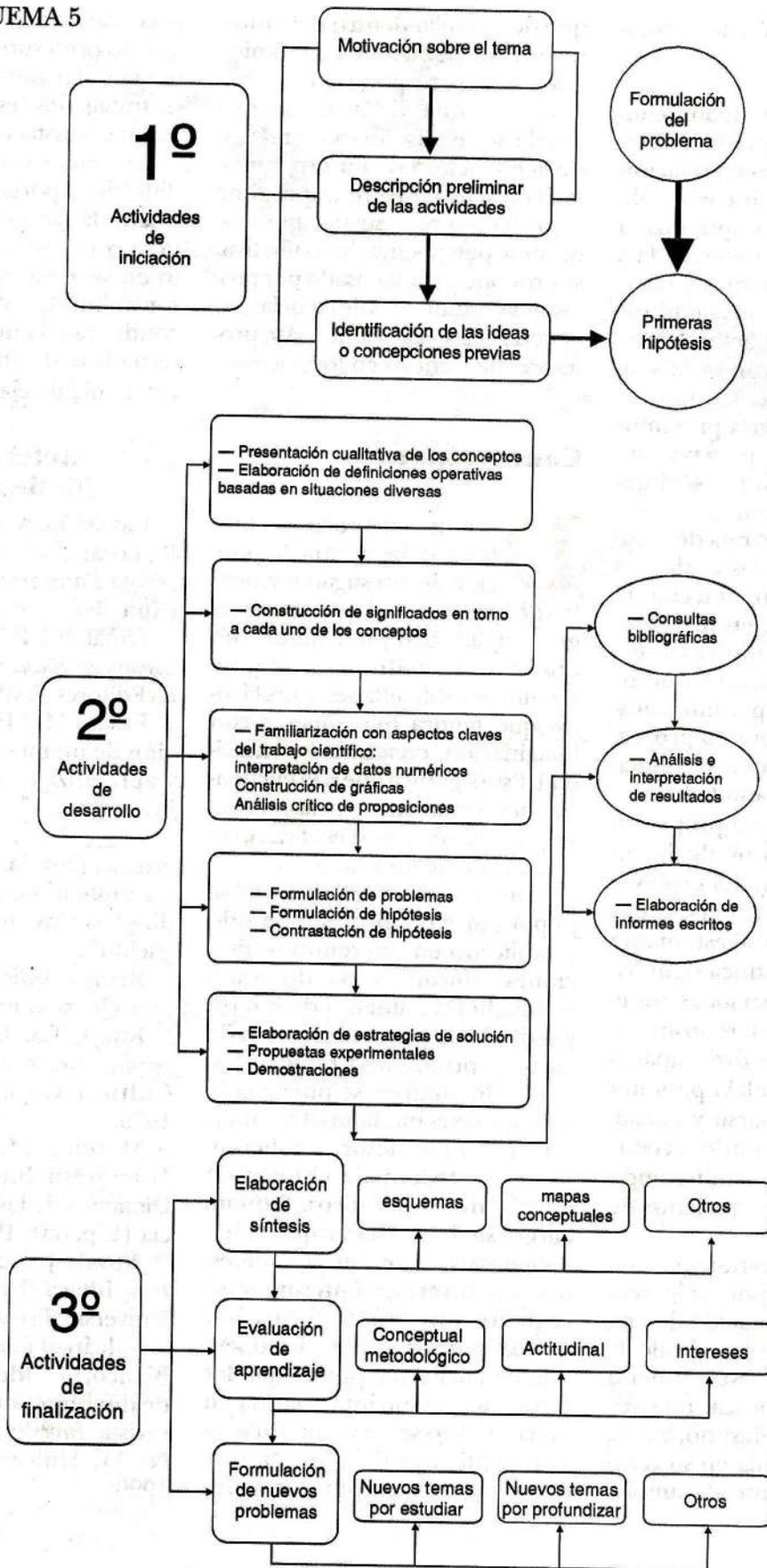
ficar las concepciones previas que poseen al respecto del área temática en estudio. Este aspecto debe constituirse en un proceso de problematización que conduzca a producir hipótesis primarias, las cuales tienen mucha relación con las ideas previas de los alumnos, esto posibilitará programar la siguiente fase del proceso.

Actividades de Desarrollo: Esta es una fase importante del proceso, donde la planeación y orientación por parte del profesor tienen un papel decisivo, se necesita poner al alumno en circunstancias que le posibiliten desarrollar operaciones mentales constructivas, que las tareas le permitan autónomamente tomar decisiones que lo aproximen y conduzcan dentro de una metodología equivalente a la que emplea la comunidad

científica en los procesos de producción del conocimiento.

Los problemas pueden formularse siguiendo un programa-guía de actividades, donde paso a paso, el alumno se va comprometiendo en una problemática y con la colaboración de sus compañeros, el texto-guía, materiales escritos y la orientación del profesor, formula hipótesis, discute las mismas y ofrece alternativas para confrontarlas con otras, es aquí donde puede aparecer el experimento como una alternativa; propondrá igualmente el diseño del mismo, las variables conceptuales que lo definen, las actividades experimentales por realizar, los instrumentos para la recolección de información, las técnicas de análisis e interpretación de resultados y los elementos necesarios para la presentación de un

ESQUEMA 5



informe escrito según los protocolos establecidos

Las actividades de finalización están orientadas para que el profesor tome decisiones en relación con la eficiencia, eficacia y calidad de los procesos propuestos; la evaluación puede ser efectuada a partir de pruebas escritas, orales, trabajos prácticos, capacidad explicativa, cambios de actitud, intereses, trabajos en grupo y la aparición y propuestas de nuevos problemas, ya sea para próximos temas por trabajar o para profundización, según los intereses individuales de los alumnos.

En conclusión, se trata de realizar actividades con las cuales los estudiantes puedan detectar la utilidad didáctica, científica y recreativa; formular hipótesis, explorar, plantear y definir nuevos problemas, lo cual permite construir nuevas ideas que lo proyectarán a generar nuevos conocimientos y analizar resultados.

La finalidad de esta propuesta es aportar elementos de juicio para la intervención del profesor en el aula, desde una perspectiva investigativa, iniciar al estudiante en la actividad científica significa la formación de personas independientes, con gran espíritu crítico, analítico y creativo, capaces de valorar y respetar las opiniones ajenas, de relacionarse y constituirse en elemento enriquecedor de su grupo social, manifestando cada vez un deseo creciente de superación.

Igualmente, la estrategia pretende contribuir aportando actividades para la formación de una persona que no sólo asimile la cultura en la cual está inmersa sino que la enriquezca, que sea constructora de su destino, que se sienta comprometida en su realidad, que contribuya al cambio,

que deje huella dentro del entorno social, político y económico que le ha correspondido.

Esta es una visión de lo que puede ser el diseño esquemático de la estructura de un programa-guía de actividades que aproxime al profesor a realizar su labor desde una perspectiva investigativa, se propone para ser usado por profesores y estudiantes de ciencias, en general, y especialmente para profesores de ciencias en formación.

Conclusiones

Durante este proceso el profesor debe asumir la posición de investigador y, dentro de esta actividad, poner en juego su creatividad y dinamismo, no obstante, se enfrentará seguramente con dificultades y obstáculos que tendrá que superar con imaginación, creatividad y tenacidad. Esto significa que si él encuentra vacíos o inconsistencias, reconsiderará el proceso, si es el caso, sin claudicar ante los tropiezos.

Este tipo de estrategia de trabajo por parte del profesor ha sido ya aplicado en diferentes instituciones educativas, dando como resultado un aumento de interés y actitud hacia la investigación de parte de profesores y estudiantes.

Con lo anterior se puede concluir que esta modalidad de intervención del profesor es coherente y consistente para el logro de los objetivos educativos. Sin embargo, se debe aclarar que la implementación de este tipo de estrategias no es algo muy simple; se requiere una sólida formación por parte del docente, cierto sentido de paciencia, puesto que los resultados no son inmediatos y en un comienzo se generan situaciones conflictivas debido a la dificultad para romper los roles

preestablecidos, pero a medida que los profesores y estudiantes se van familiarizando con esta forma de trabajo los resultados son cada vez más satisfactorios y eficaces.

Se espera con esta propuesta didáctica aportar nuevas alternativas didácticas que de alguna manera contribuyan al mejoramiento de las concepciones de profesor y alumno y que, por lo tanto, conduzcan a implantar nuevas alternativas de interacción-acción en el aula de clase. □

Referencias Bibliograficas

Caamaño, A., Correig, T., Grau, R., Lozano, M. "El Proyecto Gaia", revista *Enseñanza de las Ciencias*, N° extra, Barcelona, 1991.

Cañal, P. y Porlan, R. *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*, Diada Editores, Sevilla (España), 1987.

Erazo, M. "Hacia la construcción de un modelo de enseñanza y aprendizaje de las ciencias por investigación".

_____. "Consideraciones críticas para la aproximación de un modelo de enseñanza-aprendizaje de las ciencias por investigación".

Kempa. *Dificultad del aprendizaje en Química*, Jerusalén, 1991.

Kuhn, T.S. *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, México, 1975.

Moreira, M.A. y Novak, J.D. "Congreso Internacional sobre Didáctica de las Ciencias", Valencia (España), 1987.

Novak, J.D. *A Theory of Education*, Ithaca, Nueva York, Cornell University Press.

Valcárcel Pérez, M.B., Sánchez Blanco, G. "Ideas de los alumnos de diferentes niveles educativos", revista *Investigación en la escuela*, N° 11, Universidad de Murcia, 1990.



Ilustración Marco Pinto

Educación geográfica en Colombia: historia y perspectiva*

José Ricardo Sáenz V.

Investigador, asesor del Programa de Educación Ambiental CAR-BID, profesor de Ciencias Sociales del Colegio Distrital Juan Lozano y Lozano (J. N.)

“...en aquel imperio, el arte de la cartografía logró tal perfección, que el mapa de una sola provincia ocupaba toda una ciudad, y el mapa del imperio, toda una provincia.

Con el tiempo, esos mapas desmesurados no fueron suficientes, levantando entonces los cartógrafos un mapa que tenía el tamaño del imperio y coincidía puntualmente con él.

Menos adictas a la cartografía, las generaciones posteriores entendieron que aquel dilatado mapa era completamente inútil, y no sin impiedad lo

entregaron a las inclemencias del sol y los inviernos...

En los desiertos del oeste, perduran despedazadas ruinas de aquel mapa, habitadas hoy por animales y mendigos. En todo el país no existe ahora ninguna otra reliquia de las disciplinas geográficas”.

L. Suárez Miranda (1658)
“Viajes de varones prudentes”
 Libro 4º, cap. XIV, Lérida.

Entre las especialidades científicas habitualmente incluidas en programas curriculares de nuestro país la geografía ha experimentado, aún en

* El presente artículo sintetiza la Tesis (Meritoria): “Desarrollo de las ideas geográficas en el contexto educativo colombiano y su evolución respecto del pensamiento geográfico universal”, con la cual el autor obtuvo el título de Magister Sc. en Geografía, dentro del convenio IGAC-UPIC, en dic./91.

la actualidad, las más distorsionadas interpretaciones, originadas esencialmente en el desconocimiento de su evolución histórica y del tipo de problemas que actualmente investiga.

Por tal razón, su manejo como asignatura escolar exige hoy una adecuada renovación teórica y metodológica que permita el acceso a conceptos, desarrollos y actitudes más consecuentes respecto de la estructuración presente y futura del espacio geográfico y de su construcción, a partir de la dinámica social que lo produce.

La historia de la educación geográfica en Colombia presenta en el transcurso del siglo XX algunos antecedentes de indiscutible importancia para la búsqueda de un nuevo modelo que supere con certeza aquel otro que, con cerca de cien años de afianzamiento en nuestro medio, constituye el origen de las limitaciones que, sobre la naturaleza y perspectivas de la geografía, hemos asimilado la mayoría de colombianos en nuestro paso por las aulas escolares.

El presente artículo pretende recrear aquellos hitos, examinándolos en su contexto y proyectando su incidencia sobre el presente y el futuro de la geografía escolar colombiana.

