

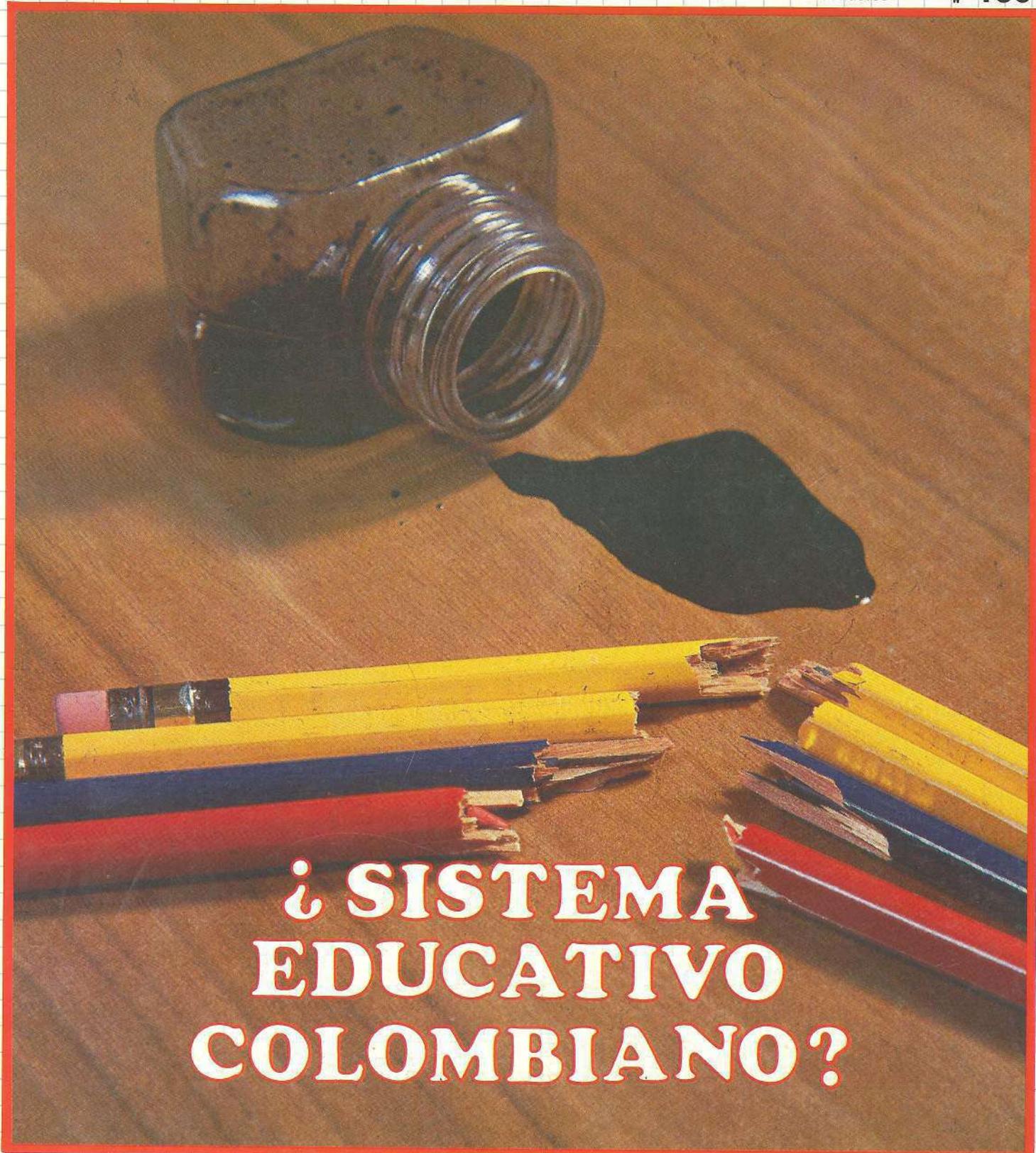
educación y cultura

N° 5

BOGOTÁ · COLOMBIA
SEPTIEMBRE DE 1985

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

\$ 150



**¿ SISTEMA
EDUCATIVO
COLOMBIANO?**



ifecode
FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES

Sumario

DEL LECTOR		2
EDITORIAL		3
INFORME ESPECIAL		
SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO		
Fines educativos, estrategias pedagógicas y conflicto social.	Gustavo Tellez I.	7
La crisis crónica de la educación colombiana.	Andre Vernot S.	14
La administración de la educación	Zady Garcés	21
El déficit financiero de la educación.	Luis Carlos Avellaneda	28
Pedagogía y política educativa.	Gonzalo Arcila	36
CONTRAPUNTO		
Contrarréplica Informal.	Abel Rodríguez C.	40
MOVIMIENTO PEDAGOGICO		
Tesis sobre el Movimiento Pedagógico.	CEID - FECODE	42
EDUCACION Y SOCIEDAD		
Escuela y Comunidad: Una Alternativa Pedagógica.	Mario Sequeda O.	42
TRIBUNA PEDAGOGICA		
Una escuela para la vida, la libertad y la democracia.	Equipo Docente Instituto Pedagógico Nacional	51
POLITICAS EDUCATIVAS		
La situación de la capacitación docente.	César Vera Francisco Parra S.	58
LA EDUCACION EN EL MUNDO		
El quehacer político y la educación en México.	Ruth Mercado Rafael Quiroz	65

del lector...

QUE SE PUBLIQUEN NORMAS DEL MINISTERIO

Yopal, julio 25 de 1985

Señor
ABEL RODRIGUEZ C.
Director Revista Educación y Cultura
Bogotá

Quiero felicitarlo a usted personalmente y al Comité Editorial de la Revista Educación y Cultura, por la gran labor que están desarrollando por intermedio de ella, pues considero su importancia y trascendencia en el seno de los educadores del país.

Ese valioso medio de información estaba haciendo mucha falta para nuestro enriquecimiento cultural, dadas las circunstancias de esta región geográfica del país, en particular, pues carecemos en mayoría, de medios y formas de compartir las experiencias literarias de muchos compañeros docentes que laboran en otras regiones, y que con sus escritos tratan de suplir la avidez, en el campo educativo, de muchos educadores.

Hace pocos días conocí esa revista, y con gran interés leí su contenido (No.3) y veo con gran satisfacción el potencial cultural con que cuenta la Federación y el Magisterio.

Quisiera insinuarles con mucho respeto, incluyan secciones puramente literarias, lo mismo que otra donde se inserten las últimas normas expedidas por el gobierno (las que salgan en el trimestre), que tengan que ver con la acción educativa.

De nuevo los felicito por su magnífica gestión y ojalá no desfallezcan en su publicación, pues sería lamentable.

De usted, atentamente,

Lic. CARLOS JULIO ASCANIO Q.
Coordinador Colegio Camilo Torres R.
Aguazul Casanare.

Agosto 28/85

Señores
CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACION
DOCENTE DE LA FEDERACION COLOMBIANA
DE EDUCADORES CEID - FECODE
BOGOTA

Hemos recibido y entregado al señor Presidente de la República doctor Belisario Betancur, la revista "Educación y Cultura", tan gentilmente enviada por ustedes.

En su nombre reciba sincero agradecimiento y amistoso saludo.

Cordialmente,

Elizabeth Grijalba de Rodado
Asesora de Relaciones Públicas
Casa de Nariño.

DE LA REVISTA EL TIZON

Bogotá, D.E. Agosto 26 de 1985

Señores
REVISTA EDUCACION Y CULTURA
Ciudad

Apreciados señores:

Con entusiasmo tenaz hemos recibido "EDUCACION Y CULTURA No.4", más cuando en ella aparece una reseña de nuestra revista "EL TIZON", detalle que nos parece de los más solidarios.

Los maestros tienen en EDUCACION Y CULTURA una revista de un empuje y una acogida necesarios, que fortalece su lucha y los enriquece humanamente, y tienen en nuestra revista "EL TIZON" otro espacio de trabajo cultural y educativo.

Valga esta correspondencia para invitar a los maestros de la geografía del Suroriente capitalino para que nos remitan los mejores trabajos de sus alumnos en cuento y dibujo, con posibilidades de publicación.

Nos interesa como a ustedes alimentar la comunicación en nuestros barrios, ayudarla a crecer, fortalecerla. Siempre aspirando a tener la calidad en impresión de Educación y Cultura. Allí llegaremos si somos tesoneros y encontramos amigos solidarios como ustedes.

Mientras llega la confianza del día nuestro.

PROMOTORA CULTURAL DEL SURORIENTE
Oscar Bustos - Francisco Bernal

Mitos y realidades del “Sistema Educativo Colombiano”

No obstante que los diagnósticos, estadísticas, políticas, estrategias y programas de desarrollo de la educación colombiana, diferencian entre sector “oficial” y “no oficial”, área “urbana” y “rural”, etc., los planes y programas de estudio, los sistemas de evaluación, la promoción e ingreso de un nivel a otro, la inspección y supervisión y en general toda la reglamentación del quehacer escolar, parten del supuesto de que en el país existe una realidad educativa nacional única, a la cual corresponde un sistema estructurado orgánicamente, con características ya definidas y cuya dirección la ejerce el Estado por mandato constitucional. Ese equívoco permanente a través de nuestra historia contemporánea, genera el primer gran desfase de nuestro régimen educacional con relación a la realidad educativa nacional y crea el espejismo de que la educación se ha democratizado considerablemente.

Si por sistema entendemos “. . . un objeto complejo cuyos componentes están acoplados, a consecuencia de lo cual el sistema se comporta. . . como una totalidad”, se podría colegir que existe un “sistema” educativo en un sentido muy amplio, tan amplio que casi sería una analogía más que una definición conceptual precisa.

La diversidad de origen y objeto de las diferentes instituciones educativas, su régimen de propiedad, (estatal, de la comunidad, privada) y por consiguiente sus formas de gestión y financiación, su ubicación urbana o rural, su contexto socioeconómico y regional constituyen fuentes de heterogeneidad que apa-

recen encubiertas cuando se habla de sistema educativo. También lo son, la dependencia administrativa en el caso del sector oficial: nacional, departamental, municipal y contratada; su orientación laica o religiosa; el nivel de formación de los maestros, etc.

En rigor, en el país no existe un sistema educativo. Tenemos, en primer lugar, dos grandes realidades, una educación estatal masiva y una educación privada. Y dentro de esta última, otras dos realidades completamente diferentes: La educación privada de élites y la educación privada popular. Cada una de ellas tiene su propia razón de ser, sus propios fines y propósitos, su propia misión histórica, su propia autoridad, su propia filosofía y pedagogía.

Si bien desde el punto de vista legal tanto la estatal como la privada, están clasificadas como servicio público, la única que opera como tal y ceñida a la significación torcida que en las esferas gubernamentales tienen ahora este vocablo, es la primera. Esta se ofrece masivamente como un servicio público cualquiera, de acuerdo con la capacidad financiera del Estado, la presión de la comunidad o las demandas políticas de la coyuntura.

Su objetivo es capacitar para el desempeño de un oficio o una profesión remunerativa. Las prioridades de desarrollo por niveles y modalidades, son determinadas por los compromisos internacionales y los planes de desarrollo económico y social, y a veces por los caprichos del gobernante o Ministro de turno. El Gobierno la dirige, la reglamenta, la administra, la inspecciona, dispone lo que se ha de enseñar y cómo hacerlo. Más que una educación pública es una educación oficial.

La educación privada popular cumple la función de suplir las insuficiencias de cobertura de la oficial. Opera sin fines y propósitos definidos, al margen de las políticas y medidas gubernamentales. Es como la oveja descarriada del montón. Cumple más el papel de "cuidado" y capacitación que de formación de niños y jóvenes. Abunda especialmente en el preescolar, la primaria y la educación no formal. En esta última modalidad hace su agosto con los deseos y necesidades de "superación" de los obreros y empleados no calificados.

La educación privada de élites no guarda ningún parecido con las anteriores. Su misión es formar las clases dirigentes del país; funciona en forma completamente independiente del Estado; para ello se apoya sin ninguna concesión en su propia interpretación de la libertad de enseñanza que consagra la Constitución; ante ella el Gobierno se limita a

registrar sus éxitos y otorgarle las debidas preesas.

Los contrastes entre lo real y lo legal en la educación colombiana no se circunscriben únicamente al sector oficial y privado. Existen otras realidades, particularmente en el campo oficial, ubicadas muy lejos de lo que preconiza el "Sistema Educativo".

Desde hace cerca de diez años se legisló (Decreto 088 de 1976) para crear la educación básica de nueve años, iniciativa ya generalizada en países europeos y en Norteamérica. La Reforma Curricular recientemente impuesta es precisamente para este nuevo nivel educativo. Sin embargo, la educación básica se desarrolla sin continuidad comprobada en dos instituciones de origen y conformación diferentes: la escuela y el colegio, nombres sinónimos de niveles y procesos bien diferenciados social y pedagógicamente. Los maestros de la escuela tienen como formación una educación impartida en una institución de secundaria especializada, la Escuela Normal, de origen francés y alemán. Los profesores del colegio son por lo general profesionales universitarios egresados de facultades de Ciencias de la Educación.

El hecho señalado constituye de por sí un factor fundamental de heterogeneidad. No obstante, se le adiciona otro no menos determinante: El origen social de sus alumnos. Mientras la escolaridad primaria está cubriendo la gran mayoría de la población infantil urbana y llega a todos los estratos, la secundaria es un privilegio de menos del 50o/o de la población juvenil de la zona urbana, que fundamentalmente cobija jóvenes provenientes de las capas medias menos favorecidas.

En el terreno de los programas y contenidos de la educación primaria y secundaria, formalmente regidos por una legislación única, es fácil observar también una fuente de diferenciación entre el sector público y el sector privado. Mientras en el primero el Ministerio de Educación ejerce un asfixiante control sobre el contenido de los programas y exige su riguroso cumplimiento, fenómeno particularmente constatable con la implantación de la Reforma Curricular, el sector privado goza de la libertad para adecuar e interpretar los programas oficiales y desarrollar toda suerte de innovaciones pedagógicas, según sus particulares conveniencias y orientación ideológica, sin la presencia vigilante del Ministerio. Esta libertad necesaria de interpretar y adecuar los programas se convierte en un privilegio frente a lo que ocurre en la educación pública.

La integración de la escolaridad primaria y secundaria se encuentra habitualmente en los colegios privados, los cuales, además de tener una población es-

tudiantil de origen socioeconómico medio y alto, imparte una educación de jornada completa. Encontramos así otro caso de diversidad que no cuenta en nuestro "sistema" institucional, léase, por ejemplo, ICFES. Los colegios oficiales tienen dos o tres jornadas, en donde la nocturna se realiza en condiciones de inferioridad total.

La sola escuela primaria ofrece situaciones muy disímiles. La rural, con un maestro con poca o ninguna formación pedagógica, con alumnos cuya temprana vinculación al trabajo dificulta su asistencia y con dos o tres grados solamente, configura una realidad muy diferente a la urbana.

No encontramos, pues, ningún sistema dentro de la llamada educación básica. Tenemos varios circuitos paralelos sin ninguna comunicación. Otro tanto se puede decir de la media y de la superior, las cuales muestran, igualmente, tanto en el sector público como oficial y en su propio ámbito, panoramas que contrastan profundamente con el régimen educativo.

Como continuación a los nueve años de escolaridad básica se legisló para crear dos años de educación preparatoria a la vinculación laboral de los jóvenes o para el ingreso a la universidad. Apareció la "Educación Media Diversificada". Como ésta exige instalaciones locativas especiales y dotación de medios educativos (maquinaria, laboratorios, bibliotecas, . . .), la mayor parte de este tipo de educación se encuentra en el sector público, debido a las cuantiosas inversiones y a su baja o nula "rentabilidad" inmediata. Igualmente, los educadores deben tener una formación especializada cuyos costos se niega a asumir el sector privado, salvo aquellos casos de Institutos Técnicos creados por fundaciones religiosas con sentido de caridad.

La larga y arraigada tradición de sobre valoración del trabajo intelectual frente al trabajo material; los pobres resultados que arroja la llamada diversificación del bachillerato y el sistema INEM; el sombrío panorama que se ofrece a los bachilleres egresados en materia de empleo, el cual ha llegado a índices sin antecedentes en la historia económica del país; las expectativas en torno al mito de la educación como factor de movilidad social y redistribución del ingreso, son todos ellos factores que explican la presión sobre el bachillerato clásico y el ingreso posterior a la universidad. El 75o/o de los bachilleres estudian bachillerato clásico, mientras otras modalidades, como el agropecuario y el pedagógico, presentan índices de disminución de la matrícula.

Tenemos así, dentro de la educación media, una

serie de situaciones divergentes, regidas por una misma normatividad.

La proliferación de modalidades de formación para el trabajo llevó a legislar para la "Educación Post-Secundaria". El resultado ha sido la presencia de un proceso equivalente a los circuitos paralelos en la Educación Básica y Media. Nos encontramos ante dos tipos de instituciones claramente diferenciadas; la universidad que forma profesionales y los institutos intermedios que forman técnicos o los mal llamados "Tecnólogos".

El "boom" educativo de los años 60 y 70, si bien fue generalizado en todos los niveles educativos, afectó primordialmente a la universidad. Hasta entonces existían dos circuitos universitarios: El predominante que era el público y uno privado muy incipiente. Ahora se han completado cuatro: El público tradicional, el público masivo (que opera principalmente en la provincia poco desarrollada), el privado tradicional de élite, y el privado masivo.

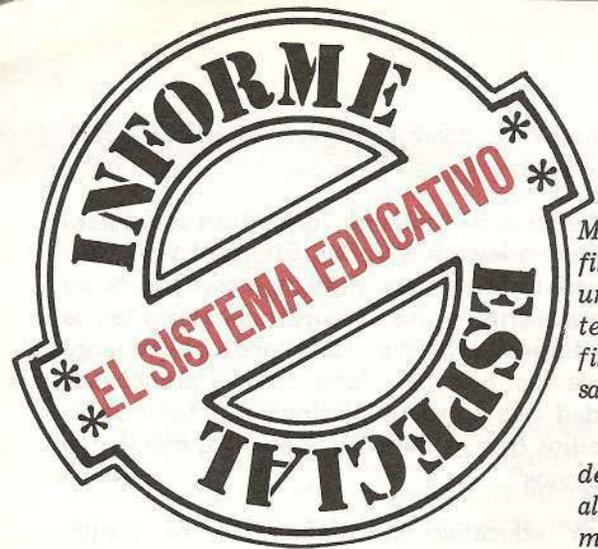
Como se ve, tampoco puede hablarse de un Sistema de Educación Post-Secundaria.

En conclusión, ni en el plano general ni en el particular de cada sector y nivel de enseñanza, hallamos realidades integradas en lo que eufemísticamente se llama Sistema Educativo Nacional.

Frente al desgüeño administrativo y financiero, la ausencia de una planeación educativa en función de las necesidades del país, el sometimiento a las políticas educativas de los organismos internacionales, el desdén de los partidos políticos tradicionales por la suerte y el destino de la educación pública, el magisterio colombiano ha levantado la bandera de la defensa de la educación pública, como expresión de su compromiso con los sectores populares.

Los destinos de la educación colombiana están íntimamente ligados no sólo con la superación de su actual déficit presupuestal, sino también, con la redefinición de sus metas, su estructura administrativa y de funcionamiento, en síntesis, a la definición y constitución de un verdadero sistema educativo capaz de integrar las demandas sociales de una mayor y mejor educación y su articulación a propósitos culturales y económicos de contenido popular y democrático.

Luchar por un Sistema Educativo Nacional que atienda las realidades nacionales y propugne por eliminar brechas y diferencias, privilegios y obsolescencias, es un meta inscrita en las banderas del Magisterio colombiano.■



PRESENTACION

Uno de los objetivos centrales del magisterio colombiano y del Movimiento Pedagógico es luchar por una redefinición sustancial de los fines y orientaciones de la educación colombiana, tal empeño demanda un examen de lo que comunmente hemos aceptado en llamar el "Sistema Educativo Colombiano" y sus múltiples aspectos: administrativo, financiero, niveles, estructura, fines y propósitos, políticas de desarrollo, etc.

Esta es la razón por la cual hemos considerado oportuno y necesario dedicar el informe central de esta edición de EDUCACION Y CULTURA al tema del Sistema Educativo Colombiano. Parte central de este informe es el artículo: Fines Educativos, Estrategias Pedagógicas y Conflicto Social, del profesor Gustavo Tellez, dedicado al examen de la evolución de las políticas educativas desde el período de los años 50 hasta nuestros días, destacando cómo dichas políticas han estado condicionadas y sujetas a los intereses y demandas del desarrollo capitalista del país y a los dictados de los organismos internacionales, diferenciando dos grandes etapas: una de expansión y crecimiento del aparato educativo como resultado de los procesos de urbanización y modernización del capital y el propósito político de integrar las demandas educativas de las capas medias urbanas en proceso de configuración, y una segunda, de agotamiento del modelo educativo, en el cual la educación es sometida a toda suerte de reformas, tendientes todas ellas a administrar su crisis.

La carencia de identidad nacional y de una perspectiva humanista y formativa por parte de nuestro sistema educativo es el tema central del artículo del investigador educativo Andre Vernot, incluido en el Informe Central. Mediante el análisis de las distintas escuelas pedagógicas que hacen presencia en nuestro sistema educativo, Andre Vernot demuestra la ausencia de una educación pensada en función de nuestras necesidades e idiosincrasia y el predominio de una educación meramente instructiva, pragmática, de títulos, sin conexión con la vida y expectativas de la niñez y la juventud.

Los problemas financieros y administrativos son analizados por Luis Carlos Avellaneda y Zady Garcés respectivamente. Su lectura conjunta permite una comprensión de las causas estructurales del estado actual de abandono de la educación pública y el alcance limitado de las políticas de reforma propuestas por el gobierno, particularmente las relacionadas con la departamentalización de la educación y la financiación del sector educativo.

Finaliza el informe central el artículo del investigador educativo Gonzalo Arcila, el cual examina la relación educativa desde la teoría de la "Escuela-fábrica, Alumno-mercancía", mostrando la articulación entre economía y educación y proponiendo nuevos enfoques en el abordamiento del Movimiento Pedagógico.

En las secciones permanentes se incluyen también otros temas de interés entre los que resaltamos: "Educación y Comunidad" del profesor Mario Sequeda y la "Situación actual de la Capacitación Docente" de los investigadores Cesar Vera y Francisco Parra Sandoval.

Finalmente destacamos la controversia sobre la Reforma Curricular, planteada por Abel Rodríguez en respuesta a los planteamientos del doctor Carlos Vasco, la cual aparece en la nueva sección Contrapunto.

sistema
educativo

Fines educativos, estrategias pedagógicas y conflicto social en Colombia (1955-1985)

GUSTAVO TELLEZ IREGUI*

FINES EDUCATIVOS VS OBJETIVOS INSTRUCCIONALES

Las metas y los fines de la educación, que históricamente constituyeron el problema central de las teorías o doctrinas pedagógicas, no son un tema que se agote a sí mismo, es decir, que pueda definirse por fuera del análisis de las funciones y determinaciones sociales, políticas y económicas concretas que determinan las características del proceso educativo. Es lo que aquí intentamos mostrar parcialmente, circunscribiéndonos fundamentalmente al período educativo colombiano de los años 50 hasta el presente.

En última instancia los fines educativos constituyen una opción política que interpreta intereses sociales, culturales, económicos e ideológicos de sociedades, de clases o fracciones de sectores dominantes.

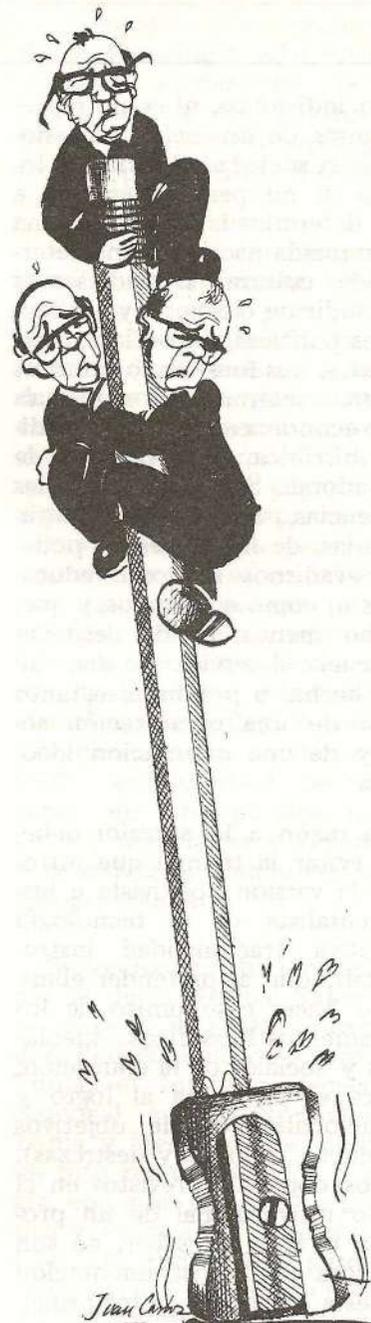
Como lo anotaba Durkheim, la diversidad de funciones y finalidades que muestra la historia de la educación en las distintas sociedades y civilizaciones corrobora la afirmación según la cual los fines educativos no se derivan de puras abstracciones teológicas o presupuestos trascendentalistas, sino del intrincado devenir social y las exigencias de cada cultura.