Siglos XVII a XIX: antecedentes

En el panorama de la educación escolarizada del país los elementos que inicialmente pueden catalogarse como geográficos aparecieron asociados a las ciencias físico-naturales presentes en algunas facultades universitarias fundadas en el siglo XVII, bajo la orientación clerical del Real Patronato Español.

Posteriormente, a finales del siglo XVIII llegaría el renovador

impulso de las reformas borbónicas, enfatizando en la observación metódica y en la valoración del potencial de la naturaleza como fuente de progreso, tal como lo planteaban entonces las naciendo doctrinas liberales en Europa.

En ese contexto surgió en la Nueva Granada, en 1776, el plan educativo de Moreno y Escandón, que definía el estudio matemático como el razonamiento de lo exacto, la física, como superación definitiva de las supersticiones, y la geografía, como el reconocimiento del valor potencial de los recursos; desde allí, el concepto de "lo geográfico" inició su tránsito hacia un nuevo significado: partiendo de la evaluación sistemática del medio natural, orientó su aporte hacia la formación de la nacionalidad, en concordancia con los argumentos filosóficos más caracterizados de la Expedición Botánica.

Luego de los traumatismos propios del proceso independentista se manifestó un evidente interés estatal por la reforma educativa, reemplazando el prolongado manejo del clero en este campo; se exaltó desde entonces la importancia de las ciencias, de los idiomas modernos, y del método experimental, asociándolos con las nuevas condiciones políticas y con las perspectivas requeridas para la administración de la nueva república.

Así, el plan de estudios instaurado por el vicepresidente Santander —Decreto No. 18 de 1826— incluyó la geografía como materia obligatoria e indicaba expresamente que para su enseñanza debía seguirse el texto *Noticia sobre la geografía política de Colombia*, del coronel Pedro Acevedo Tejada, el cual parece ser el pionero de los textos escolares de geografía en Colombia (Blanco, 1977).

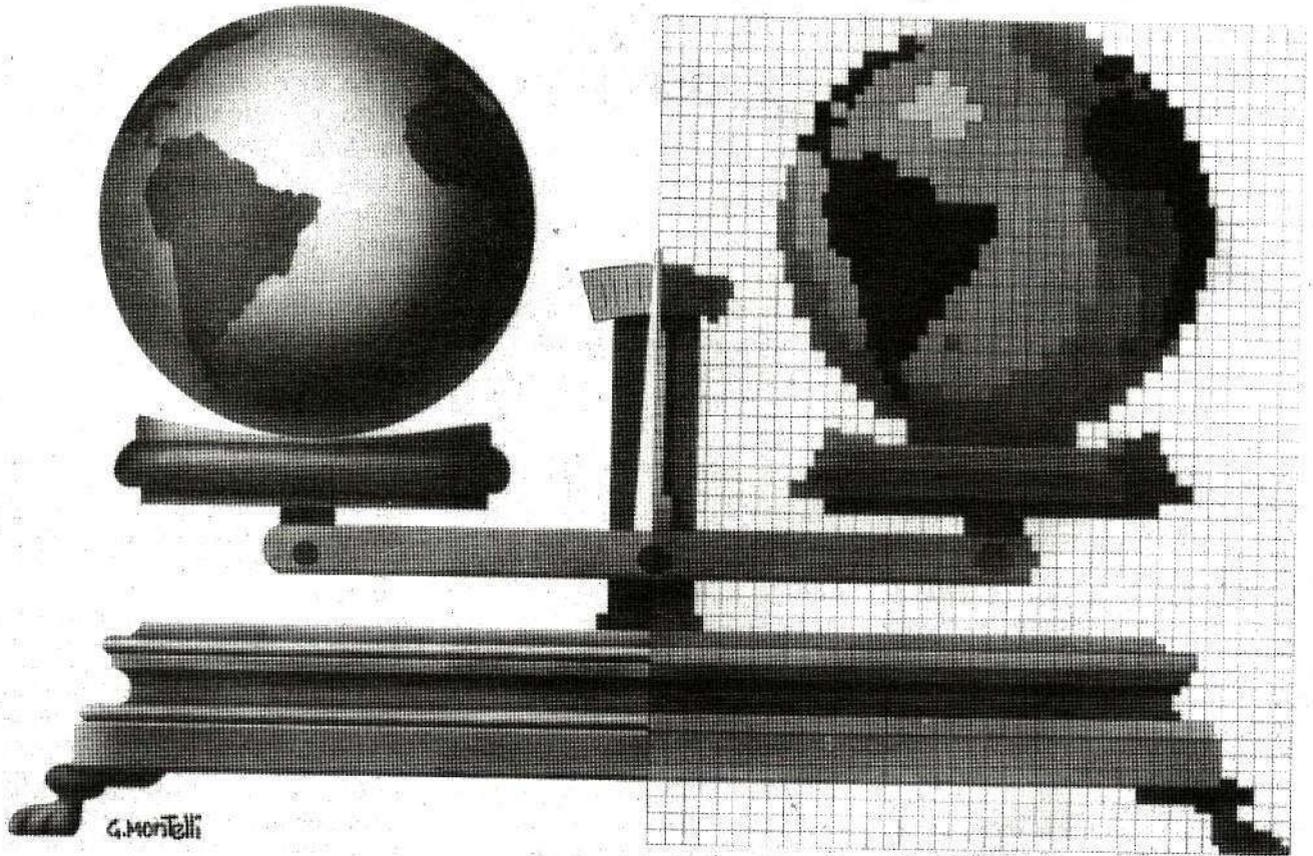
Dicho texto describió una por una las 12 provincias delimitadas a partir de junio de 1824, las cuales conformaron la nueva república, definió los límites de su territorio, determinó las coordenadas, calculó temperaturas, extensión y población; describió montañas, ríos, grupos humanos y, en general, reafirmó los principios deterministas ya planteados en las singulares teorías geográficas de Caldas.

El proceso de construcción de la nueva república implicó reorientaciones fundamentales en materia económica, tales como el incremento del comercio internacional y el detallado inventario de las potencialidades geográficas; requirió, igualmente, la exactitud en la delimitación fronteriza y el levantamiento cartográfico del país entero, el cual sería desarrollado por la Comisión Corográfica, dirigida por el ingeniero italiano Agustín Codazzi.

Luego de la Expedición Botánica, los magníficos aportes de la Comisión Corográfica para la consolidación de nuestra nacionalidad la convirtieron en la segunda gran aventura científica de nuestra historia; por esta vía se instituyó en el país una tradición que definiría la producción geográfica durante la segunda mitad del siglo XIX; la exploración y el reconocimiento directo del territorio y sus recursos.

La actividad de los geógrafos del siglo XIX en Colombia, casi todos militares, constituyó una excelente oportunidad para el clásico "trabajo de campo"; aquellos, a partir del recorrido por las diferentes provincias y regiones, elaboraron textos y materiales básicos sobre los que se iniciará luego el aprendizaje escolarizado de la geografía.

Así fueron publicados textos tales como la **Geografía física y política de los Estados Unidos de**



Colombia (1862) y el **Compendio de Geografía Universal** (1871) de Felipe Pérez (continuator de la obra de Agustín Codazzi), la **Geografía general de Colombia** (1866), el **Compendio de geografía general, física y especial de los Estados Unidos de Colombia** (1866) de Tomás Cipriano de Mosquera, y el **Compendio de Geografía** (1862) de Gabriel Cubides, entre los más destacados.

Los textos de Geografía producidos en Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX, y aun en las primeras décadas del XX, así como los contenidos curriculares promulgados por las autoridades educativas para esta asignatura, se caracterizaron por:

a) División temática de la geografía, en:

— geografía descriptiva: pormenores relativos a cada provincia.

— geografía política: divisiones territoriales, gobiernos, religiones, lenguas.

— geografía matemática: relaciones de la tierra con el universo, líneas imaginarias, espacio y tiempo.

— geografía física: tierra, agua y atmósfera.

b) Notable preponderancia de los temas de orden físico-natural.

c) Predominio evidente del modelo institucionalizado por Ritter hacia finales del siglo XVIII, a partir de las grandes divisiones continentales, de los estados y de las fronteras, así como de los océanos y mayores cuencas fluviales y marítimas del planeta.

d) Metodología fundamentada sobre la descripción minuciosa, la nemotecnia verbal y localización sobre el mapa.

e) Abierta repetición de lo escrito por otros autores.

f) Ausencia de orientación teórica o de reconocimiento de alguna corriente o escuela de pensamiento específica.

I. Francisco Javier Vergara y Velasco, y la "Nueva Geografía de Colombia"

El siglo XX se inicia en el país bajo el marco de la "regeneración" política; ella afectó todos los órdenes sociales incluido el educativo, cuya orien-

tación volvió a manos de la Iglesia; la hegemonía conservadora buscaba consolidar la unidad nacional y por medio de ella formar un ciudadano que amara su patria desde la perspectiva de los preceptos católicos (Quiceno, 1988).

Al reconocer a la doctrina católica como la religión oficial de la nación colombiana, la Constitución de 1886 concedía la dirección educativa del país a la Iglesia, la cual convirtió la escuela en un instrumento de control social e ideológico.

El objetivo político subyacente era el de la gobernabilidad de la sociedad; no fue casual, entonces, que en los prólogos e introducciones a los textos de geografía, cuyo número de ediciones aumentó considerablemente en el primer cuarto de siglo, se encontraran reiteradas referencias al “amor patrio” y al “temor de Dios”.

En el panorama de las obras geográficas de las primeras décadas del siglo XX sobresalió, por su carácter excepcional, la de Francisco Javier Vergara y Velasco, al desarrollar un compendio suficientemente acorde con el avance de la frontera agrícola y con la naciente política exportadora, así como también con el progresivo dominio terrateniente al interior de las áreas rurales.

La coyuntura económica y política requería de un juicioso reconocimiento territorial de índole geográfica para lo cual Vergara presentó su novedosa división del territorio en nueve regiones (1901), la que posteriormente complementaría con su *Atlas completo* de 1906, reflejando una prolongada y exhaustiva recopilación.

Aunque esta obra no experimentó amplia difusión en el ámbito educativo, entre otras cosas por lo voluminosa y detallada, es claro que marcó innovaciones conceptuales de gran trascenden-

cia, al superar el marcado carácter descriptivo de sus predecesores así como también el sello ideológico de la “regeneración”.

En su obra, Vergara ponderó el valor de la observación y del trabajo de campo en la investigación de los casos particulares, así como su conveniencia como método para la enseñanza; confrontó la interrelación de los elementos físicos con la producción económica y con la organización social, aunque identificando, en muchas ocasiones, los factores climáticos y topográficos como fuente principal del atraso (Vergara, 1906).

La originalidad de sus razonamientos se reflejó también en la relación que establecía entre fisiografía y estrategias para la invasión y/o defensa de las diferentes regiones naturales.

Aunque perteneciente a la élite militar, y en un contexto político de arraigada ideología conservadora, este geógrafo militar sobresalió paradójicamente por la influencia empirista del positivismo europeo de corte liberal, la cual con cierta frecuencia lo condujo inclusive a conclusiones de marcada índole determinista (Cerón, 1988).

Vergara cultivó estrechas relaciones con la Sociedad Geográfica de París, mediante la cual profundizó en su admiración por el modelo de regionalización tan difundido entonces entre los científicos europeos, fundamentado esencialmente sobre variables de orden físico-natural.

Con dicho modelo, Vergara influiría sustancialmente en el manejo escolar de nuestra geografía; así, por ejemplo, en 1928 el texto **Geografía de Colombia por regiones naturales**, de los Hermanos Cristianos, uno de los más difundidos en la época, dice en su introducción:

Presentamos el estudio de Colombia por regiones naturales

como el más racional y más adecuado para el aprendizaje.

La naturaleza ha dividido el suelo en regiones diversas de caracteres propios a los cuales conviene atender.

La división adoptada en este texto, atiende sobre todo a la de la *Nueva Geografía de Colombia* cuyo autor fue —que sepamos— el que dio entre nosotros el primer paso en esta orientación de los estudios geográficos.