Lejos estamos hoy del planteamiento Roussonian que entreveía como única finalidad de la educación, el desarrollo de las disposiciones "naturales" del sujeto, cuando los conocimientos de las disciplinas sociales han mostrado que no es el desarrollo de potencias naturales, sino, la apropiación, reproducción o creación de la organización socio-cultural en cada generación la que se realiza a través de la acción educativa y lo que constituye sus funciones esenciales.

Sobre este particular dejemos sentado que los fines de la educación interpretan o recogen el proyecto socio-político, cultural o histórico concreto; incluidos, claro está, la concepción y el prototipo de hombre que pretende realizar dicho proyecto.

En otras palabras, el proyecto o discurso pedagógico recoge e interpreta los principios socio-políticos, doctrinales e ideológicos que fundan el proyecto social que contribuye a realizar la educación (cristiano, liberal, socialista, etc.)

* Sociólogo; profesor universitario, miembro del Comité de redacción de la Revista Educación y Cultura del CEID



Las finalidades educativas pueden corresponder a la función de adaptación y conservación, ó de ruptura y cambio de una sociedad, dependiendo del estado de consolidación o conflicto que se den en la misma. En los términos del pedagogo argentino, Ricardo Nassif: "Los fines educativos no pueden diagramarse conforme a los intereses e interpretaciones exclusivos de los educadores, los pedagogos y los planificadores de la educación, ni

como individuos, ni como representantes de un sector profesional de la sociedad. Podríamos lograrlo si no perteneciéramos a una determinada época, a una determinada nación, a una determinada cultura; si pudiésemos prescindir de creencias y concepciones políticas, filosóficas, científicas; si nos fuese dado zafarnos de una determinada estructura socio-económica, de una tradición histórica, o del círculo de una moral. Sufrimos múltiples influencias, a menudo contradictorias, de las cuales no podemos evadirnos ni como educadores ni como educandos, y que, mucho menos, puede desdeñar la escuela al servicio de una cultura hecha, o por hacerse, tanto como de una organización social y de una orientación ideológica".¹

En razón a lo anterior debemos evitar la trampa que introduce la versión positivista e instrumentalista de la tecnología educativa (racionalidad instrumental), que al pretender eliminar o hacer caso omiso de los fundamentos filosóficos, ideológicos y sociales de la educación, reduce el problema al logro y operacionalización de objetivos (conductas, hábitos y destrezas). Dichos objetivos previstos en el diseño instruccional de un programa o área del saber, no son otra cosa que la instrumentación o puesta en acción de los principios, fines y concepciones socio-pedagógicas que enmarcan y dan sentido a la acción educativa.

A manera de ejemplo: el objetivo "terminal" de un programa de religión puede ser el aprendizaje de la noción de pecado, pero la finalidad pedagógica y social que funda dicho aprendizaje será la preservación del orden social, el control social.

A pesar de que en nuestra época la prioridad de la escuela parece orientarse hacia el desarrollo de la racionalidad instrumental con propósitos económicos, lo cierto es que, tal como



La expansión educativa de los años 60 buscaba dar respuesta a las demandas de los sectores populares y las capas medias.

lo definen las disciplinas socio-educativas, la escuela integra en lo esencial funciones y finalidades de orden ideológico, cultural y económico.

CONTRADICCIONES SOCIALES Y FINALIDAD EDUCATIVA

Como nos parece improductivo derivar el análisis de los fines y propósitos fundamentales de la educación de las normas oficiales que supuestamente los expresan, trataremos de seguir, a grandes trazos, el curso de algunos de los eventos sociales, políticos y pedagógicos que en las tres últimas décadas permiten explicar la evolución y los fines de nuestro sistema escolar.

No está dentro de los alcances de este ensayo remitirnos a las fuentes históricas de nuestro discurso pedagógico.² Digamos sin embargo que, a diferencia de lo que hoy sucede, hasta mediados de este siglo la cuestión educativa estuvo en el centro de los grandes debates y compromisos ideológicos, y que la disputa sobre la concepción educativa estuvo en la fuente de las contiendas político-militares del siglo pasado.

1 NASSIF, Ricardo. Teoría de la Educación. Biblioteca de Psicología y Educación. Madrid, 1980.

(2) Remitimos al trabajo inter-universitario que sobre esta temática realizan entre otros: Humberto Quiceno, Olga Lucía Zuluaga y Alberto Martínez.

Dos concepciones pugnarán por la primacía ideológica en la escuela a partir del período Republicano: la visión teológico-cristiana con trasuntos humanistas, que hundía sus raíces en el período colonial, de corte autoritario, elitista, selectivo, despreció la función del Estado y propugnó la iniciativa privada en la educación. La visión laico-liberal que surge paralela a la consolidación del "Estado Nacional", propugnó la intervención oficial; también de corte elitista, pero estableció la necesidad de la educación popular como un derecho "natural". Se hace intérprete desde el siglo pasado del principio de la libertad de enseñanza, del humanismo racionalista y el positivismo científico y pedagógico. En este siglo recogió el espíritu de las reformas pedagógicas, que bajo la inspiración de la "Escuela Nueva" (Decroly, Montessori, Nieto Caballero), tuvieron su apogeo en el período de la "República Liberal" (1930-45).

El interregno de los gobiernos conservadores (1946-58) marcaría el último intento por la permanencia de la ortodoxia pedagógica católica, y allí también encontraría su último episodio la confrontación bipartidista sobre las políticas educativas.

LA RUPTURA DE POST-GUERRA

La postguerra de los años 50 marcaría una ruptura en las concepciones y políticas de la educación, en el marco de los avances del desarrollo industrial dependiente, la descomposición de las relaciones agrarias con sus secuelas de violencia política, urbanización acelerada y la redefinición de las agencias de control ideológico tradicional (iglesia, partidos políticos, familias, etc.) A partir del 50 la influencia de los paradigmas cultural y educativo europeo dejan terreno a la influencia del modelo económico, tecnológico e ideológico norteamericano,

con consecuencias notorias para la evolución educativa, como veremos.

De otra parte, las demandas sociales de educación se verán transformadas como consecuencia del realinderoamiento de las relaciones de clases y el desarrollo de nuevas contradicciones sociales. La alianza de la oligarquía tradicional con fracciones de la burguesía industrial y financiera plasmada en el proyecto político del Frente Nacional; el surgimiento, al ritmo de la urbanización, de nuevos sectores medios y la presencia de frentes de lucha popular que han abandonado las banderas del establecimiento político tradicional, ejercerán presión sobre la recomposición social de la matrícula y la organización política de la educación.

La lógica del desarrollo capitalista en esta fase de crecimiento, impone la modernización y la racionalización tanto de las estructuras políticas del Estado como de los aparatos institucionales que sustentan la organización social. Se imponen los modelos del desarrollo planificado integral y dependiente bajo la tutela de los EE.UU. (modelo de la CEPAL, Alianza para el Progreso).

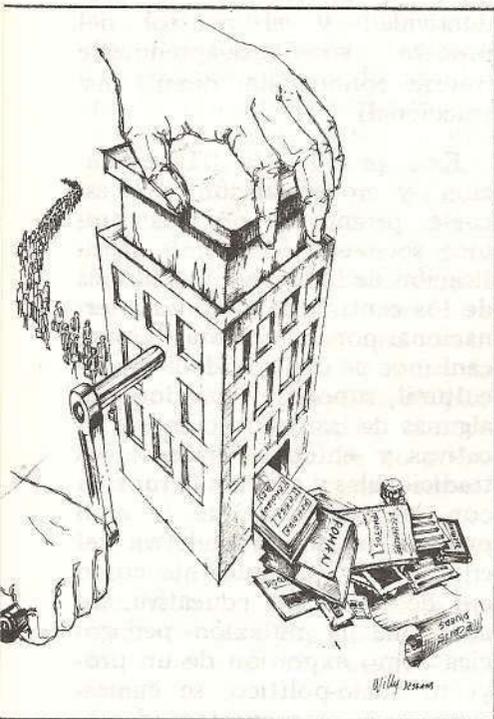
Las consecuencias a nivel de la organización educativa serán inmediatas. El sistema escolar bajo los auspicios de agencias y convenios internacionales (A.I.D., UNESCO, OEA, Banco Mundial, etc.), introduce los nuevos esquemas para la gestión y administración "racional y eficiente" de sus procesos. Colombia aparece a la cabeza de América Latina con la elaboración del primer plan quinquenal de desarrollo integral de educación (1957-63).

El proceso de racionalización no se limitó a la adopción de las teorías de gestión global del sistema, puesto que, avanzada la década del 60 Colombia adopta

los principios y el instrumental de la tecnología educativa con miras a incrementar la productividad y el control del proceso enseñanza-aprendizaje (teoría conductista, diseño instruccional).

Este proceso de "Taylorización" y modernización de la escuela, promovido por los cambios socio-económicos, la masificación de la escuela y el interés de los centros de dominio internacional por incrementar los mecanismos de control ideológico y cultural, supone el abandono de algunas de las concepciones educativas y enfoques pedagógicos tradicionales y a su vez la ruptura con las prácticas que le eran propias: autonomía relativa del educador y el estudiante como eje de la acción educativa. Se abandona la reflexión pedagógica como expresión de un proyecto socio-político, se enmascaran sus presupuestos ideológicos y doctrinales y finalmente se le reduce al dominio de la tecnología educativa.

Proyectos institucionales como el de la Normal Superior y su proyección en las Universidades Pedagógicas de Bogotá y Tunja, el Instituto Pedagógico Nacional y las Normales de Tunja y Medellín que marcaron un hito renovador en la pedagogía, con gran proyección intelectual y social a las décadas del 30 y el 40, cedieron el paso a la proliferación de centros menores de formación docente que se apropiaron de la misión de difundir el lenguaje de la tecnología educativa para la formación de instructores en las distintas áreas del saber y la técnica. En las palabras de un investigador que asesoró al gobierno nacional en la última reforma curricular: "A raíz de las discusiones en este período, (60-70) vino una sustitución de la pedagogía en las facultades de educación por cursos de tecnología educativa. Se creía que la pedagogía era una filosofía muy vaga; que lo importan-



Tomado de la Revista Degrés (Francia)

te era la didáctica y que dentro de la didáctica lo más importante era la tecnología educativa basada en el conductismo”.³

En el discurso político del Estado y las agencias internacionales que asesoran y financian los programas educativos se hablará de la búsqueda de la equidad social a través de la redistribución del ingreso en servicios escolares. Es cierto que desde la década del 50 el crecimiento de la matrícula avanza de manera progresiva superando, en algunos momentos, las propias previsiones oficiales; de la misma manera crecerá la transferencia de recursos del Estado hacia el sector. En los últimos 30 años se sucede, a nivel cuantitativo, el tránsito de un sistema escolar elitista, altamente selectivo orientado a la reproducción social y cultural de las capas dominantes, al “sistema” escolar masificado que hoy conocemos. Ello dió lugar a la euforia de técnicos, políticos y usuarios del servicio educativo que al unísono creyeron que con el crecimiento escolar se había superado un cuello de botella para el

desarrollo y eliminado una de las formas de segregación e injusticia social. Pero, se olvidaba que a estas alturas la concepción educativa demo-liberal se encuentra en crisis: se ha roto el consenso social sobre los fines de la educación; se cuestiona la visión optimista que pretendía ver el objetivo de la educación en la instrucción universal y a través de ella la igualdad de los ciudadanos en un mundo de estabilidad y bienestar.

La verdad es que el crecimiento y “democratización” de la educación no implicó, ni la superación de las profundas diferencias sociales, ni evitó la función selectiva de la escuela; por el contrario, se consolidaron nuevas formas de jerarquización social, no ya, por la simple exclusión, sino por la participación desigual al interior de la escuela de las distintas clases y categorías sociales.

DOS ESTRATEGIAS: LA PUBLICA Y LA PRIVADA

Veamos cómo la nueva composición de las relaciones sociales y los desarrollos políticos explican esta inconsistencia que acabamos de presentar.

En sentido estricto, ni la política educativa, ni la estructura jurídico-administrativa, ni la organización interna, ni las estrategias y prácticas pedagógicas permiten hablar de la existencia de un SISTEMA ESCOLAR como totalidad institucional orgánica; por el contrario, la profunda diferenciación de nuestra escuela según la demanda social (diversas clases y categorías gremiales y estamentales); el estatuto social (pública y privada); la ubicación geográfica (rural y urbana); el régimen administrativo (municipal, departamental, nacional) y la dispersión normativa, nos autorizan para caracterizar, al menos, dos grandes ramas y estrategias escolares. Dichas estrategias corresponderán en térmi-

nos generales, a la consolidación de la división entre educación pública y educación privada.

En la práctica los esfuerzos por la “modernización” y ensanchamiento del sistema escolar se dirigen fundamentalmente al sector público con propósitos que iban más allá de la racionalidad tecnocrática. La intencionalidad última de esta estrategia buscaba la neutralización del conflicto social con la atención a una demanda creciente de educación de los nuevos sectores de la clase media, los sectores populares urbanos y la presión por la participación femenina. Hoy puede apreciarse cómo el discurso político no siempre coincidía con las urgencias planteadas por los tecnócratas y planificadores de la educación. En realidad el crecimiento de la escuela pública se utilizó como uno de los reductos burocráticos fundamentales que permitió el mantenimiento del sistema clientelista de reclutamiento político (ampliación de la nómina, de la matrícula, de las construcciones escolares, etc).

Es decir, se trataba de una estrategia fundamentalmente política que relegaba a un segundo plano las finalidades educativas, cultural y pedagógica. La historia de la crisis administrativa y financiera, que hunde sus raíces en este período, muestra hasta qué punto por encima de la legislación o de las supuestas limitaciones fiscales, las pretensiones de la clase política manejan con autonomía el reclutamiento de docentes, administrativos y la inversión educativa según las demandas políticas nacionales o regionales de la coyuntura.

(3) Carlos Eduardo Vasco. S.J.

“Conversación informal sobre la reforma curricular”. En Educación y Cultura, Revista del Centro de Estudios e Investigación Docente de la Federación Colombiana de Educadores, No. 4, Pág. 12

Paralelamente a la evolución de la educación pública, otra estrategia parece orientar el desarrollo de la educación privada.⁴ Y ello no obstante que la composición social tanto del sector público como del sector privado presentan una gama de posibilidades, de variaciones y matices, que imponen cierta cautela a las generalizaciones que presentamos. Desde cierta perspectiva puede hablarse de una composición "policlasista" de los dos sectores.

En efecto, el sector privado atiende la demanda de categorías sociales que van desde las nuevas clases medias, pasando por las instituciones de la clase media tradicional, hasta los liceos y universidades de la pseudoaristocracia.

En esta tarea ha logrado mantener un margen de autonomía y maniobra considerable frente al estado, situación ésta que le permite el logro de su finalidad central cual es la de preservar y reproducir, en condiciones favorables, los intereses ideológicos, culturales y sociales, ya sea de la clase dominante o de fracciones particulares de la misma. En este orden de cosas no son menores las diferencias que se encuentran al interior del sector privado (acudiendo al caso de Bogotá) entre el puñado de colegios que reclutan sectores de la oligarquía tradicional y la clase media tradicional (Gimnasio Moderno, Gimnasio Campestre, Gimnasio Femenino, etc.); los colegios bilingües que reclutan sectores de la nueva burguesía y clase media (Andino, Nueva Granada, San Carlos, Liceo Francés, etc.) y los que, en la base de esta jerarquía, atienden categorías de estudiantes trabajadores y otras de bajos recursos (colegios cooperativos, militares, etc.)

Pero, por encima de esta diversidad social sostenemos que, en términos generales, a cada una de las ramas (pública, privada) correspondería una estrategia

pedagógica diferente. Puede decirse que las funciones de reproducción socio-cultural y consolidación ideológica (socialización sistemática) son el eje de la estrategia privada, mientras para la educación pública lo dominante sería la instrucción masiva para el mantenimiento y control del modelo político de participación clientelista y la formación de hábitos y destrezas para las actividades laborales.

De hecho, la normatividad oficial (legislación curricular, su-

logía educativa, éste se subordina a algunos principios de la tradición pedagógica (elementos de la pedagogía activa) o introduce innovaciones provenientes de nuevas tendencias pedagógicas (educación personalizada, derivaciones de los postulados psicoanalíticos y piagetianos y hasta, marginalmente, elementos de la pedagogía "liberadora"). En todo caso, la intención de la actividad instruccional se sustenta, para buena parte de los colegios privados de "élite", en unas finalidades sociopedagógicas de relativa coherencia, así sea a



Tomado de la Revista Degrés (Francia)

pervisión, vigilancia, régimen laboral y capacitación de los docentes) se dirige de manera casi exclusiva al sector público.

Repitamos que a la doble composición político-educativa (pública-privada) corresponden, como tendencia, dos discursos pedagógicos: la visión tecnicista, eficientista de la tecnología educativa con finalidad instruccional y centrada en el problema de los medios, dirigida a la educación popular pública. La educación privada en sus distintas variantes ideológicas, si bien, ha incorporado el instrumental de la techno-

nivel de cada institución o en sectores de la escuela privada.

A su vez, la división que estamos presentando explicaría en parte las variaciones del rendimiento cualitativo. A nues-

(4) No queremos con la presentación de estas dos estrategias hacer pensar en una polarización arbitraria y formal entre el sector público y el privado, como tampoco nos parece pertinente hacer corresponder dicha división de manera mecánica al esquema bipolar de las clases sociales (burguesía-proletariado). El problema es más complejo y requeriría de análisis más elaborados.

Sin la constitución de un discurso pedagógico que responda a nuestra realidad socio-histórica superando el didactismo y el instrumentalismo, las numerosas estrategias de "mejoramiento cualitativo" consagradas en los planes de desarrollo educativo caerán en el vacío.

tro juicio, a cada subsistema escolar corresponde una valoración diferente de los criterios de calidad y rendimiento, y ello para no caer en el simplismo de juzgar la calidad a partir de la interpretación aislada de las pruebas del ICFES. Así, por ejemplo, el bajo rendimiento relativo del sector público se contrasta con su alta rentabilidad política y social, al contribuir a los objetivos de control y legitimación que anotábamos anteriormente; pero, además, la excelencia y la calidad diferencial se derivan, fuera de las condiciones globales de existencia de los estudiantes (origen social) y las expectativas propias a su proyecto pedagógico, de las condiciones de realización de las prácticas pedagógicas y educativas. Las instituciones privadas en general cuentan con el respaldo de amplios recursos financieros, humanos y culturales, pero, especialmente, desarrollan sus tareas en la jornada única, lo que les permite lograr objetivos que van más allá de las actividades "instruccionales" previstas en los programas oficiales; es decir, realizan una socialización sistemática y prolongada que permite el acrecentamiento del capital social, cultural e ideológico propio de los sectores sociales que reclutan.⁵ Por ello no es extraño, que muchos colegios privados encuentren condiciones favorables para la realización de experimentos e innovaciones pedagógicas que contribuyen a la creatividad del estudiante.

En contraste, y también de manera tendencial, la escuela pública para atender la creciente demanda de educación de sectores medios y populares, con recursos insuficientes, impone la doble

y triple jornada en los establecimientos escolares con las consecuencias conocidas para su rendimiento académico y la generación de un ambiente de marcada burocratización y rutinización.

LA REVISION NEO-LIBERAL

De manera panorámica estos son algunos de los rasgos que caracterizan la evolución de la política educativa hasta finales de los años 70 cuando se insinúa un cambio de orientación en las estrategias educativas del Estado bajo la inspiración de doctrinas internacionales (Neoliberalismo) que cuestionan el intervencionismo estatal y auspician la consolidación de la iniciativa privada. La nueva estrategia busca esencialmente: detener el crecimiento de las inversiones del Estado en la educación y por lo tanto:

- Transferir progresivamente la responsabilidad al sector privado.
- Implementar medidas financieras, administrativas y pedagógicas que conduzcan a la reducción de los costos y entre ellas, la búsqueda de autofinanciación.

Muchos hechos explican este viraje en la concepción intervencionista y "redistributista" de beneficios sociales por parte del Estado; entre ellos se destaca el desbordamiento de la voracidad clientelista en el manejo presupuestal (déficit fiscal), pero, a la base del problema se encuentra la crisis general de la economía capitalista con sus factores de recesión, desempleo, bajos rendimientos, competencia irracional, conflicto social, inseguridad y sobre todo, en el último período, la transferencia acelerada

de capital desde las economías dependientes hacia los centros del capitalismo. El pago de la deuda externa ha reducido considerablemente las posibilidades de inversión social por parte del Estado.

Como factores más cercanos a la escuela en esta redefinición de su estatuto y sus funciones sociales aparecen hechos como: cambios en la demanda social de educación, ausencia de una demanda consciente y calificada por parte de los sectores populares, la demagogia populista, el burocratismo, la inercia de las agencias estatales de educación y la inexistencia de relaciones entre los contenidos formales de la educación y las demandas reales de la sociedad.

De hecho, en períodos de recesión económica con altos índices de desempleo calificado, la función económica de la escuela pierde prioridad, o como ha venido sucediendo en el país, dicha función es reasignada en ciertas áreas y niveles al sector privado de la educación que está en mejores condiciones, frente al mercado laboral de la empresa privada, para ubicar sus egresados. Agréguese a ello que los desajustes entre el mercado laboral y la escuela, entre otros factores, ha provocado la pérdida del valor de los certificados escolares.

En la reorientación de la demanda social de educación hay que destacar, además, el surgimiento de otras prioridades en

(5) El colegio privado no sólo instruye sino que realiza un trabajo pedagógico enmarcado por una compleja red de actividades extracurriculares, que constituyen lo que algunos han denominado el "currículo oculto".

las demandas de participación social y redistribución del ingreso tales como: vivienda, servicios públicos, salubridad, seguridad y recreación.⁶ Hay que decir, así sea tentativamente, que en el proceso de negociación y lucha social por la redistribución del poder, la educación ha venido perdiendo peso relativo, facilitándose con ello la consigna de privatización y autofinanciación de la misma.

Por otra parte, al encuentro de ésta revisión de la función del Estado frente a la educación, han acudido los cuestionamientos a la función ideológica cumplida por la escuela pública y la consecuente reivindicación del papel de la escuela privada en el desempeño de esta función. No se descuenta el papel asignado, en esta materia, a los medios masivos e informales de comunicación (prensa, radio, televisión), que con su estructura concentrada y cuasi-monopólica, compiten favorablemente con la escuela en la función de legitimación y control ideológico y cultural; así sea a través de la difusión de "subproductos" culturales de consumo masivo, fácil e inmediato.

Aquí se estaría operando otra revisión de política educativa con relación a la fase de crecimiento escolar de los años 60 y 70, cuando se pensó que la escuela sustituía parcialmente la función perdida por las agencias tradicionales de control ideológico (iglesia, partidos políticos, familia).

En este contexto de crisis, desconfianza, embotamiento y semiparálisis en el desarrollo del sector público, debe ubicarse el proceso de consolidación y avance de la red privada de la educación en los últimos años.

La mano intervencionista del Estado que se enunciaba con las reformas de las administraciones López y Turbay (Decretos 088, 080, 1419, etc), se ha venido extendiendo para promocionar e

impulsar la iniciativa particular.⁷

Los esfuerzos de la actual administración se orientan a impulsar algunas modalidades de educación informal dirigidas a sectores sociales "marginales" (Camina- Universidad a Distancia, etc.) y cuyos costos y orientaciones deben ser asumidos por la comunidad fundamentalmente. La inspiración pedagógica de dichos programas dice más del afán político de movilización de los sectores sociales en cuestión, que de su integración al circuito escolar de formación e instrucción sistemáticas. Sin desconocer que algunos de los enunciados generales del nuevo currículo pretenden superar el vacío de la tecnología educativa e inspirar nuevas alternativas pedagógicas, la constitución de los "paquetes curriculares" por áreas, acompañadas de regulaciones temáticas y metodológicas hasta el detalle, recuperan la orientación conductista del diseño instruccional.⁸

Finalmente, digamos que sin la constitución de un discurso pedagógico que responda a nuestra realidad socio-histórica superando el didactismo y el instrumentalismo, las numerosas estrategias de "mejoramiento cualitativo" consagradas en los planes de desarrollo educativo caerán en el vacío. El país reclama una alternativa pedagógica que ante el derrumbe ideológico y cultural, que algunos pretenden explicar equivocadamente por el desquiciamiento de la moral tradicional, recupere la finalidad y el liderazgo de la educación pública en la reconstitución del sentido histórico y cultural de nuestra sociedad. No se trata, por el contrario, de hacerse eco del proceso de "involución" ideológica que se percibe en algunas sociedades occidentales para recuperar valores, que las propias contradicciones engendradas por el capitalismo, dieron al traste.