Así mismo, a manera de ejemplos, podemos citar los textos *Geografía de Colombia* (1956) del Hermano Justo Ramón, *Colombia nuestra patria* (1973) de los Hermanos Maristas o *Espacio y Sociedad* (1992) de Salguero y otros, en los que se repite el modelo de grandes regiones naturales como herramienta metodológica fundamental para la desagregación espacial del territorio.

Vergara y Velasco constituyó un hito indiscutible en la historia de la educación geográfica en Colombia; el modelo regional que introdujera para el estudio sistemático de nuestro territorio, y que fuera una verdadera novedad metodológica en su momento, ha perdurado —quizás excesivamente— en las propuestas curriculares para la enseñanza de la geografía en Colombia, al demostrar así la naturaleza progresista de sus inquietudes académicas y evidenciar, igualmente, la ausencia casi total de alternativas curriculares innovadoras durante el presente siglo.

Si tenemos en cuenta que los textos escolares generalmente reflejan los contenidos oficiales aceptados y transmitidos por los profesores es fácil concluir que, con muy contadas excepciones, la geografía escolar colombiana ha ignorado históricamente la evolución teórica de la ciencia geográfica.

Entre tanto, el otro novedoso esquema de las grandes regiones

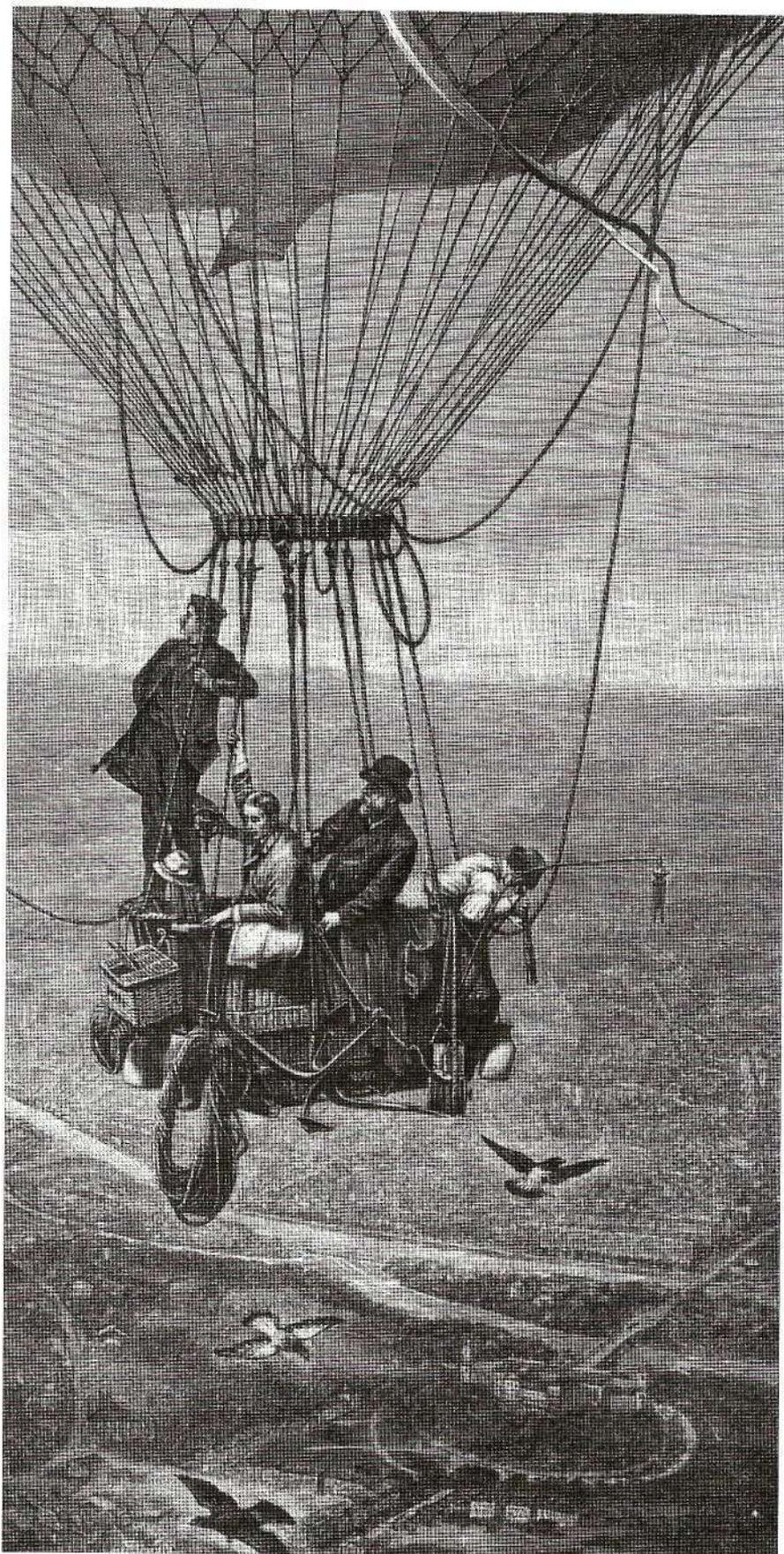
naturales se perpetuó mecánicamente, impidiendo otras posibles lecturas sobre la naturaleza y perspectivas de la geografía como materia escolar y como alternativa de interpretación y transformación del espacio geográfico.

2. Escuela Normal Superior e Institucionalización de la Geografía en Colombia

La Escuela Normal Superior tiene para la educación geográfica en Colombia un valioso significado: fue allí donde, por primera vez, se dictaron cursos superiores de nivel especializado: geografía física general, cosmografía, geología, cartografía, geografía humana, geografía universal, geografía económica, geografía de Colombia, fueron parte sustancial de los programas (Nannetti, 1947).

La Escuela otorgaba a los futuros maestros, directivos e inspectores el título de Licenciado en Ciencias de la Educación; así se iniciaba la profesionalización del magisterio en áreas tales como Ciencias Sociales, Ciencias Físicas y Matemáticas, Ciencias Biológicas y Químicas, Filología e Idiomas, y Pedagogía.

Aunque existió como tal durante más de quince años, el período de 1937 a 1946 es considerado como “la edad de oro” de la Escuela Normal Superior; efectivamente, durante la rectoría de Francisco Socarrás se crearon los institutos de Pedagogía Experimental, Etnológico Nacional, de Filología e Idiomas, y se iniciaron algunos experimentos investigativos formales mediante la organización de seminarios en cada una de las especialidades; para el área de Ciencias Sociales se contrata-



ron en Europa destacados profesores como Paul Rivet, Pablo Vila, José de Recasens, S. Schettelius y Rudolf Hommes, entre otros.

El pilar del trabajo geográfico en la Escuela Normal Superior, fue el catalán Pablo Vila, quien había visitado Colombia por primera vez en 1915 junto con Miguel Fornaguera, para trabajar al lado de Agustín Nieto Caballero en el proyecto educativo del Gimnasio Moderno de Santafé de Bogotá.

En su juventud, Vila aprendió geografía por vía autodidacta, aunque recibió algunas influencias de la escuela del sur de Francia (Montpellier) cuya vecindad con Cataluña le permitió cierto tipo de acercamientos académicos (Blanco, 1992).

Por ello Vila asimiló los principios vidalianos de la escuela regional francesa de comienzos de siglo, integrando en su ejercicio docente los elementos físicos-naturales, biológicos y humanos, enfatizando en la dinámica de su interacción y desvirtuando en lo posible los planteamientos deterministas tan difundidos entonces en nuestro medio.

Bajo el modelo de la Escuela Nueva asimilada por Nieto Caballero en la Europa de comienzos de siglo e inspirada por Dewey, Claparede, Pestalozzi, e inclusive por Rousseau, se desarrolló en Colombia un verdadero laboratorio pedagógico que supo combinar toda aquella formulación teórica con la propia realidad de nuestro país.

Simultáneamente con algunas experiencias innovadoras como la "república escolar" o la "liga del bien hablar" se implementó también en el Proyecto el programa de "excursiones escolares" con la finalidad específica de conocer diversas ciudades, regiones e idealmente el país entero; Vila aprovecharía dichas

actividades para intercambiar con maestros y alumnos de otras localidades, para explorar las características del país y las condiciones de vida de muchos otros colombianos.

Simpatizante de las ideas anarquistas, Vila regresó a España hacia 1925 para trabajar en la administración catastral; a raíz de la guerra civil salió nuevamente hacia Colombia en 1936, para enseñar geografía en la Escuela Normal Superior durante cerca de diez años, al cabo de los cuales y a causa del ascenso del conservatismo al poder, se trasladó definitivamente a Venezuela (Pérez Leonardo, 1991).

Habida cuenta de que, por reglamento, la actividad académica de la Escuela Normal se orientaba hacia el examen de la realidad nacional se diseñaron seminarios tales como "Geografía política y económica de Colombia", "Actualización del diccionario geográfico o Geografía económica y humana de Colombia" en los que Vila participaba en calidad de Director (Javier Ocampo, 1978).

Publicó en 1945 su texto **Nueva geografía de Colombia**, producto del método teórico-práctico que habitualmente desarrollaba con sus estudiantes de la Escuela Normal, y en el cual trabajó el concepto de Región Natural planteado años atrás por Vergara, incluyendo planteamientos de indiscutible importancia acerca de las condiciones de la vivienda en diversas regiones, el progreso económico en la paz, los peligros del monocultivo, prospectos viales para un futuro próximo, entre muchos otros, además de algunas novedades en la presentación del texto, tales como fotografías aéreas de diversas ciudades (Vila, 1945).

El singular episodio constituido por la Escuela Normal Superior proporcionó la mejor oportunidad para asociar las entonces

modernas tendencias de la geografía con las novedades pedagógicas de las primeras décadas del siglo (Guhl, 1992).

Bajo estas condiciones egresaron los primeros licenciados en Ciencias Sociales, algunos de los cuales perfeccionarían sus conocimientos geográficos por distintas vías para luego participar, en décadas posteriores, en la formación de geógrafos especializados.

Clausurada la Escuela en 1951, a causa de la persecución política adelantada por el gobierno de Laureano Gómez, los egresados iniciaron diversos procesos transicionales de especialización en geografía, bien en la formación posgraduada en el exterior o bien a partir de la formación autodidacta complementada por el ejercicio docente.

Sin embargo, se requeriría mucho tiempo para que el germen latente en unos contados profesores abriera las puertas a un proceso, si no de innovación inmediata, por lo menos sí de reflexión y de cuestionamiento sobre el problema general planteado acerca de la enseñanza de la geografía.

Una vez institucionalizado por Vila el modelo de regiones naturales, que propusiera inicialmente Vergara, se afianzó éste como el esquema oficial tanto para los programas como para los contenidos de los textos, aunque despojado del carácter analítico y prospectivo que aquél le imprimiera.