Ante la inanición ideológica, los falsos temores engendrados por la rebelión juvenil de los

años 60 y 70 y en suma, la carencia de identidad cultural que caracterizan la sociedad colombiana actual, las agencias educativas, y a la cabeza de ellas la escuela, deben recuperar el liderazgo en la constitución de un nuevo orden ideológico y cultural que acompañe la ruptura de las estructuras socioeconómicas que consagran la desigualdad y la injusticia.

El verdadero reto y la contradicción esencial de la educación hacen relación a la recuperación de su función socializadora, liberadora y creadora y no tanto al mantenimiento de una mecánica eficientista que eleva su rendimiento cuantitativo y el control y manipulación en la reproducción de las relaciones sociales.■

(6) A nuestro parecer, podrían ser indicadores de esta situación fenómenos como: el crecimiento del aparato policial, la persistencia de movimientos cívicos, que sólo de manera tangencial aluden al servicio educativo y la exiguidad y vaguedad de las reivindicaciones educativas expresadas en las recientes plataformas y acuerdos políticos de los partidos tradicionales y las nuevas fuerzas en acción.

(7) La actual política universitaria muestra hasta qué punto el supuesto carácter intervencionista de la reforma del 80 es letra muerta. La proliferación de instituciones y programas privados y la transferencia de recursos del Estado a los mismo, dejan al descubierto los compromisos del gobierno con la iniciativa privada, luego de un período de tensiones y oposición por parte de ésta.

(8) El reciente Decreto sobre innovaciones curriculares, aunque inspirado en sanos criterios de creación pedagógica, terminará, ante la insolencia financiera del sector público, por ampliar el margen de autonomía de las instituciones privadas, que como anotábamos, al ser portadoras de un proyecto, principios, tradiciones y recursos pedagógicos se les facilita la instrumentación de dichas innovaciones.



La “Crisis Crónica” de la Educación en Colombia

ANDRE VERNOT SANTAMARIA *

En primera instancia, es importante señalar que el sistema educativo Colombiano, no se alimenta de modelos teóricos fundamentados en la investigación científica de la realidad regional, continental y mundial. La educación del país como lo veremos más adelante, no tiene entre sus estrategias y entre sus procedimientos mecanismos de percepción para asimilar los procesos contemporáneos y actuar en concordancia con las exigencias

de nuestra época.

En tales condiciones mal puede hablarse de una filosofía y de una sociología de la educación que den cuenta de la racionalidad de nuestro quehacer educativo a la luz de objetivos, programas y métodos que trasciendan el simple activismo educativo, para res-

* Sociólogo, profesor U. Externado de Colombia. Ex-asesor de la Presidencia de la República.

ponder a la realidad del hombre contemporáneo.

* Esta traumática síntesis, recoge algunos de los aspectos de la investigación realizada en la Presidencia de la República en el año de 1982 y cuya versión original desapareció en manos de la señora Aidé Durán de López, por ese entonces Secretaria de la Integración Popular y hoy Notaria Pública de Bogotá.

La razón por la cual dicho documento se “traspapeló” en el archivo oficial, quizá se haga evidente para usted amigo lector, en la medida en que avance en el análisis de estos breves apuntes:

Es así, como por fuera de las políticas oficiales, de sus programas y sus métodos, subsiste como una realidad insospechada, la urgencia de responder a los problemas de la vida en común, de la participación en los procesos productivos y en sus beneficios sociales y en las instancias decisorias de la vida colectiva. Nuestro sistema educativo ignora por definición los problemas cruciales de nuestra época. En su programación no incluye para nada el estudio sistemático del deterioro de la calidad de la vida, la creciente angustia del hombre urbano, con su carga de comportamientos paranoides y esquizoides y su pérdida creciente de la voluntad de vivir. El triunfo del Tanatos sobre el Eros, que se expresa con toda la violencia destructiva de la dominación, en sus manifestaciones geo-política, social, racial y sexual. De la confrontación mundial ideológica-económica-político-militar que ha puesto en juego nada menos que el destino de la humanidad. Del envilecimiento del habitat humano. De la destrucción progresiva y acelerada del medio natural. Del conflicto de la libertad individual y social, de la búsqueda de posibilidades de comunicación y de amor, cada vez más auténticas, cada vez más profundas. Del surgimiento de nuevas formas creativas, del nuevo arte y de la nueva estética, del salto de una conciencia parroquial a una conciencia cósmica; etc.

Nuestro sistema educativo no tiene nexos con lo cotidiano. No está diseñado para responder a las urgencias del hombre concreto. La soledad de los alumnos, su primera experiencia erótica, sus problemas domésticos, no tienen nada que ver con el programa académico, al fin y al cabo sus intereses, sus circunstancias, su ser, sus ilusiones y su vida, su realidad y la realidad de su tiempo, no cuentan para nada. El programa académico sigue adelante.

Al fin y al cabo lo cotidiano —aquello que define la vida y que sintetiza y expresa el macro-universo— no es objeto de estudio sistemático.

¿Cómo lo va a ser? Si la escuela tiene su propio rumbo, ajeno a la vida, ajeno a los intereses y a las necesidades cotidianas de los propios alumnos. La escuela no está diseñada para encontrar nuevos sentidos a la realidad, ni mucho menos para redimir lo cotidiano de su propia cotidianidad.

La escuela se alimenta más de archivos y teorías desuetas, de versiones y láminas que imitan la vida, que de la propia vida, tiene más de las academias, del saber oficial, de los estadios necrófilos del conocimiento, que de la frescura y de la alegría que se renueva, del conocimiento que se descubre y se recrea. Y, para sustentar este andamiaje del absurdo, ha fabricado sigilosamente un procedimiento de auto-evaluación, que define su eficacia por sí y ante sí, sin ninguna confrontación con las incidencias externas de su quehacer. Toda la eficacia de que carece la acción pedagógica, ha alimentado la astucia para diseñar modelos de evaluación que por principio omiten medir los resultados educativos en la práctica social, en la realización individual y colectiva, en el acontecer nacional, en la solución de los problemas de nuestra época.

Es así como la eficacia de la acción educativa sólo se mide por su concordancia con los propósitos generales y particulares del sistema educativo, pero ni sus objetivos, ni sus resultados, son confrontados científicamente con la realidad nacional y mundial, con los procesos y circunstancias actuales, para establecer su validez. Y, es que nuestro sistema educativo carece por completo de una conciencia histórica autónoma, lo que pone en evidencia nuestro papel subordinado en el contexto geo-polí-

tico del mundo, pues operamos fundamentalmente al simple nivel de reproducción de información y transferencia de tecnologías. Trabajamos casi exclusivamente sobre un saber importado, sin aportes nuestros sustanciales a la producción de conocimiento. De ahí que nuestro quehacer pedagógico se tipifique por una ruptura persistente, tenaz, inquebrantable con la realidad en todas sus expresiones y manifestaciones y su evidente resistencia a constatar la magnitud de su fracaso mediante una confrontación sistemática entre su "teoría" educativa y los resultados sociales de dicha teoría.

Por lo demás, dentro de la rutina académica no entra para nada la urgencia de conquistar para los estadios superiores de la cultura, para la construcción de una cultura cada vez más dignificante, a todos los sectores de la población.

Es decir, devolverle a la vida su sentido, su dignidad y su trascendencia. Nada de eso aparece en la literatura oficial, como elemento problematizador o definitorio del sistema educativo colombiano.

LA EDUCACION IMPORTADA

La educación en Colombia ha recibido de manera predominante la influencia de escuelas y tendencias pedagógicas originarias de España, Italia, Francia, Inglaterra, Alemania y los Estados Unidos. No se ha desarrollado de manera significativa una concepción pedagógica, una metodología educativa y una didáctica acorde con los requerimientos, las posibilidades y las expectativas propias de nuestra población y con nuestras particularidades geo-ambientales, socio-económicas y culturales. Los contenidos educativos vigentes, no están fundamentados por enunciados teóricos que sustenten su validez respecto a las necesidades

Es necesario no limitar la actividad escolar y universitaria a la simple reproducción del conocimiento acumulado; sino producir nuevos conocimientos y fundamentalmente explorar nuevas aproximaciones a la realidad nacional para responder con mayor exactitud a nuestras particularidades regionales y nacionales.

y posibilidades del desarrollo social y económico.

Las deficiencias caracterizadas por una inadecuada correspondencia entre métodos, contenidos y necesidades del país y su población, subsisten y se agravan por la carencia de un sistema de evaluación del quehacer educativo, que trascienda el simple rendimiento escolar para confrontar sus resultados en la realidad social del país. No permite esto, ponderar con alguna exactitud en qué medida el aparato educativo está incidiendo en la búsqueda de alternativas para la solución de los problemas contemporáneos.

Esto va unido a cierta tendencia a la masificación de la educación y a la pérdida creciente de interés por valores propios de la identidad cultural nuestra; así mismo a la mecanización de los procesos del conocimiento y a la exclusión de lo cotidiano de la acción pedagógica y programática de la escuela y la universidad. Lo cotidiano, es decir, lo que concreta, explica y expresa de manera más directa la realidad en sus diversas expresiones y manifestaciones, no forma parte de la acción educativa. Tampoco forma parte suya el acontecer moderno que resulta un evento extra-programático y no objeto de estudio sistemático. La escuela pues, no tiene nexos con la actualidad nacional y mundial y no la incorpora de manera sistemática a su labor diaria, de tal suerte que su único sustento son los contenidos formales, cuya vigencia no se ha hecho explícita en los documentos oficiales, ni en los resultados del sistema educativo nacional.

Este tipo de educación hace suponer una incidencia perturbadora en la población joven del país, por cuanto no responde a sus necesidades, no aporta a sus posibilidades, no contribuye a ubicar a los educandos en su realidad, en su medio, en sus condiciones de vida y no tiende a crear alternativas y mejores condiciones de vida para la población en general.

Se hace indispensable evaluar la clase de joven ciudadano producto del quehacer pedagógico nuestro. Es preciso conocer hasta donde se están formando jóvenes para la convivencia, la creación colectiva y hasta donde la formación científica y tecnológica actualmente impartida, se corresponde con los requerimientos de nuestro desarrollo económico. Tales aspectos, tienen a su vez una estrecha relación con la necesidad de sustentar la acción educativa en la investigación sistemática. Es necesario no limitar la actividad escolar y universitaria a la simple reproducción del conocimiento acumulado, sino producir nuevos conocimientos y fundamentalmente explorar nuevas aproximaciones a la realidad nacional para responder con mayor exactitud a nuestras particularidades regionales y nacionales.

Así mismo se hace indispensable revisar la división existente del conocimiento a fin de buscar modelos de articulación que respondan de manera más eficaz a la urgencia de trabajar sobre leyes, sistemas y estructuras, desbordando organizaciones temáticas que operan más sobre datos aislados que sobre universos de relaciones que expliquen una

realidad dada.

LOS MODELOS FORANEOS (y las Ideologías Foráneas)

Para realizar este estudio fue necesario establecer una serie de definiciones que concretarán el espacio conceptual en que se ubica tal trabajo. Para el efecto, partimos de una clasificación de los modelos de educación existentes, que constituye un muestreo tan obvio como inquietante a saber:

— **La escuela tradicional:** Caracterizada por procedimientos autoritarios, basados en una modalidad de aprendizaje de tipo repetitivo y reproductora de una moral que opera exclusivamente a nivel de consignas. Defiende tesis que aparentemente han perdido su vigencia social y al margen de criterios científicos mínimos, se basa en los principios de su propia ideologización y funciona por lo tanto según la lógica del llamado "sentido común". Maneja estímulos competitivos y genera actitudes individualistas.

— **La escuela moderna:** En nuestro medio, el término se aplica a la escuela tradicional que ha incorporado algunos elementos teóricos (y algunas veces prácticos) de la concepción Piagetiana o de la llamada "educación personalizada" o bien dinámica de grupo y técnicas de recreación de tipo conductista complementado esto con algunos elementos del método de Freinet aplicados preferentemente al área de trabajo manual y rubricado por el método Orff para la enseñanza de la flauta dulce. Además normalmente en la susten-

tación teórica que anima esta tendencia pedagógica se hace énfasis en la participación democrática de alumnos y profesores e inclusive padres de familia, en la llamada "comunidad educativa" siempre y cuando esta participación no afecte el autoritarismo, ni el consecuente ordenamiento jerárquico, ni pretenda tener incidencias en las áreas administrativas y económicas de los planteles, ni insista en modificar o cuestionar las contradicciones entre la práctica escolar y el planteamiento teórico. Educación para la democracia se define por parte de algunos Rectores esta modalidad educativa.

— La escuela moderna, versión tecnológica educativa: En Colombia, se entiende por tal aquella que se fundamenta en los métodos de Skinner en lo pertinente a la teoría del aprendizaje y define su quehacer como un proceso predeterminado.

Es decir programado sistemáticamente para producir opciones únicas, con conductas específicas de entrada y de salida, que garanticen resultados (o productos) acordes con la matriz de quienes diseñan el comportamiento de niños y jóvenes y por lo tanto de la sociedad.

Obviamente esta escuela a diferencia de la anterior no se ocupa del problema de la participación democrática incompatible con todo proceso pre-determinado, ni mucho menos de la multiplicidad de opciones y respuestas que ofrece la búsqueda libre del conocimiento, pues esto rompe el esquema que define inexorablemente el tipo de conductas cognoscitivas, motrices y afectivas que deben exhibir el alumno para hacer el tránsito entre la matriz de entrada y salida. (Fuera del conducto de cada matriz no hay opciones válidas).

Asimismo, para recorrer el laberinto entre una y otras matrices, se suministran aprestamientos y se desarrollan destrezas, que tienen la eficacia de operar sobre los estímulos básicos del individuo. Este modelo es por supuesto la tendencia predominante en Colombia, Estados Unidos y otros países de Occidente y según algunos tratadistas constituye la versión más aproximada a la escuela del futuro.

—La escuela nueva: Llamada así por la Unesco, recoge algunos elementos teóricos y prácticos de Piaget, de Freire, de Decroly, de Freinet, etc. y plantea la articulación del conocimiento, la investigación sistemática, la integración de la práctica y la teoría de la educación en la comunidad, la participación social (comunidad educativa), la búsqueda colectiva del conocimiento y adecuación de los procesos cognocitivos —formativos a las condiciones culturales, geo-políticas, psico socio-económicas y ambientales específicas de los implicados en la experiencia educativa. Esta escuela no ha encontrado un espacio adecuado para desarrollarse en nuestro medio pese a existir formalmente en el presupuesto y en la programación del sector oficial a nivel experimental.

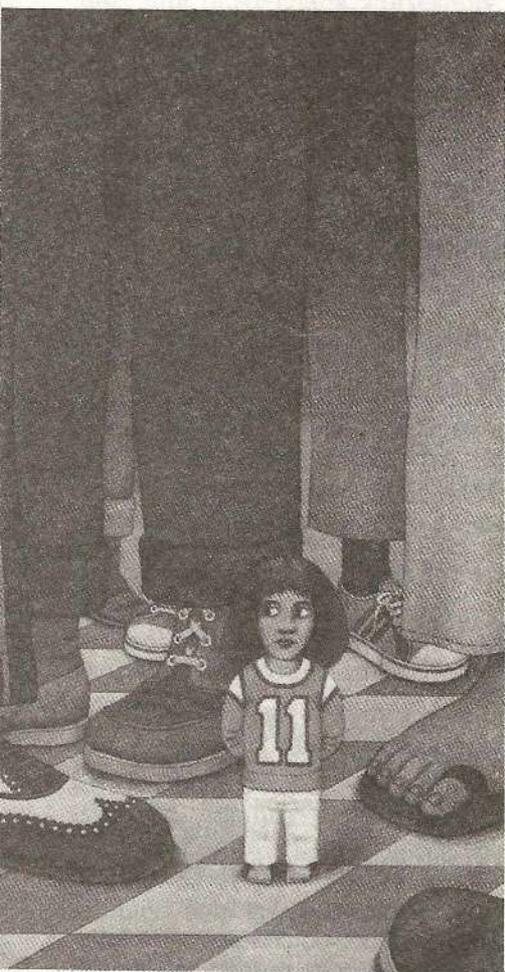
En términos generales tales escuelas han sido pautadas e influidas por los modelos pedagógicos originarios de España, Francia, Italia, Alemania y Norteamérica sucesivamente.

En algunos períodos dichos modelos han coexistido y se han fusionado hasta perder sus características primarias y de estas diversas concepciones no ha surgido una versión que exprese las necesidades, posibilidades y modalidades sociales, culturales y geo-ambientales del país y de sus regiones.

De tal suerte que en nuestro medio no se ha desarrollado una



teoría pedagógica ni una didáctica que responda con alguna exactitud a los requerimientos propios de nuestro proceso y a las expectativas inherentes a nuestra potencialidad social, a lo más definido de nuestra nacionalidad. Quizá lo único que se ha tratado de hacer en este sentido es el modelo educativo aprobado en 1980 por el Ministerio de Educación para los territorios nacionales con un planteamiento científico de ex-



Blair Drawson, Graphis Annual 80/81

traordinaria validez, pero desvirtuado en la práctica por sus ejecutores.

Es así, como cualquier reseña de las tendencias educativas de nuestro país pone de presente el trasplante mecánico y sistemático de modelos foráneos y una ausencia protuberante de interés por la investigación pedagógica en nuestro medio, hasta el punto de que la única entidad

oficial creada para el efecto (Instituto Colombiano de Pedagogía Icolpe), fue disuelta en el año de 1978 por considerarse injustificada su existencia. Dentro de tal contexto se ubica la problemática específica.

EL ABSURDO PROGRAMÁTICO

El obligatorio cumplimiento de los programas oficiales y la concepción predominante del conocimiento (del tipo de conocimiento) adecuado para estudiantes de primaria y bachillerato, se expresa en lo siguiente:

—Las matemáticas no constituyen un instrumento de precisión para hacer medible, para ser mensurable la realidad para estructurar un sistema lógico de percepción y manipulación de esa realidad, sino un quehacer encaminado a introyectar la mecánica operativa de los procedimientos matemáticos.

—La historia, la geografía o la ecología no constituyen una explicación dinámica de la realidad personal y colectiva, ni un instrumento de comprensión y transformación de la propia situación y del mundo circundante, sino un muestrario de anécdotas, hechos curiosos, datos aislados e informaciones generales, válida para los concursos de televisión y para las pruebas del ICFES, pero no para interpretar y transformar científicamente la realidad.

—El lenguaje, la literatura, la gramática, aparecen como un conjunto de normas, de reglas, de preceptos del buen decir, de pautas mecánicas, de regulación absolutamente mecanicistas y no como el problema dinámico, vital y decisorio de la comunicación social de la interpretación de la realidad, de la creación recreación del mundo, de la búsqueda de nuevos sentidos para la realidad. No como la opción del ser, no como su salida a formas más profundas y más com-

plejas de la comunicación, en todas sus expresiones, en todas sus manifestaciones.

—La biología, la química, la física, la botánica, la zoología y los mismos rudimentos de la ecología no son ciertamente la comprensión y la manera de intervenir positivamente los sistemas en que está organizada la naturaleza sino un inventario de fórmulas, de ecuaciones, de tablas de equivalencias y de clasificaciones exóticas de jirafas, monos de Borneo, elefantes Asiáticos, leones del Africa, bosques Canadienses, desiertos Norteamericanos, todo menos la realidad local, regional y nacional.

Todo menos nuestra flora y nuestra fauna. Todo menos los rudimentos para el desarrollo de técnicas y tecnologías que respondan a nuestras necesidades, posibilidades y expectativas.

—Y la cívica: La cívica constituye un manual de recomendaciones y de fórmulas legales para la formación de buenos ciudadanos. La cívica que se estudia en una práctica no participativa, en un modelo jerárquico e impositivo, anti-democrático y mediante procedimientos competitivos, individualistas que confrontan el primero con el último de la clase, que divide a los alumnos entre malos, buenos y mejores que desconoce la acción solidaria y la búsqueda compartida para el beneficio común.

La cívica en cuyo estudio no pueden participar los alumnos que no han podido pagar la mensualidad.

Y también por supuesto, los trabajos manuales, las “electivas”, las actividades complementarias que nada tienen que ver con los procesos del conocimiento “estrictamente académicos”. Es decir, que no están incorporados a la enseñanza de la historia, ni de la física, ni de la geografía, ni del álgebra, ni de la geometría. Las actividades ma-

nuales, que consolidan la división nefasta que viene subrayando el proceso educativo que separa la práctica de la teoría, el trabajo manual del trabajo intelectual, el pensar la realidad y el manipular la realidad, etc.

—Ah y por supuesto ¡la filosofía! La Filosofía que aparece como la compilación de pensamientos célebres y de hombres célebres, descarnados de su proceso histórico, descarnados de sus condiciones socio-económicas y de sus determinantes de espacio y tiempo. La filosofía que no aparece como un proceso de estructuración lógica del pensamiento, como un acercamiento e interpretaciones cada vez más válidas y profundas de la realidad, como una manera de aprender a pensar el mundo, como una manera de encontrar nuevos sentidos a la realidad, como una inserción en un proceso de conciencia cada vez más complejo, sino como una clasificación de escuelas, de tendencias, de frases, de personajes. Es decir, un muestrario de citas (caza de citas, de Sócrates, Cicerón y Descartes). Obviamente dentro de esta versión programática, no se observa ninguna posibilidad de articulación del conocimiento. Para quienes ofician esta versión de la teoría del aprendizaje no existe ni como intuición ni como sospecha, la posibilidad epistemológica de articular las ciencias naturales y las ciencias sociales, mediante el eje de intersección de la ecología, para encontrar modelos interpretativos que desborden el simplismo unicausal y operen sobre la totalidad de factores que explican una realidad dada.

Quizá sobra añadir que dicha programación no contempla en modo alguno la creación de nuevos conocimientos, la exploración de nuevas interpretaciones del mundo, la creación de nuevas opciones. Se trata sencillamente de reproducir conocimiento acumulado. Así ese conocimiento acumulado nada tenga que ver



Tomado de Ilustrador Illustrated No. 3

con exigencias propias de los procesos individuales y colectivos.

Nada importa que los textos de matemáticas, reseñen sus ejemplos operativos con transacciones comerciales hechas por remotos ciudadanos sobre compra y venta de “perros calientes” pese a que los niños campesinos poco dice ciertamente este bocado de salchicha y pan, tan popular en Estados Unidos. Nada importa que los libros de la misión alemana reproduzcan valores de discriminación racial y social propios de su no muy lejano pasado político, en láminas, en historias y en cantos como aquel de “ahí viene la criada trayendo la menta. . . ahí viene la sirvienta trayendo, etc.etc. Nada importa que se trabaje sobre la flora y la fauna extranjera. Que las ilustraciones reproduzcan los “chalets” suizos o las cabañas norteamericanas y que en vez de los casi inexistentes bosques de la región andina aparezcan las avenidas de pinos con el imprescindible miembro de la policía montada canadiense, jinete en imponente corcel. Esto poco interesa pues al fin y al cabo los elementos propios de nuestra cultura son también otra espe-

cie que tiende a desaparecer.

Por otra parte nuestra realidad es al fin y al cabo una realidad importada, en lo económico determinada por la escuela de Chicago, y en medicina por ejemplo, por la escuela de California.

Por lo demás los contenidos programáticos, según los expresa el Ministerio de Educación no constituyen la “camisa de fuerza” y queda abierta la posibilidad de interpretarlos sin desvirtuar su sentido esencial.

MANIFESTACIONES PARTICULARES DE LA PROBLEMATICA ENUNCIADA

Los alumnos de un plantel expresan así su apreciación de la situación:

“Las materias en general y las clases en particular pocas veces tienen algo de interés para nosotros. Las clases son muy aburridas.”

“Los profesores no corrigen bien las tareas, a veces ni las piden. . .”

“Cuando hemos olvidado una tarea, entregamos otro trabajo cualquiera, aunque no tenga que ver con la materia y viene calificado con buena nota. . . En cambio se dan casos de niños que han hecho bien la tarea y los califican mal.”

“Los profesores no tienen tiempo de saber como vamos y a veces, porque uno contesta bien de “chepas” le siguen poniendo buena nota.”

“Uno no puede participar en las cosas del colegio, porque si

La escuela se alimenta más de archivos y teorías desuetas, de versiones y láminas que imitan la vida, que de la propia vida, tiene más de las academias, del saber oficial, que de la frescura y de la alegría que se renueva, del conocimiento que se descubre y se recrea.



dice algo que no le gusta a la directora o al rector lo expulsan. Cuando lo llaman a opinar es mejor quedarse callado o decir que todo está bien. . . ”

“A mí lo que me gusta del colegio son los amigos, los recreos y la clase de dibujo, en lo demás me aburro mucho. . . ”

“Aquí (en el colegio) lo único que les interesa, es que uno aprenda las cosas de memoria para repetirlas, repetirlas y repetirlas. . . Todo lo que he aprendido sólo sirve para repetirlo y volver a repetirlo. . . ”

“Yo vengo al colegio únicamente porque mis “papás” quie-

ren que yo sea “alguien” en la vida.”