La geografía escolar continuó girando, entre tanto, alrededor del estudio físico de las regiones naturales, complementado con los consabidos aspectos humanos y económicos presentados en una estática descripción de las unidades político-administrativas e incluyendo indefectiblemente listados de productos, ríos, ciudades, límites y demás informaciones presentadas tradicionalmente

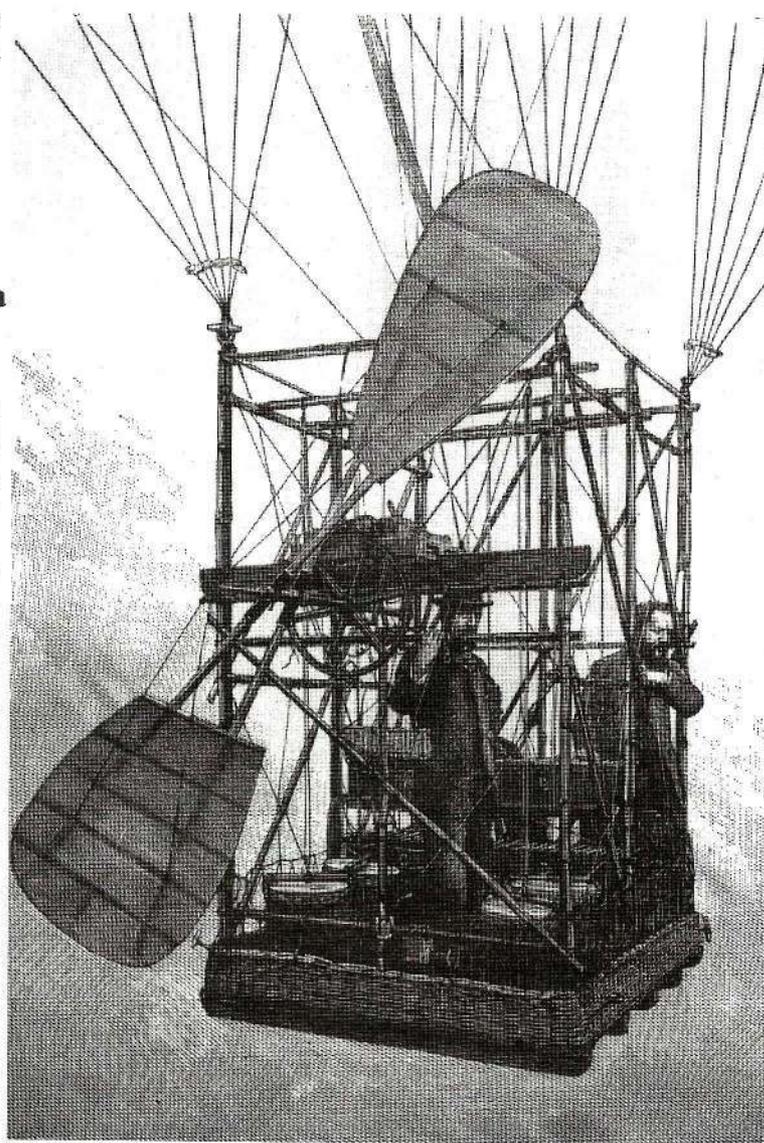
como el "objeto de estudio" de nuestra disciplina.

3. Colombia y la teoría geográfica contemporánea

El tercero de los grandes hitos en la historia reciente de la educación geográfica en Colombia, a diferencia de los dos anteriores, no se inscribe alrededor de un nombre, en particular, ni de un momento puntual, en el tiempo.

Durante la fase tradicional ya descrita, algunos de los egresados de la Escuela Normal Superior fueron vinculados a la docencia en las universidades Nacional, Externado de Colombia, Libre, de Antioquia, Pedagógica Nacional, Pedagógica y Tecnológica de Colombia, casi siempre en los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales, desde donde empezaron a irradiar un significativo cambio en cuanto a los conceptos geográficos e históricos, así como de las diferentes posibilidades para su enseñanza.

Ejemplos de profesores o licenciados protagonistas de esta importante fase tradicional son José Agustín Blanco, Leonardo Pérez, Ernesto Guhl, Héctor Rucínque, Carlos Trujillo, Mercedes Arciniegas, Segundo Bernal, Luis Duque Gómez, quienes aportaron mediante la docencia y la in-



pondría al alcance de un sector reducido de profesores colombianos, a finales de la década del 70 por medio de obras extranjeras traídas por posgraduados que retornaban al país, provenientes especialmente de Europa.

Durante el mencionado período de transición se fundó la Asociación Colombiana de Geógrafos-ACOGG (1967), agremiación tradicionalmente conformada por un alto porcentaje de profesores de diversos niveles educativos, algunos de los cuales han demostrado, mediante sus encuentros, inquietud especial por la reflexión alrededor de la dimensión escolar de esta disciplina.

El final de la transición planteada se puede ubicar hacia 1980 ante la plena difusión de los paradigmas geográficos contemporáneos, por medio

de una suficiente disponibilidad bibliográfica e igualmente ante un importante número de licenciados quienes al ejercer en las diferentes provincias y departamentos, y aunque no libres de limitaciones iniciaron la introducción de los nuevos conceptos, escuelas y tendencias teóricas que conocieron durante sus estudios de licenciatura.

Por supuesto, este proceso no se desarrolló en forma homogénea ni obedeciendo a proyecciones previamente establecidas: su evolución ocurrió primordialmente en forma espontánea

vestigación, valiosos elementos en la búsqueda de una geografía verdaderamente científica; la mayoría de licenciados de las tres últimas décadas, ha recibido, directa o indirectamente, la influencia renovadora de aquellos maestros.

A pesar de ello, el conocimiento actualizado de las controversias teóricas que exploraban la frontera misma de la geografía cuestionando el predominio de medio siglo de tradición regional y proponiendo nuevos enfoques sobre el objeto y las posibilidades del análisis geográfico, apenas se

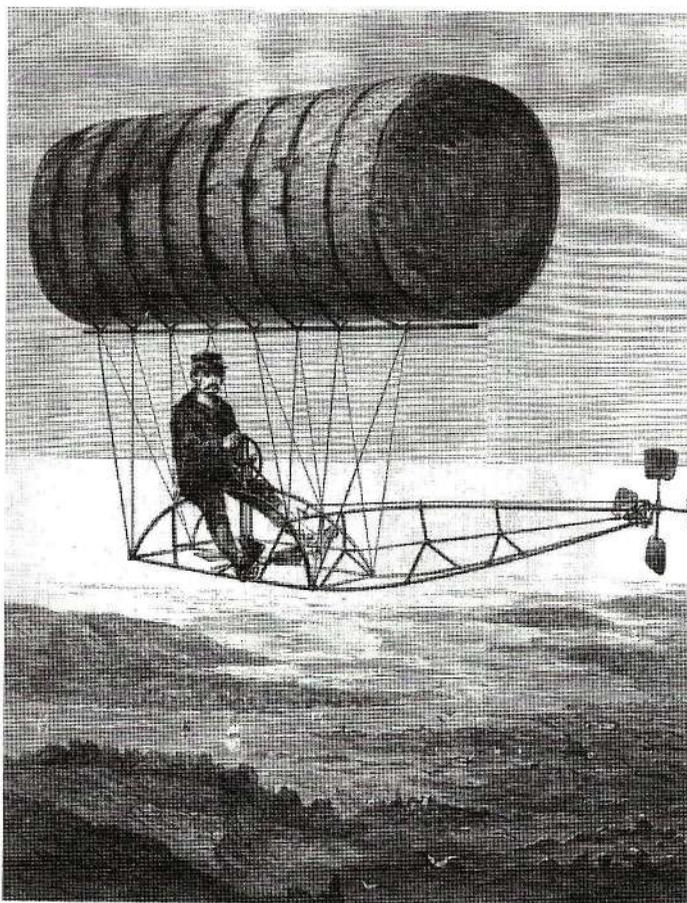
(Sáenz, 1990), aunque se puede ubicar el descenso cualitativo de la tecnología educativa y sus principios filosóficos, como uno de los factores que permitieron la oxigenación reciente de las corrientes pedagógicas en nuestro medio.

Así surgieron frente a los tradicionales contenidos, la geografía de la percepción, el cuantitativismo, la tradición ecológica, la localización industrial, la geografía urbana, la teoría de juegos y simulaciones, los modelos de ordenamiento territorial, los procesos de difusión, la geografía radical, con sus nuevos objetos de estudio y mayor amplitud del espectro temático; hay que entender que estas nuevas perspectivas causaron extrañeza a quienes se empeñan en mantenerse dentro de los esquemas de la geografía tradicional.

Al respecto afirma Delgado (1988):

“... la enseñanza de la geografía en Colombia ha permanecido estancada y por lo menos en los últimos treinta años el enfoque determinista se repite de texto en texto sin que se asuma una reformulación crítica acorde con el desarrollo de la ciencia geográfica”.

Otro importante factor de consolidación en el proceso que nos ocupa se constituye, a partir de 1984, con la iniciación del primer Programa de Estudios de Posgrado en Geografía —EPG—, fruto de un convenio entre el Instituto Geográfico A. Codazzi y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia —UPTC—.



Aunque el énfasis investigativo de este Programa no ha sido orientado hacia la educación, de hecho la gran mayoría de sus egresados, quienes ya suman cerca de 50, ejercen la docencia universitaria difundiendo las nuevas teorías geográficas en sus respectivas ciudades de origen, en donde enseñan primordialmente a futuros profesores licenciados, proyectando el ciclo de difusión antes descrito.

4. Diagnóstico y formulación perspectiva

Los factores que en Colombia han ocasionado atraso y distorsión en el campo de la educación geográfica, se pueden sintetizar así:

1) No existe una valoración social objetiva acerca del significado y posibilidades de la ciencia geográfica;

2) Se asocia a la geografía primordialmente con fenómenos de orden físico-natural y bajo una perspectiva con predominio determinista;

3) Se carece hoy de textos y materiales escolares acordes con el estado actual de la teoría geográfica, puesto que las casas editoriales, los profesores y los diseñadores curriculares desconocen u omiten la evolución y el estado actual de los principales paradigmas geográficos;

4) No existen canales estables de comunicación ni coproducción entre geógrafos y profesores;

5) Las facultades formadoras de docentes desconocen las necesidades y el perfil real del profesor de geografía o de Ciencias Sociales que hoy se requiere; tampoco debaten frente al MEN la pertinencia o no de los actuales contenidos temáticos;

6) Usualmente el profesor de geografía y/o Ciencias Sociales en secundaria no estudia las diferentes escuelas de pensamiento y/o perspectivas teóricas, sus representantes y las diferentes posibilidades de enfoque sobre un mismo problema;

7) La orientación actual de la Asociación de geógrafos es equivocada al no estimular actividades permanentes en pro del manejo adecuado de la geografía escolar, limitándose a recibir en sus Congresos bianuales a los escasos ponentes interesados en el

tema; tampoco difunde, traduce, ni publica los recientes avances de la teoría geográfica internacional;

8) La entidad rectora de la geografía en Colombia; el Instituto Geográfico, inexplicablemente eliminó de sus funciones la orientación y la actividad educativa, generando un vacío que no puede solucionarse únicamente por medio del MEN;

9) Para la opinión pública, y aún para casi todos los estamentos de la “comunidad educativa”, la clase de geografía sigue siendo la postura pasiva frente a un mapa de arbitraria posición vertical que, sin haber sido procesado conceptual ni materialmente por el estudiante, se le aparece al frente, obligándolo a reducir y encasillar forzosamente su imagen mental de lo que es Colombia, o la ciudad o el continente.

Finalmente, proponemos algunas reflexiones que pueden enriquecer las posibilidades para lograr, en el ámbito escolar, una geografía —integrada o no con la historia— más cercana y objetiva frente a los actuales requerimientos de los estudiantes y de la sociedad colombiana (Sáenz, 1991):

1) La geografía es por esencia totalizadora: busca interpretar una realidad humanizada que produce y transforma permanentemente el espacio, no entendido como simple escenario sino como factor inherente y como producto de la relación entre el hombre y el medio;

2) Un espacio geográfico puede ser examinado desde diferentes perspectivas. No existe una única interpretación en geografía. Así, desde una perspectiva **historicista o regional**, la ciudad es el resultado de una evolución histórica, en tanto que para el **neopositivismo** se convierte en una abs-

tracción únicamente manejable mediante modelos matemáticos; para el **radicalismo**, la urbe es vista como un cúmulo de problemas sociales distribuidos en un espacio altamente densificado, mientras que para el humanismo la ciudad puede ser un espacio subjetivo que abarca tanto lo fenomenológico como lo existencial (Herrero F. Clemente, 1988);

3) La percepción del espacio no es uniforme en todas las personas; varía de acuerdo con experiencias, condiciones y mecanismos perceptivos individuales, así como a características culturales; toda percepción es real y válida aunque no concuerde con las versiones oficiales;

4) Es posible que las dificultades del estudiante frente al análisis geográfico se originen en las deficiencias teórico-metodológicas de los profesores y no siempre en la supuesta incapacidad de los aprendices;

5) El alumno, especialmente en secundaria, debe conocer los métodos que utiliza el especialista para investigar y para resolver los problemas que se le plantean en su oficio; a su vez, los docentes deben evitar que esto se convierta, como suele ocurrir, en una simple caricatura que en el medio escolar se denomina irresponsablemente con el mote de “investigación”;

6) No existen modelos o esquemas infalibles para el éxito en los procesos educativos de la geografía; cada establecimiento, cada grupo, cada profesor, conforman una singularidad que amerita un manejo especializado de acuerdo con sus finalidades y características para lo cual puede apoyarse en modelos, pautas y esquemas de tipo general;

7) Tanto docentes como programadores curriculares deben entender que la función específica de la geografía, en el contexto

educativo actual, no puede ser la misma que se implementó para el país en el pasado siglo: de una parte, la renovación teórica internacional ha sido permanente y, por la otra, las nuevas realidades políticas, económicas y sociales de la Colombia de fin de siglo, tal como la nueva Ley General de Educación, exigen hoy para las Ciencias Sociales en la escuela un papel más definido frente a nuestras actuales condiciones.

Independientemente de la escuela geográfica o del paradigma explorado por cada profesor en su intento por contribuir a la renovación escolar de la geografía, la ruptura más necesaria para nuestra coyuntura educativa radica en la introducción de nuevos temas geográficos, ojalá dentro de los contextos didácticos innovadores que vienen legitimando las nuevas generaciones de profesores.

En consecuencia, recordemos finalmente que la geografía moderna se viene consolidando como la ciencia del análisis espacial.

El impacto de las actividades socio-económicas sobre las condiciones ambientales, la planificación del desarrollo y el ordenamiento territorial, la distribución espacial de la población y su calidad de vida, la desigual distribución y acceso a los espacios urbanos y su relación con los desequilibrios sociales, el desarrollo sustentable, los conflictos generados por el uso del espacio y de los recursos, el ejercicio del poder y su participación en la estructuración del espacio son algunos de los problemas geográficos que hoy debe asumir, con verdadero criterio investigativo, la educación básica en el área de Ciencias Sociales □

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Blanco, José Agustín (1977). "El primer texto para la enseñanza de la geografía en Colombia". *Revista Gaceta de Colcultura*, vol. II, No. 15, Bogotá.

— (1992) Entrevista personal, agosto 2, Gimnasio Moderno, Bogotá.

Quinceno, Humberto (1988). *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia: 1900-1935*. Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Vergara y Velasco, Francisco Javier (1901). *Nueva geografía de Colombia*. Bogotá, Imprenta de Vapor.

— (1906) *Atlas completo de geografía de Colombia*. Bogotá, Imprenta Eléctrica.

Ceron, Benhur (1988). *Elementos para una historia del pensamiento*

geográfico en Colombia. Pasto, Editorial Graficolor.

Nannetti, Guillermo (1947). *La Escuela Normal Superior en Colombia*. Bogotá, Editorial Minerva.

Pérez, Leonardo (1991). Entrevista personal, 16 de septiembre, Bogotá, Universidad Pedagógica Nal.

Ocampo López, Javier (1978). *Educación, humanismo y ciencia*. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Vila, Pablo (1945). *Nueva Geografía de Colombia*. Bogotá, Editorial Camacho Roldán.

Guhl, Ernesto. Entrevista personal, julio 29 de 1992. Bogotá.

Delgado, Ovidio (1988). "Permanencia del determinismo geo-

gráfico en la enseñanza de la geografía en Colombia". *Revista Colombiana de Educación*, No. 18, CIUP, Bogotá.

Sáenz, Ricardo (1990). "Enseñanza de la geografía en la educación básica colombiana; elementos para una controversia", *Revista Trimestre Geográfico*, No. 14, mayo de 1991, Bogotá.

— (1991). "Estado actual de la enseñanza de la geografía", en: *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica* (Antología), Bogotá, Universidad de Santo Tomás.

Herrero F. Vicente (1988). "Las corrientes del pensamiento geográfico", en *Revista Ciencias Sociales*, No. 35; Madrid, Grupo Anaya.

¡Ahora y siempre, cuente con nosotros!

Apoyamos la labor docente a través de:

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

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

Bogotá: Avenida El Dorado # 90-10 tel. 4100400 - **Cali:** Calle 26 N # 6 Bis- 38 Tel. 6616696 - **Pereira:** Calle 23 # 7- 56 Tel. 341355
Medellín: Autopista Sur # 85 A- 95 Tel. 2854000 - **Barranquilla:** Via 40 # 65 -101 Tel. 410 300 - **Cartagena:** Pie de la Popa Calle Real # 21- 148 Urbanización la Macarena Tel. 6660333 - **Ibagué:** Calle 5 # 3- 40 Tel 618964 - **Bucaramanga:** Carrera 32 # 58- 08 Tel. 437328

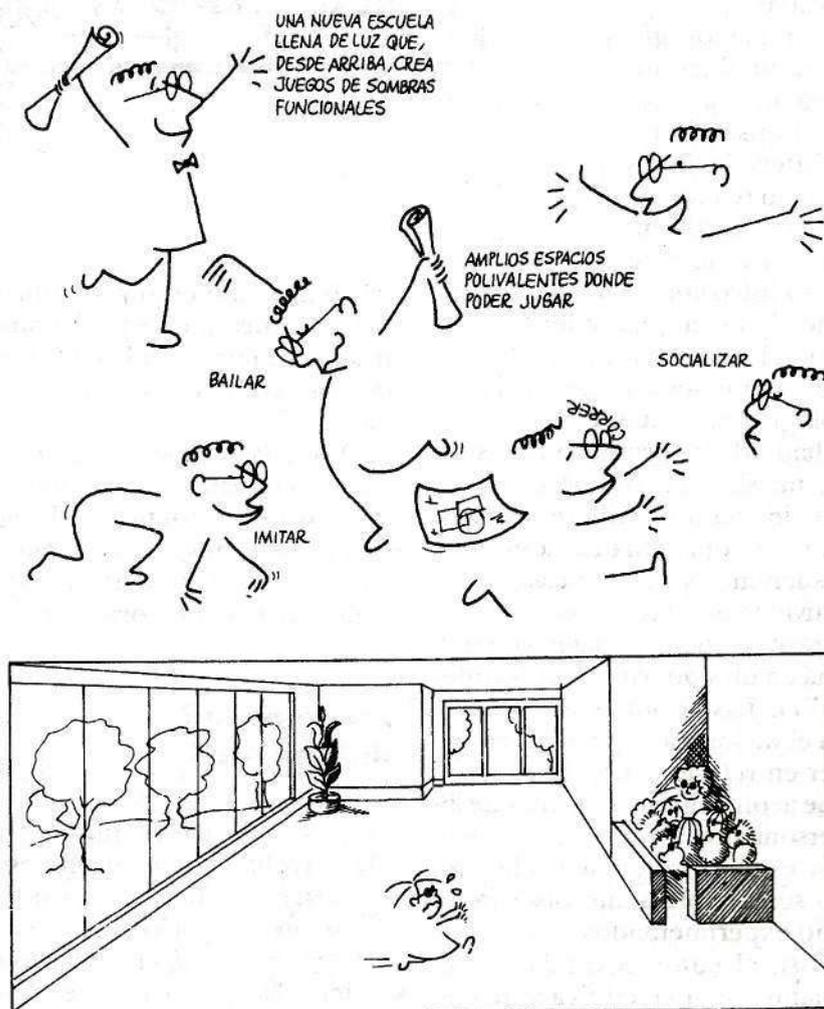
Diseño Ambiental del Entorno Escolar

Pablo Páramo
Universidad Pedagógica Nacional

Diseño de ambientes escolares

Aunque buena parte del diseño de instituciones educativas y terapéuticas considera las características funcionales con las cuales debe contribuir la arquitectura, prioritariamente se hace énfasis en las necesidades de carácter institucional y en muy pocos casos se tienen en cuenta las necesidades de crecimiento personal de sus habitantes. Prevalece el diseño funcional sobre las características estéticas y la satisfacción de metas individuales. Pero de esto no son culpables los arquitectos solamente, la mayor responsabilidad recae en quienes deben orientar el diseño, ya sea desde una perspectiva psicológica, pedagógica o terapéutica para satisfacer las finalidades de la escuela, la casa de ancianos, el jardín infantil o la unidad de salud mental.

Este artículo ofrece algunos conceptos básicos de la psicología ambiental que orientan la comprensión del entorno escolar, y se dan algunas ideas a los profesionales del sector educativo sobre los aspectos que deben tenerse en cuenta para el diseño de ambientes escolares y de ambientes educativos en poblaciones con necesidades especiales.

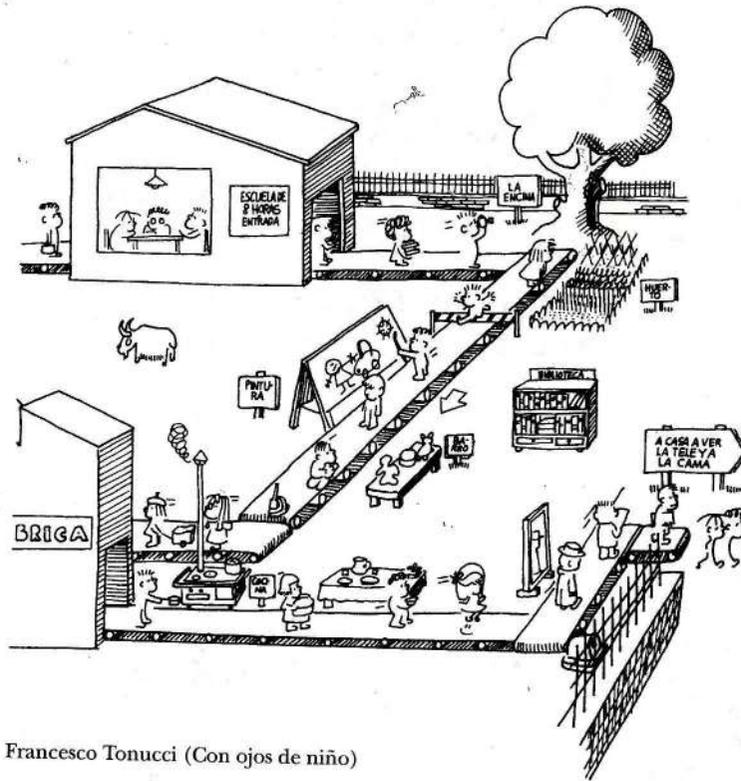


Francesco Tonucci (Con ojos de niño)

Se parte de la premisa que debemos afectar a los clientes y usuarios quienes contratan una obra, antes que a los arquitectos o diseñadores, ya que son los primeros quienes contratan a los segundos. Hay que enfatizarle a los diseñadores y arquitectos que son los clientes y usuarios consumidores finales de las obras por ellos creadas.

La psicología ambiental es un área que analiza las transacciones e interrelaciones humanas con aspectos pertinentes del ambiente socio-físico tanto natural como artificial. El emplazamiento es la unidad básica para el análisis de los fenómenos que estudia la psicología ambiental, el cual es resultado de las propiedades físicas de un sitio en relación con las actividades que allí se desarrollan; las conceptualizaciones que sostienen las ocurrencias de las actividades, y las metas, objetivos o razones por las cuales la gente está en un sitio particular (Canter 1977). Las acciones no ocurren en el vacío; sólo se pueden entender en relación con el sitio en el que acontecen y las razones de las personas para que éstas se den. Por esto decimos que los lugares no son simplemente observados sino experimentados.

Así, el entorno escolar no es solamente una edificación con mobiliario sino un conjunto de interacciones que se dan entre las condiciones físicas, los patrones



Francesco Tonucci (Con ojos de niño)

de comportamiento y las conceptualizaciones que tienen las directivas, los maestros y los estudiantes para convivir en esta clase de lugar.

Desde la perspectiva de cómo las características físicas intervienen en la experiencia del lugar veamos algunos aspectos que se han estudiado en relación con la experiencia del entorno escolar.

La densidad poblacional

Las actividades que se desarrollan en el entorno escolar se ven afectadas por la densidad ocupacional. Se sabe, por ejemplo, que el aumento en la densidad poblacional está asociado con el incremento negativo de conductas poco sociales. En grupos pequeños los maestros

son más activos y sociales y los niños califican más alto en pruebas de desarrollo cognitivo. Los grupos numerosos producen menos juego imaginativo. Aunque en espacios pequeños los niños riñen más, los conflictos son de duración más corta que en los grandes.