Y ciertamente el interés por el conocimiento quedó patentizado en un ritual de final de exámenes de alumnos de sexto año: Hicieron una fogata con los cuadernos de álgebra, trigonometría, física y química, etc. y cada vez que lanzaban a las llamas uno de estos textos exclamaban: “adios física. . . ” “no más filosofía”, etc.

En esta forma la experiencia escolar clausuró todo estímulo posible hacia esas dimensiones del saber. Se arrasó cualquier posible motivación.

Se rompió la opción de encontrar en el saber, salidas fundamentales de tipo individual y colectivo. Se produjo algo así como una vacuna contra estas áreas del conocimiento, y a lo mejor contra otras formas de conocimiento. Pero además, en términos generales quedó un mal sabor por las deficiencias de tipo evaluativo, una frustración por el desconocimiento o la negación de los valores personales de cada uno de los alumnos, ciertamente no existen en el sistema educativo mediciones de tipo objetivo, salvo los “test” que valoran hasta cierto punto destrezas, actitudes o capacidad repetitiva.

No existen tampoco condiciones para una relación profesor-alumno, capaz de trascender la normatividad y sus convencionalismos y de llegar a ser realmente una relación pedagógica. La relación profesor-alumno más frecuente consiste en un acto de dominación, de imposición autoritaria, de implantación de un tipo de racionalidad que nada tiene que ver con el educando, es decir con sus necesidades de realización integral. Consiste en todo lo contrario: La autoridad para defender la incapacidad de dar respuestas válidas. La norma para ocultar la carencia de opciones creativas. El Código disciplinario para sustituir la falta de estímulos adecuados de intereses vitales, de actividades dinámicas, renovadoras, creativas, fecundas, alegres y eficaces.

Es decir: la negación pedagógica. ■

La Administración del Sector Educativo

ZADDY GARCES*

Resulta atrevida, por decir lo menos, la pretensión oficial de someter a todo un pueblo a sufrir y pagar la crisis que hoy abate a la educación, mientras la clase dirigente que allí la ha conducido, intenta cínicamente eludir su responsabilidad, y sin el menor rubor, se presenta con "nuevas" propuestas, que hace 60 años ya no daban cuenta de las exigencias educativas del país.

Una reflexión juiciosa sobre las "bondades y defectos" de las medidas adelantadas por los dife-

rentes gobiernos en torno a la educación, nos muestra que éstas, lejos de ser una respuesta a las demandas educativas, han sido factor determinante del caos político, financiero y administrativo que envuelve el sistema escolar colombiano.

Muy al contrario de las afirmaciones ministeriales, en Colombia no ha existido una políti-

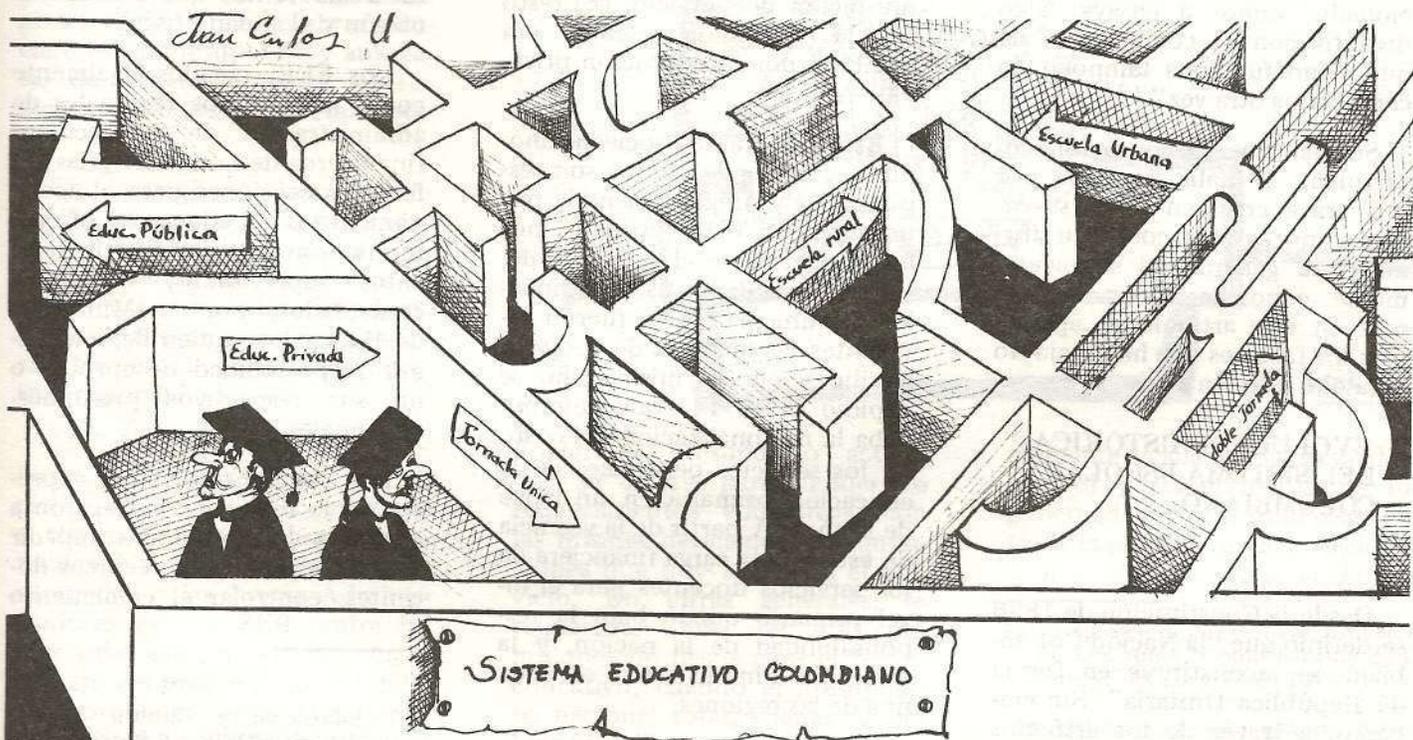
*Licenciado en Sociales, profesor del Distrito y Fiscal de la A.D.E.

ca educativa coherente y autónoma que responda a los requerimiento de un país con urgencia de desarrollo y libertad.

Luego de 166 años de vida republicana, la educación presenta bajos niveles de cobertura y retención escolar; inmensas deficiencias en la calidad de la educación que se imparte; un marcado divorcio entre las expectativas de las escuelas y las necesidades del país; una gran dispersión e irracionalidad en el aparato educativo y su administración; un déficit financiero anual en el sector público que sobrepasa ya el 50 o/o de las obligaciones por atender y con cerca de 300.000 servidores públicos en muy precarias condiciones salariales y de seguridad social.(1)

Ciertamente el déficit financiero resulta ser el mayor obstáculo

(1) Los salarios para el 88o/o de los educadores al servicio oficial se hallan por debajo de la mitad del valor de la canasta familiar, según el DANE. Los educadores al servicio privado se hallan en iguales y peores condiciones.



que actualmente afronta el sector educativo, pero no es el único. Al faltante de 78.800 millones de pesos, estimados por el MEN para 1984, hay que adicionar los problemas generados por la falta de unidad de las políticas financiera y administrativa del sistema, la colisión de competencias y la irresponsabilidad, politiquería y clientelismo en el manejo del mismo.

Uno de los más recientes ejemplos del desgreño administrativo, es el no pago del Subsidio Familiar al magisterio, a pesar de que hace más de ocho meses se apropiaron 1.046 millones para cubrir parte de la deuda, hoy los FER manifiestan no poder disponer de los recursos, porque no tienen orientación del Ministerio de Educación.

A finales de 1984 en un evento organizado por el CEID-FECODE expresaba la Ministra Doris Eder de Zambrano:

“... puesto que lo que hasta ahora se ha ensayado no ha funcionado, vamos a ensayar algo distinto con el compromiso de que si no funciona tampoco, lo cambiamos otra vez” (2)

Señalar que la educación colombiana se halla afectada por una grave crisis en todos sus órdenes, no es otra cosa que afirmar una generalidad suficientemente conocida. Nos ocuparemos en este artículo de aproximar los factores que han incidido para que esto sea así.

II. EVOLUCION HISTORICA DEL SISTEMA ESCOLAR COLOMBIANO.

Desde la Constitución de 1886 se definió que “la Nación Colombiana se reconstituye en forma de República Unitaria”. Sin embargo, a través de los artículos 120 y 185 se estableció una doble facultad sobre la instrucción primaria: el nivel nacional y departamental.

A pesar del intento de solución Constitucional adoptada con la reforma de 1910, el eje de la problemática sigue girando en torno a la competencia nacional y/o territorial en cuanto a la financiación, dirección, administración y reglamentación de la educación.

A comienzos del siglo la regulación establecida en la ley 30 de 1903, condujo al desarrollo de un creciente número de Instituciones educativas, cuya responsabilidad era indistintamente del orden nacional, departamental o municipal.

Hasta 1960 la nación fijaba políticas generales, expedía reglamentos, regulaba el Escalafón Docente y atendía apenas el 10/o de la matrícula en primaria y el 6.50/o en secundaria, mientras que los departamentos y municipios cubrían el 800/o de los alumnos primarios y el 400/o de los secundarios. Estos últimos financiaban y administraban la prestación del servicio. (El resto de la población escolar era atendida por la educación privada).

Esta inoperante “sociedad anónima... (donde) todos son responsables y ninguno tiene la responsabilidad”(3) terminó por hacer crisis ante el creciente debilitamiento de los fiscos regionales y municipales. No fueron suficientes las medidas de apoyo o auxilio y en ese mismo año se expidió la ley 111 que determinaba la nacionalización del costo de los servicios personales de la educación primaria en un lapso de 4 años. A partir de la vigencia de esta ley, la carga financiera de los servicios docentes para el nivel primario quedó bajo la responsabilidad de la nación, y la dirección administrativa en cada una de las regiones.

La crisis no fue superada y ocho años después fue necesaria una nueva reestructuración del sector educativo.

La debilidad financiera, la desviación de los recursos educativos a otros menesteres por parte de los gobiernos seccionales, las deficiencias administrativas y, por supuesto la premisa de que “quien pone la plata pone también las condiciones”, justificaron la reforma educativa de 1968.

A través de ésta, se mantuvo en cabeza del Presidente de la República la facultad de reglamentar, dirigir e inspeccionar la instrucción pública nacional, tanto oficial como privada, mientras que se confiaba a la ley la facultad de definir a cargo de que entidad (nación o departamento) estaría el servicio.

Posteriormente se expidieron medidas destinadas a proveer los recursos financieros necesarios y el manejo de los mismos y se crearon los Fondos Educativos Regionales, FER. En desarrollo de esta reforma surgen dos instrumentos de tipo fiscal para el sector educativo: la participación de las regiones en el impuesto a las ventas que recauda la nación y el situado fiscal.

Los FER, creados legalmente como mecanismos regionales de administración de los recursos financieros de la nación y las diferentes secciones para el sostenimiento de la educación oficial, terminaron por convertirse en entes supervisados, o mejor, controlados, por el Ministerio de Educación, quien llegó a asumir la posibilidad de aprobar o no sus respectivos presupuestos anuales.

Los objetivos, tácitos o expresos de la reforma, no llegaron a plasmarse. Se pretendía impedir la desviación de los recursos docentes, controlar el crecimiento

(2) Educación y Cultura. Revista CEID-FECODE No. 2 Pág.21

(3) Elementos para la Historia de la Educación en Colombia. Ivón Lebot. DANE 1978. Pág. 130

de la planta de personal y aliviar las obligaciones financieras de las regiones; sin embargo, para 1975 estos mismos objetivos hacen parte de la exposición de motivos y sustentación oficial de la ley 43, también llamada de "nacionalización".

Así se expresaba el Gobierno; con respecto a la mencionada ley:

"Se trata en consecuencia de robustecer los fiscos seccionales, asumiendo gradualmente, por cuenta de la Nación, el costo de la enseñanza media, así como asumió el costo de la enseñanza primaria a partir de la ley 111 de 1960"(4)

Y de otro lado

". . . Hemos tapado la vena rota de la creación de plazas en el magisterio".(5)

A través de la ley 43 el gobierno nacional asume la totalidad de los costos que demandaba el servicio educativo primario y secundario, que al decir de sus inspiradores garantizaría el financiamiento del sector educativo, pondría freno al incontrolado poder regional de nombrar educadores sin presupuesto y auxiliaría de manera sustancial los fiscos municipales y departamentales.