Quizás el concepto más importante que se ha creado alrededor de la densidad poblacional es el de **escenarios de comportamiento** (Barker, 1968). En la medida que el espacio de la escuela se incrementa, igualmente aumenta el número de escenarios

de conducta. Hay más grupos deportivos y/o culturales, organizaciones estudiantiles, etc., y, por consiguiente más roles dentro de ellos. Se ha visto, sin embargo, que la participación de los niños en estas actividades es menor a medida que aumenta la densidad de alumnos. Los niños muestran niveles de satisfacción ínfimos, se sienten menos competentes, y experimentan menos sentido de obligación o compromiso con las actividades de la escuela o el colegio.

Por consiguiente lo que se debe tener en cuenta no es el tamaño del ambiente escolar sino el tipo de roles posibles que debe poder asumir el alumno para lo cual el ambiente físico debe ser un aliciente.

El número de alumnos por salón también incide de diversas maneras. Las clases con pocos alumnos (bajas densidades) pro-

ducen, por lo general, puntajes más altos en el aprendizaje debido a que el docente invierte más tiempo en las actividades académicas que llamar la atención de sus alumnos y además porque puede prestar mayor atención individualizada.

Áreas de juego

Muy poca atención se le ha puesto en nuestro medio a las áreas de juego dentro del entorno escolar. Las posibilidades de juego pueden verse afectadas por el paisaje y por el ambiente; las áreas diseñadas específicamente para el juego, pueden ser importantes para el contacto social de los niños; un patio de recreo rico en espacios tridimensionales refuerza la imitación porque incrementa el contacto visual. A menudo los niños se exhiben para los adultos u otros niños. Mientras más rico sea el ambiente de juego se observa un rango más amplio de actividades del estilo: "mira lo que estoy haciendo".

Al observar el juego los niños de primaria frecuentemente recurren a lugares de escondite; incapaces de autocontrolarse o de disfrutar una privacidad relativa por el hecho de ser niños, recurren a lugares fuera del alcance de los adultos. Los más pequeños no lo hacen porque sus parámetros de desarrollo usualmente caen dentro de los parámetros de juego su-

pervisado, pero a medida que el niño va más allá del ambiente inmediato de sus padres sus necesidades de juego están relacionadas con la expansión espacial y social de sus vidas. Por esto se recomienda que los patios de recreo reflejen la necesidad de que los niños más grandes programen sus ambientes de juego con iniciativas personales. El típico patio de recreo de aventuras se podría dotar con herramientas livianas de construcción para realizar proyectos que pueden ser individualizados o elaborados conjuntamente con amigos. En estos casos se requiere la supervisión de un adulto dada la naturaleza de los recursos, pero éste debe mantenerse simplemente como un observador vigilante.

Se hace necesaria una amplia variedad de situaciones espaciales (de grande a pequeño, de abierto a cerrado, de oscuro a iluminado) para motivar un patrón rico de

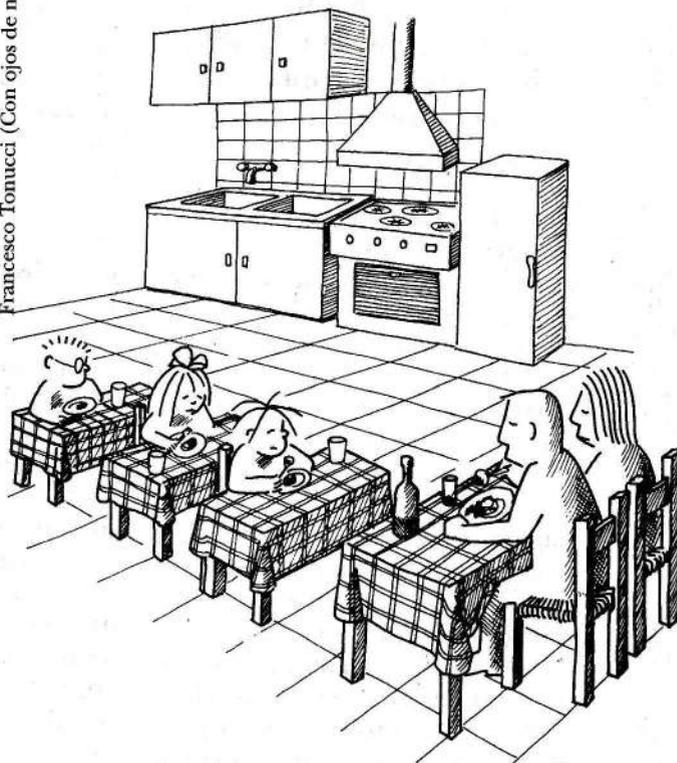
conductas de juego. La producción de sonidos al hacer contacto con ciertos materiales, ya sea caminando sobre ellos o reproduciendo eco, hace de éstos un canalizador de algunos juegos. Los juegos de fantasía necesitan una variedad tanto de espacios como de lugares que sirvan de escenario para estos patrones de juego.

Por otra parte, un período largo de recreos permitirá un mayor rango de actividades de juego lo cual puede resultar en una experiencia más rica para el niño. Un espacio amplio dificulta el acceso a la suficiente estimulación para interactuar unos con otros, y un espacio muy pequeño puede crear el caos. La calidad de la experiencia del juego puede ser afectada por la índole del día. El clima bajo condiciones específicas alterará el uso del patio de recreo, razón por la cual deben procurarse áreas de juego cubiertas para la época de invierno.

Los ambientes naturales ofrecen por otra parte, diversidad de condiciones para facilitar el juego de los niños. El agua, la arena, el viento y los árboles al igual que los elementos simbólicos son importantes a la hora de diseñar el patio de recreo superando la estricta demanda funcional. Las actividades, usos y comportamientos en cada espacio de juego están relacionados con la calidad motivadora de los elementos que lo configuran.

Para los entusiastas sobre el tema se puede encontrar una buena revisión del diseño de los patios de recreo, a partir del proceso evolutivo del niño, en el artículo de Pol y Morales (1986) titu-

Francesco Tomucci (Con ojos de niño)



lado: El entorno escolar desde la psicología ambiental.

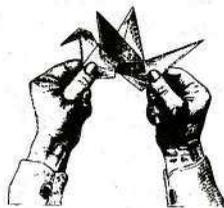
Finalmente, esta pregunta: ¿cuál debe ser el papel del adulto frente al juego de los niños en el patio de recreo? Nuestro trabajo es simplemente permitir el espacio físico y social para que el niño interactúe libremente.

El modelo pedagógico

El diseño de los edificios escolares denota la manera como creemos que el niño aprende. Al considerar al alumno como un aprendiz vacío, el diseño se centra en el maestro, si consideramos un aprendiz activo que busca los estímulos, el diseño se centrará en el aprendiz, y si consideramos un aprendiz social, el diseño se centrará en el contexto social en el que se aprende.

No existe necesariamente una determinación entre el diseño del edificio escolar con la manera como es usado por los profesores y los niños. La forma de los edificios establece en primera instancia las intenciones de los diseñadores acerca de cómo usar los espacios. Sin embargo, esto en sí no garantiza el uso del espacio en términos de las ideas pedagógicas con que fue diseñada la escuela.

En el modelo del "Plan Abierto", por ejemplo, se diseñan ambientes abiertos y multifuncionales, sin corredores, puertas ni divisiones entre salones, pero con recursos didácticos que pueden ser empleados por los maestros para la planeación de distintas actividades. Los habitantes de la escuela pueden desplazarse así de un lugar de actividades a otro. La flexibilidad del espacio abierto hace posible un amplio rango de prácticas de grupo. El modelo parece apoyar la idea de una medida emancipadora capaz de liberar al niño de la autoridad de sus profes-



Para poder afectar el uso de los espacios de una manera más pedagógica no basta con diseñar el ambiente mediante cambios en el medio físico o por medio de variantes en el programa académico sino que debe haber una igualdad entre el ambiente y el modelo educativo, entonces es conveniente incluir programas de capacitación para los profesores sobre los principios que rigen el ambiente educativo y la manera como el ambiente físico puede contribuir con estos principios.

sores. En la práctica, sin embargo, los profesores organizan el tiempo y los espacios y manipulan el uso que los niños hacen de los recursos como un medio de imponer y mantener su propio criterio de las situaciones de enseñanza.

Para poder afectar el uso de los espacios de una manera más pedagógica no basta con diseñar el ambiente mediante cambios en el medio físico o por medio de variantes en el programa académico sino que debe haber una igualdad entre el ambiente y el modelo educativo, entonces es conveniente incluir programas de capacitación para los profesores sobre

los principios que rigen el ambiente educativo y la manera como el ambiente físico puede contribuir con estos principios.

Las cualidades físicas del ambiente de la escuela deben entenderse en términos de los programas pedagógicos que esos ambientes encierran para garantizar el nexo entre el diseño arquitectónico y el programa pedagógico y dar así un sentido apropiado de lugar.

Diseño de ambientes terapéuticos

Además de la escuela y los patios de recreo, los niños son ignorados en la mayor parte de los distintos ambientes que produce la sociedad. Y aunque resulte paradójico, se ignora aún más la población infantil con necesidades especiales. En verdad los niños, y en especial quienes tienen necesidades especiales, son incapaces de influir en las decisiones sobre la planeación arquitectónica, excepto cuando se toman a través de otros (particularmente sus padres). Pero por sí mismos no tienen control ni poder sobre la mayoría de situaciones ambientales. Los niños escapan a la visión de los diseñadores por no tener las características típicas de los clientes para poder influir en los diseñadores pero principalmente porque quienes deberían asesorar a los arquitectos o diseñadores no han contado hasta el momento con conocimiento apropiado para hacerlo.

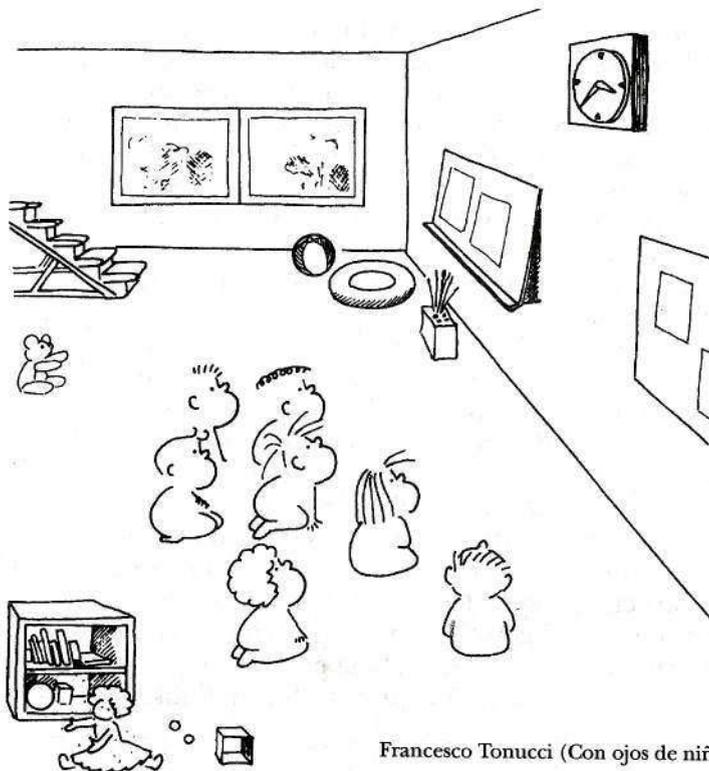
Los arquitectos se quejan de la carencia de información técnica que reciben de parte de los psicólogos, psiquiatras, terapeutas físicos y del lenguaje y trabajadores sociales que hacen parte de una institución de carácter terapéutico. Las recomendaciones son am-

biguas y por consiguiente no brindan elementos para una clara definición de estilos, manejo de los espacios y funciones que debe tener en cuenta el diseñador a la hora de planear el ambiente físico de la institución. ¿Se deberá esto a una imprevisión de los objetivos técnicos del ambiente educativo o terapéutico?

Las definiciones comunes de "terapéutico" se centran sobre un grupo específico de personas que se identifican por

que requieren tratamiento. Pasan por diferentes nombres y dependen de la definición que su grupo cultural dé a sus problemas: emocionalmente perturbados, incapacitados físicamente, retardados mentales, seniles, enfermos, pero se agrupan en la escala común de ser designados como diferentes y amparados bajo una forma de cuidado específico. Este aislamiento, basado en el problema de las definiciones, tiene también un componente ambiental.

El aislamiento físico del incapacitado en lugares específicamente definidos para cuidados especiales reafirma su estigmatización. Los nombres de esos lugares van paralelos a la definición de la incapacidad percibida en el individuo —hospitales psiquiátricos, hogares para ancianos, instituciones para retardados— etc. La designación social y física de los grupos de gente con una incapacidad física específica, combinada con un tipo de lugar para el



Francesco Tonucci (Con ojos de niño).

tratamiento de la incapacidad ha dado origen a la moderna estructura que nosotros llamamos "institución".

El tipo de terapia suministrada en estos lugares está ligado a la razón principal para definir el grupo particular. Lo que se enfatiza generalmente es un proceso remedial o curativo dirigido, ya sea a regresar al individuo a la tendencia general (como en el caso del cuidado médico o psiquiátrico) o, por lo menos, a nivelar las áreas de insuficiencia (como en el caso de los retardados, incapacitados físicamente o seniles). Sin embargo, no está claro qué tipo de características ambientales sirven a un fin terapéutico. Parece ser que por virtud de su población, diseño y programación algunos sitios se reconocen como lugares apropiados para la terapia.

La perspectiva del autor sitúa 'lo terapéutico' dentro del marco de desarrollo general del individuo más que como patología. Ad-

mitiendo que 'terapéutico' es un término desprestigiado, en el enfoque de este artículo un entorno terapéutico es, ante todo, aquel que reconoce y fortalece tanto las debilidades como las potencialidades en la gente (incluyendo las fisiológicas, psicológicas, económicas y políticas) sin frustración ni aislamiento. Esta definición es intencionalmente amplia en dos aspectos: en términos de los individuos involucrados y en términos de la concepción de entorno.

Enfatiza que mientras hay grupos de gente que se definen y señalan por requerir tipos específicos de terapia, todos nosotros necesitamos un apoyo ambiental que nos permita encontrar los requerimientos de nuestra vida diaria y crecer y cambiar en el tiempo.

Desde esta perspectiva, un ambiente terapéutico, tratándose de un colegio para niños con necesidades especiales, ancianato o una clínica psiquiátrica, debe brindar oportunidades para el aprendizaje, dentro del marco de un programa de capacitación educativa, mediante el ofrecimiento de talleres, aulas de clase, granjas o ambientes de oficina. Oportunidades para practicar habilidades dentro de un ambiente "normal", en el sentido que refleje algunas de las condiciones normales de vida. Al respecto el estilo arquitectónico podría parecerse más a una casa de familia, un colegio o a un lugar de trabajo.

El ambiente debe brindar igualmente oportunidades para

que el usuario pueda desarrollarse como persona; ofrecerle la posibilidad de escoger qué le gusta y qué le disgusta, que pueda escoger y tomar decisiones significativas. Elegir el sitio donde sentarse en la cafetería, el plato de comida de su preferencia, el tipo de trabajo o el dormitorio, etc. Se podrían ofrecer, en la medida de lo posible, cuartos de distinto diseño y color, una cafetería más familiar que funcional, cuartos de baño privados, etc.

En concordancia con el concepto de ambiente terapéutico está la idea de buscar una sincronía entre la forma física del ambiente con las prácticas y estructuras organizacionales que se encierran dentro de la forma física. Si se comparte la idea de lo terapéu-

tico definida anteriormente, un ambiente diseñado con estos propósitos debe suministrar la posibilidad de socialización (habilidades de competencia social), de normalización (un ambiente lo más parecido a lo normal) y de personalización (aplicaciones de la individualidad dentro del contexto social).

A lo largo de este artículo se han querido señalar algunas consideraciones que pueden ser de importancia para quienes contratan los servicios de diseño arquitectónico escolares y terapéuticos. Se ha enfatizado la necesidad de buscar una igualdad entre los fines y propósitos de la institución u organización con la que se trabaja con las exigencias que se puedan hacer al dise-

ñador del ambiente físico para que así se pueda contribuir a crear en estos ambientes un sentido de lugar

Referencias

Barker, R. *Prospecting in Environmental Psychology; Oskaloosa Revisited*. En: D. Stokols and Y. Altman: *Handbook of Environmental Psychology*. New York, Wiley, 1987.

Canter, D. *The Psychology of Place*. London, Architectural Press, 1977.

Pol, E. y Morales, M. *El entorno escolar desde la Psicología Ambiental*. En: F. Jiménez y J. I. Aragonés: *Introducción a la Psicología Ambiental*, Madrid, Alianza, 1986.



CRITICA & REPLICA de "EL SALTO SOCIAL" Editorial Nikos, Bogotá 1995

Este libro es un laboratorio de conocimientos y opiniones calificadas sobre el Plan de Desarrollo de Colombia El Salto Social 1994-1998. La crítica y la réplica pluralista se constituyen en un ejercicio activo de participación democrática con conocimiento de causa. Material muy apto para controvertir en seminarios académicos, conferencias gremiales y debates políticos.

CUPON DE PEDIDO
(De uno a 10 ejemplares)
Señores LETRA VIVA
Calle 18 No. 6-16
Tel. 2824225
Santafé de Bogotá

Señores ALEJANDRIA LIBROS
Calle 72 No. 14-32
Tel. 2351619
Santafé de Bogotá

Favor remitirme el libro "Crítica y Réplica al El Salto Social", a nombre de _____
Dirección _____
Teléfono _____ Ciudad _____

1. El cupón y el giro lo remeso por Servientrega _____
2. El cupón y la copia de la consignación lo remito por Fax _____
 - a) Giro por Caja Agraria Editorial Nikos - Choachí (Cund.). Cupón y copia al Fax No. 918486599 _____ o por correo recomendado _____
 - b) Consignación en Banco Popular cuenta No. 340109834. Cupón y copia al Fax No. 918486599 _____ o por correo recomendado _____
3. Valor cancelado: Bogotá \$6.000 _____ Fuera de Bogotá \$7.000 _____ Exterior US\$ 11 _____

Les agradezco que me hagan llegar el libro a domicilio, a vuelta de correo, por Servientrega o por correo recomendado.

Firma: _____
CC.

Nota: 1. Llene este cupón de pedido con letra de imprenta y tinta negra.
2. Pedidos al por mayor:
Editorial Nikos Fax 918486599
Tel. 918486044

Descuentos:
más de 10 libros 35%
más de 50 libros 50%

Educación y Democracia: un campo de combate

Estanislao Zuleta, *Educación y democracia: un campo de combate*. Bogotá, Corporación Tercer Milenio y Fundación Estanislao Zuleta, 1995, 198 páginas.

Reúne este libro, los más importantes textos de Estanislao Zuleta sobre el tema de la educación. En ellos, como era de esperarse, existe una muy particular mirada sobre diversas problemáticas educativas. El lector encontrará una posición crítica sobre la educación y una reflexión sobre la crisis de nuestra sociedad en la cual, para el autor, la educación juega un papel fundamental.

Sobre el tema de la educación como uno de los elementos del proceso económico Estanislao muestra cómo la educación está subordinada a las necesidades del mercado laboral y a las exigencias del sistema, pero advierte que el éxito logrado por el sistema en términos económicos, no se compara con la realidad que produce en términos humanos, por ello afirma que “la crisis de la educación es más aguda mientras más industrializada sea la sociedad”, y cita algunos ejemplos de la situación de la educación, en Europa y en los Estados Unidos, a los

cuales bien podríamos agregar el siguiente: “cada año en el Japón, el país rico e inteligente, 400 niños deciden quitarse la vida porque no aguantan la carrera hacia la perfección. Aseguran los sociólogos nipones: los niños están diciéndole a la sociedad que prefieren la muerte a una vida donde todo está reglamentado y no queda espacio para el juego, la diversión y la indisciplina, además le

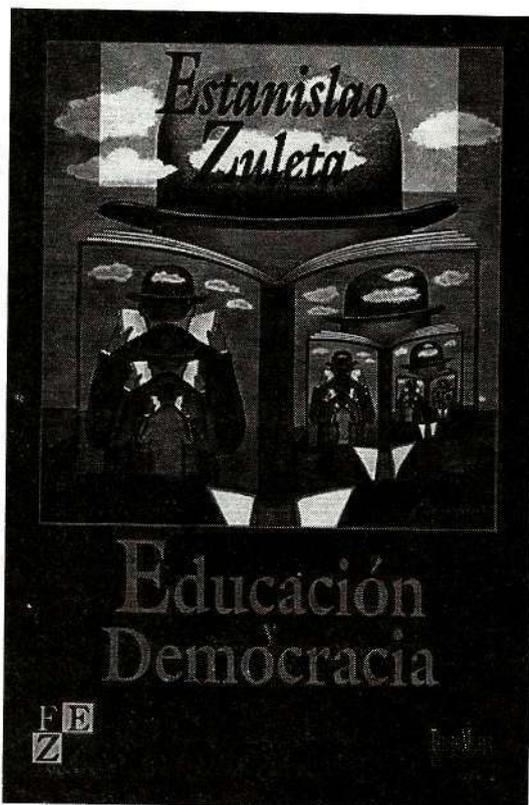
echan la culpa de tal catástrofe generacional a un sistema educativo obligatorio, rígido, intenso que tiene como meta formar hombres competitivos y eficientes. El resultado es una sociedad cada vez más cruel y materialista de la que los niños quieren escapar”.

La pregunta que surge es: ¿cuáles son las consecuencias de una cultura que tiene su ética y su política basadas

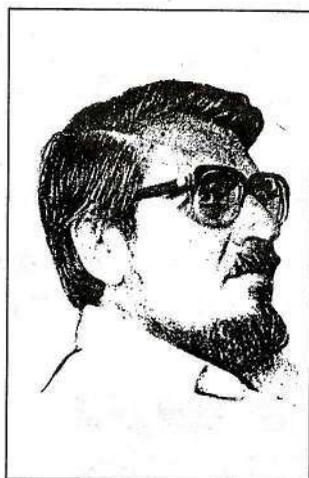
en la rentabilidad, la productividad y la competitividad, y donde el hombre y el saber también son mercancías?

Estanislao responde: “Al sistema no le interesa mucho, desde el punto de vista de la eficacia de su aparato productivo y de su eficacia social, que el individuo se realice y se desarrolle en sus posibilidades, sino que haya interiorizado la humildad frente a sí mismo... Todo hombre racional es un hombre desadaptado, porque es un hombre que pregunta; por el contrario, el hombre adaptado es un hombre que obedece... El sistema necesita formar gentes que hayan interiorizado una relación de humildad con el saber(...)La educación tiende a producir un individuo heterónomo, que carezca al máximo de autonomía, y que dependa de los demás para poderlos alquilar... Para lograrlo la escuela crea una actitud de fe ciega en el otro y de ignorancia asumida sobre sí mismo”.

También se ocupa Estanislao, en los diversos textos que configuran este libro, del tema “La



educación como poder y los conflictos entre el poder y el saber. Sobre el particular señala: "La educación tal y como existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar. A ello se debe que el estudiante adquiera un respeto por el maestro y por la educación que procede simplemente de la intimidación (...). Hay dos maneras de ser maestro; una es ser policía de la cultura y otra es ser un inductor y un promotor del deseo. Ambas cosas son contradictorias.



La educación y la filosofía es otra de sus preocupaciones. Estanislao no concibe una educación sin filosofía, entendiendo por filosofía, como él mismo dice, "amor por el conocimiento". Al final de su

ensayo "Educación y Filosofía" afirma: "La promoción de una educación filosófica es la forma por excelencia de la búsqueda de ampliación de la democracia dentro del sistema educativo. Hay que promover una educación filosófica y no una información cuantificada, masiva, beatificada... No podemos cambiar la división del trabajo desde el aula pero sí podemos desarrollar desde allí una lucha restringida por la democracia. Un hombre que pueda pensar por sí mismo, apasionarse por la búsqueda del sentido o por la investigación, es un hombre mucho menos mani-

pulable... Este es un resultado que podría provenir de una intensificación, en nosotros mismos como educadores, de la búsqueda de una educación filosófica.

Este libro plantea un gran signo de interrogación sobre el sentido que tiene en nuestra sociedad la educación y creemos que es un valioso aporte para inaugurar una discusión que apunte a pensar nuestra sociedad y su crisis desde una nueva perspectiva. □

José Zuleta
Director Ejecutivo
Fundación Estanislao
Zuleta

La Artesanía Intelectual: un ensayo sobre el ensayo y la escritura

Gonzalo Cataño, *La Artesanía Intelectual*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional y Plaza & Janés Editores, 1995.

Ramiro Ramírez*

El trabajo del que nos ocuparemos, podríamos llamarlo en su primera parte "un Ensayo sobre el Ensayo". Una corta historia y la forma como

el Ensayo se expandió en los diferentes frentes de lo escrito hacen parte de este trabajo. Es de destacar la caracterización que se hace del Ensayo literario a partir de

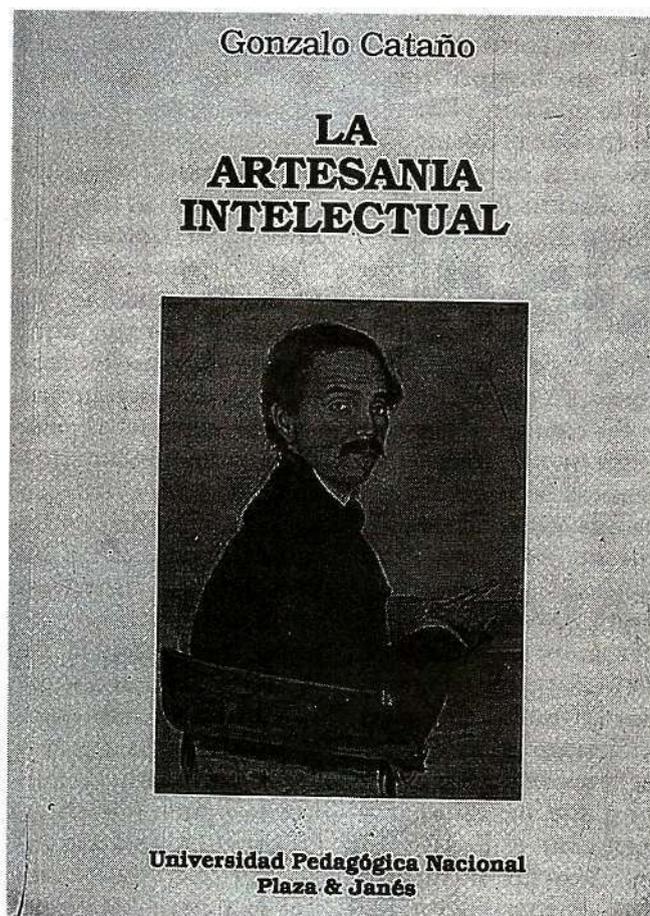
la cual va a caracterizar de manera clara el Ensayo sociológico.

Según nos dice Gonzalo Cataño, el Ensayo en general se desliza en una línea "entre la in-

formalidad y la formalidad". El lado de la informalidad está repre-

* Psicoanálisis de formación lacaniana. Vive y trabaja en Medellín.

sentado por los textos que consagran una libertad a la forma... y por el libre juego de la imaginación y la fantasía. Mientras que la formalidad está representada por textos que ofrecen una exposición ordenada y un desarrollo lógico de la argumentación. En cuanto al Ensayo sociológico se nos dice que, "tiende a ser un texto corto dirigido a presentar los aspectos más generales y esenciales de un asunto"; igualmente "hay un esfuerzo por evitar el exceso de vocabulario especializado y una disposición por el cuidado del estilo", lo que le permite ser llamado como "literatura aplicada". Si bien el Ensayo sociológico tiene relaciones con el Ensayo literario el autor no deja de mostrarnos las posibles diferencias, entre las que se pueden enumerar la definición clara del concepto en el Ensayo sociológico, el cuidado de las fuentes y datos para permitirse una generalización; la objetividad para buscar su aplicación a las más diversas situaciones, por último el Ensayo sociológico debe atender a un encadenamiento lógico de la exposición. Con estos elementos y otros más generales va a decirnos, el autor que si el Ensayo sociológico desea afirmarse como sociología debe corresponder a las exigencias de la ciencia para que sus argumentos pue-



dan tener una consistencia.

Con las anteriores precisiones, el profesor Cataño nos hace una revisión si bien panorámica, lo es igualmente sostenida de lo que ha sido el Ensayo en la sociología americana anglosajona como latina, destacando algunos autores colombianos.

En la Apostilla a su "Ensayo sobre el Ensayo", aprieta un poco las calzas para exigirle mayor claridad al Ensayo sociológico y retomando al profesor Robert K. Merton, dice, que "la tarea del sociólogo es presentar con lucidez un conjunto de proposiciones lógicamente inter-

conectadas y empíricamente confirmadas acerca de la conducta del hombre en sus relaciones con los otros hombres y de las consecuencias sociales derivadas de esta conducta", para concluir con unas palabras de otro Robert, en este caso se trata de Musil, en "El hombre sin atributos", "un ensayo trata un asunto sobre diversos puntos de vista a lo largo de sus párrafos... la expresión provisional o accesorio de una convicción que podría ser elevada a verdad en una mejor oportunidad".

En la segunda parte del libro, el profesor Cataño, va a tratar el pro-

blema "de la publicación oral a la publicación escrita", para cuyo desarrollo introduce el concepto de artesanía intelectual y se adentra en ese paso difícil que es la escritura. Ya en lo relacionado con la posibilidad de la publicación escrita nos da una serie de trucos, recetas y maneras de archivo para organizar lo que se habló, lo que se dijo oralmente y de esta manera se pueda eventualmente facilitar la escritura. Esta última parte si bien menos teórica, tiene un inmenso interés pues busca mover, u orientar a los profesores universitarios para que publiquen lo que han venido repitiendo en el aula por años y años.

¿Qué nos queda de la lectura del libro de Gonzalo Cataño? Un comentario y dos anécdotas, una de las cuales es descubierta por el propio autor, la otra la olvida seguramente por el mismo motivo que le impidió en principio ver la primera, la que tiene que descubrir por intermedio del intercambio de correspondencia con el profesor Robert K. Merton.

Nuestro comentario se orienta en el sentido de lo sostenido que ha sido la pasión por enseñar del Profesor Gonzalo Cataño, experiencia que le permite aquí aportar una herramienta que hará de quienes se sientan concernidos posibles autores, pues

con dicha herramienta podrán elaborar sus palabras en un texto escrito; utilizar esa palabra hablada en un eventual producto del trabajo acumulado, y aquí podríamos hablar de "plusvalía intelectual", de ese en más que no se reconoce pero que puede ser recogido y tomar su valor: un Ensayo. El Ensayo señala el autor, como la manera de expresar ideas, en busca de posterior elaboración, o en espera de ser elaboradas, nos descubre el instrumento del que se han valido un sin número de autores, así como la trampa en que pueden caer, que testimonian las palabras de Rubén Sierra Mejía, citadas por el profesor Cataño.

Sea cual sea la suerte que se le adjudique al Ensayo, como manera de presentar y expresar una o varias ideas, ha jugado un papel importante en la difusión y transmisión de la sociología. Pero lo más destacado del trabajo es poder mostrar cómo el En-

sayo, como tal, siempre se queda corto en lo que dice, que siempre queda en deuda con el lector, de ahí que el mismo Ensayo va a implicar una ampliación (mayor precisión), lo que en ocasiones sucede y aparece o se forma un trabajo más acabado que podemos llamar conjunto de Ensayo o un libro.

En cuanto a las anécdotas que anunciaba, la primera se refiere a extrañas coincidencias, que no obstante ser tan familiares no nos percatamos de ellas o las deformamos siendo *a posteriori* que nos topamos con la verdad que ellas encierran; tal es el caso en el proyecto que el autor tiene de estudiar y comparar el Ensayo en las ciencias naturales con el Ensayo en las ciencias conjeturales o llamadas ciencias sociales. La idea le surge, la comunica y luego le regresa como ya sabida y más precisamente conocida en un texto por lo demás familiar, el libro del propio profesor Merton que Cataño ha

citado y por supuesto leído y releído. No creemos sea éste el lugar para ahondar al respecto, solo queríamos señalarlo.

La segunda es el olvido que tiene al tratar el Ensayo en Colombia y citar sólo unos pocos antropólogos, esto llama la atención porque aquí sucede algo que merece ser considerado aunque sea de manera rápida. Para nadie que haya trajinado las ciencias sociales en Colombia, es un misterio que todas las personas que formaron parte del grupo que recibió la enseñanza de Paul Rivet, que se formaron a su lado, han escrito mucho y en algunos casos abundante y aún hoy lo siguen haciendo. La pregunta está a la vista ¿Por qué estas personas escriben? Mi observación viene al paso del anhelo del profesor Cataño de demandarle a los profesores universitarios que escriban. Por supuesto que escribir no depende de la buena voluntad de los profesores universitarios, ello depende más de la manera

como han enfrentado sus propios deseos y en este caso el deseo de profesor, el propio Cataño lo sabe y lo dice al hablar de la molicie universitaria. En el caso de los antropólogos al que me he referido las condiciones de reclutamiento fueron definitivas; la manera como ellos llegaron y asistieron a los cursos y conferencias de Paul Rivet, permitió que la transmisión de un deseo de trabajo intelectual se transfiera a los alumnos, a los antropólogos, generación a estudiar por los interesados. Lo que deseaba señalar aquí era eso, la manera de reclutar los profesores universitarios y las consecuencias que de allí se derivan, y en el afán de querer que escriban se olvida que ellos están para cosas más terrenales.

Ojalá este trabajo del profesor Gonzalo Cataño, fuera causa y despertara el interés que merece de lo que se espera de los "profes" universitarios. □

Estos son nuestros servicios ¡utilícelos!

- Servicio de correo ordinario • Servicio de correo certificado • Servicio de certificado especial • Servicio encomiendas aseguradas • Encomiendas contra reembolso • Servicio cartas aseguradas • Servicio de filatelia • Servicio de giros • Servicio electrónico burofax • Servicio internacional APR/SAL • Servicio CORRA • Servicio respuesta comercial • Servicio tarifa postal reducida • Servicios especiales.

Teléfonos para quejas y reclamos 334 03 04 - 341 55 36 Bogotá

Correos de Colombia



Adpostal

Cuente con nosotros
Hay que creer en los Correos de Colombia



**MEDICOS
ASOCIADOS S.A.**

Salud
Integral
para Usted,
y su familia!

Santafé de Bogotá:
Calle 59 No. 35A-88
Tele/Fax: 222 1588

Boyaca:
Calle 18 No. 10-66
Tel/Fax: 987 423240

Cundinamarca:
Carrera 39 No. 25A-24
Tel/Fax: 337 9317

MAGISTERIO DE BOGOTA

- *18 Años de experiencia científica y profesional, son nuestra mejor garantía.*
- *Servicios de Alta Calidad, con la mayor tecnología del mercado, son nuestro respaldo.*
- *Programas de Promoción, Prevención, Rehabilitación, Diagnóstico y Tratamiento para usted y su familia.*
- *Contamos con un equipo idóneo y suficiente de grandes calidades humanas para su atención.*

MEDICOS ASOCIADOS S.A.
Santafé de Bogotá, D.C.,
Carrera 36A No. 60-18
Telefonos: 2213191 - 22134 00 - 3350966

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 DE VALORES



**FIDUCIARIA
LA PREVISORA**

Las obligaciones asumidas por la entidad fiduciaria con ocasión de la celebración de contratos fiduciarios, tienen carácter de obligaciones de medio y no de resultado, como lo dispone la circular externa 054/92