En desarrollo de la nacionalización se expidieron los decretos 223 y 102 que terminaron por transformar a las Secretarías de Educación, de administradoras de los FER en coadministradoras, con éstos, del sistema educativo regional.

La "claudicación de las Secretarías ante el Ministerio y su creciente influencia" se comprende si tenemos en cuenta la responsabilidad financiera y las funciones otorgadas a las Juntas Administradoras de los FER, entre las que cabe señalar: elaboración y manejo del presupuesto que debe ser aprobado por el Ministerio, determinar la planta de personal

como propuesta al MEN y "definir, organizar y administrar" los servicios educativos de todos los niveles, excepto el superior.

Diez años después de la puesta en ejecución de la nacionalización, los problemas que le sirvieron de sustentación no sólo persisten, sino que amenazan con derrumbar el andamiaje educativo.

III. FACTORES DETERMINANTES DE LA CRISIS

La situación financiera de la educación colombiana es tan aguda que no puede simplificarse ni ser considerada como elemental reflejo del déficit general que sacude la nación. Un sistema escolar que atendiendo sólo el 51o/o de la población y tiene un déficit financiero del 75o/o, nos indica que, por lo menos hipotéticamente, se necesitaría

Este es, sin lugar a dudas, el factor principalísimo de la agoría educativa del país, y por su magnitud merece consideración aparte. Sin que el ordenamiento aquí utilizado sirva como fundamento a una jerarquización, podemos mencionar:

1. EL CENTRALISMO POLITICO Y ADMINISTRATIVO COMO MECANISMO DE CONTROL.

En cualquier forma de gobierno, la noción de poder está ínti-



doblar el presupuesto actual, más su déficit, para atender los requerimientos educativos, con las mismas deficiencias y limitaciones que hoy se brinda el Servicio. En cifras generales, se requerirían más de 450 mil millones de pesos para el sector educativo, cuando el presupuesto nacional total, apenas supera los 550 mil.

mamente ligada a la capacidad de control y sometimiento de los gobernados. No se trata solamente de la posibilidad de coaccionar a otro, sino de lograr en él una

(4) Exposición de Motivos Proyecto de Ley sobre Nacionalización de la Educación. (Ley 43 de 1975)

(5) Audiencia de Gobernadores. Enero 16/17 de 1976

Mientras el manejo de los asuntos educativos continúe bajo el imperio de los intereses clientelistas no será posible una administración racional de los recursos financieros, humanos y materiales, como tampoco la concreción de una política educativa acorde con las necesidades del desarrollo nacional.

conciencia de que es legítimo aceptar dicha coacción.

La debilidad político-administrativa de nuestra "democracia" obliga a maximizar los mecanismos de control centralista. Al margen del poder central pareciera que no es dable proporcionar espacios para la autonomía regional, la libertad y el liderazgo.

No estamos simplemente frente a un Estado "paternalista" y "sobrepotador" que cuida y suple el lento desarrollo de las regiones, auxiliándolas en cuanto requieran, sino ante la concepción de Estado Fuerte.

Así se expresa el exministro Durán Dussán en sus Memorias:

"Los partidos políticos tratan de asegurar, mediante la educación la estabilidad del poder, porque la acción educativa es acción duradera.

. . . El sistema educativo de una nación, grande o pequeña, resulta tan importante como la misma nación. Puede sin embargo por esa razón, convertirse en un instrumento de poder, sumamente eficaz. No es extraño, de esta manera, que los grupos de poder quieran intervenir o manejar el sector y el sistema educativo de una nación. . . la educación es un servicio público que necesita una dirección nacional: clara, unitaria y fuerte"(6)

Es por esto que, tanto la reforma educativa de López Michelsen, como las propuestas actuales sobre Servicio Nacional de Educación (Proyecto 038, 120 y 5E), se guardaban muy bien de conservar para el gobierno nacional el control del sistema, así se ar-

guyera, como tantas otras veces una falsa descentralización administrativa, la cual, en el sector educativo, no ha existido sino de modo aparente, pues no se ha dotado a las comunidades de la autonomía para el manejo de sus propios asuntos, y su fomento, dirección y administración han venido dependiendo cada vez más del poder central que del regional o local.

La capacidad decisoria de las regiones, a partir de las gobernaciones y asambleas, es ciertamente espurea, pues la mayoría de las decisiones se toman al margen de ellas. Diez años después de la reforma educativa de López "la devolución de atribuciones y facultades políticas y administrativas a las regiones" sigue siendo un propósito por lograr.

2. EL CLIENTELISMO: UNA FORMA DE GOBIERNO

Hoy por hoy una de las más grandes incoherencias de nuestro régimen político radica en la supuesta autonomía departamental, cuando su primera autoridad política, administrativa y de policía, que es el gobernador, es un agente del Presidente de la República. Las Asambleas departamentales por su parte se hallan sujetas al imperio de la Constitución y la ley, vale decir, del Congreso Nacional; y sus actos, las ordenanzas, requieren para su validez la sanción del gobernador quien tiene además el poder para objetarlas en determinadas circunstancias. Los municipios, con sus alcaldes y consejos, no poseen mejores condiciones.

No obstante, nuestro sistema político, va más allá. Por obra

del prolongado Frente Nacional y lo dispuesto en el artículo 120 de la Carta Constitucional, la conformación del equipo de gobierno responde básicamente a la componenda entre los partidos liberal y conservador, al pago de favores electorales y a la necesidad, cada vez más creciente, de manejo del tren burocrático estatal.

Los compromisos del bipartidismo gobernante no trascienden, sin embargo, los linderos de la "solidaridad política institucional". El manejo o administración de la cosa pública resulta ser objeto privativo e inquestionable de cada funcionario.

El nombramiento de educadores sin soporte presupuestal, ha sido una forma bastante generalizada de clientelismo regional.

A diez años de la expedición de la ley 43, que debía controlar tan caótica situación, el fenómeno subsiste y es ahora fuente de un proyecto contrario: devolver a los departamentos la responsabilidad financiera del servicio educativo.

Para el Ministerio de Educación el "mal de todos los males" se halla en la ausencia de responsabilidad económica de los departamentos: éstos nombran sin tasa ni medida para que la nación pague.

Sobre el particular, el Presidente López hablaba así ante sus gobernadores, a comienzos de 1976:

"... en 1975, se nombraron diez mil (10.000) maestros cuan-

(6) Memorias del Ministerio de Educación. 1974-1978. MEN, Bogotá, 1979

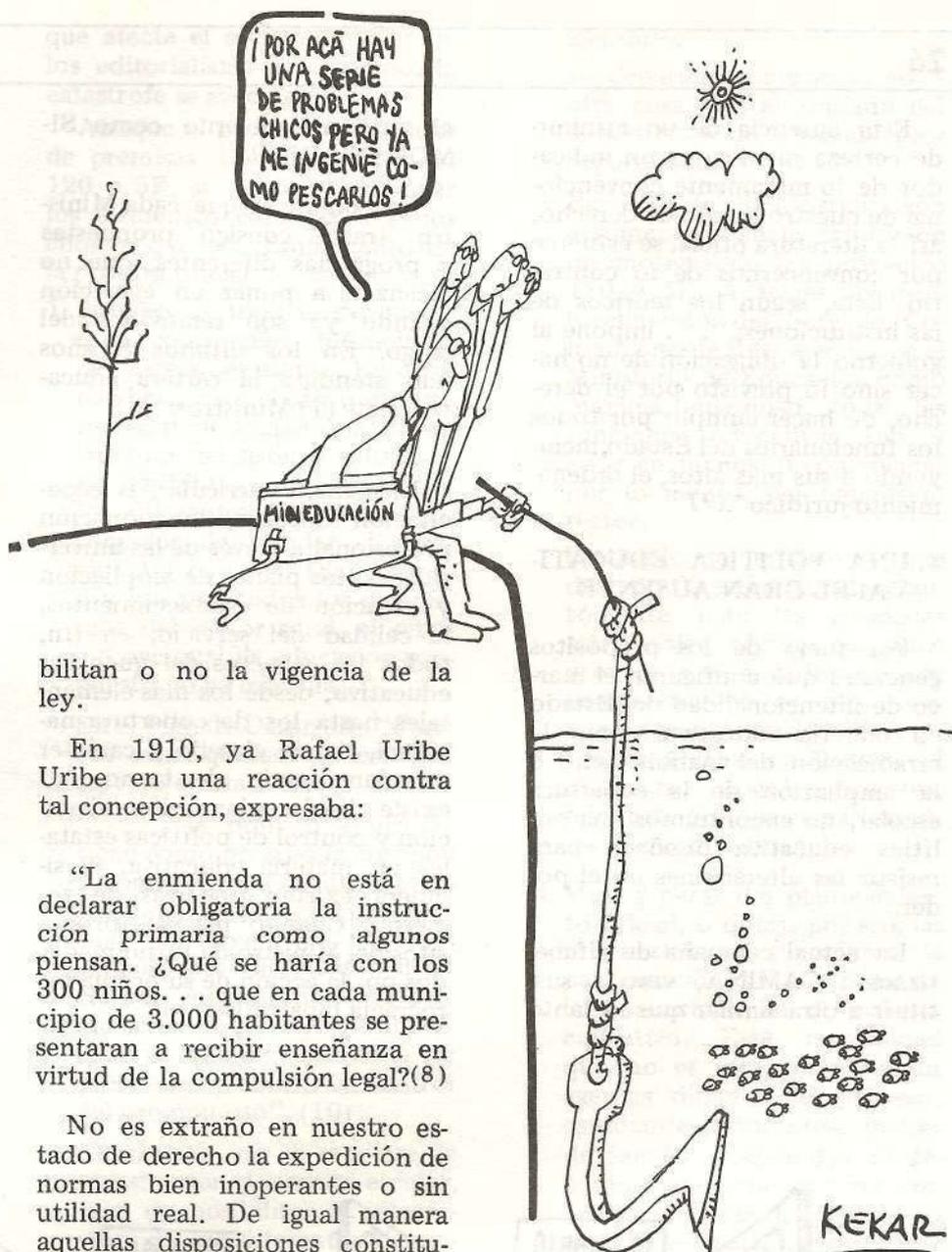
do el gobierno sólo autorizó crear cuatro mil quinientas (4.500) nuevas plazas, . . ., sin contar con partidas para pagarlas. Me asombra verificar como fenómeno de tan devastadoras consecuencias en el orden institucional, . . ., dejan indiferentes a quienes proclaman simultáneamente que el desorden en la educación es el gran problema nacional.

Después de año y medio de Gobierno no puedo honestamente decirles a mis conciudadanos que esta clase de fallas tengan un carácter ocasional o coyuntural, resultante de la impericia de un gobernador o de la falta de recursos fiscales. El sólo hecho de haberse extendido el mal por todo el territorio y desde gobiernos anteriores, parece demostrar que se trata de una falla estructural, que permite crear dispositivo por medio del cual se crean plazas de maestros a la topa tolondra y se le pasa después la cuenta de cobro al Gobierno junto con un problema de orden público".(7)

Mientras el manejo de los asuntos educativos continúe bajo el imperio de los intereses clientelistas no será posible una administración racional de los recursos financieros, humanos y materiales, como tampoco la concreción de una política educativa acorde con las necesidades del desarrollo nacional.

3. LA LEGISLACION EDUCATIVA O LA NEGACION DEL ESTADO DE DERECHO

A través de un elevado número de disposiciones se ha pretendido regular el fenómeno educativo. Esta fecunda producción legal, ha tenido como fundamento la concepción bastante generalizada de considerar que la mera expedición de la norma basta para crear derecho. La capacidad coactiva del Estado no puede conducir el error de considerar que la ley antecede a las condiciones sociales, pues es exactamente al contrario: éstas posi-



bilitan o no la vigencia de la ley.

En 1910, ya Rafael Uribe Uribe en una reacción contra tal concepción, expresaba:

“La enmienda no está en declarar obligatoria la instrucción primaria como algunos piensan. ¿Qué se haría con los 300 niños. . . que en cada municipio de 3.000 habitantes se presentaran a recibir enseñanza en virtud de la compulsión legal?(8)

No es extraño en nuestro estado de derecho la expedición de normas bien inoperantes o sin utilidad real. De igual manera aquellas disposiciones constitucionales o legales que reconocen expectativas de maestros, estudiantes o la comunicad resultan violentadas, desvirtuadas en la realidad o simplemente no puestas en ejecución.

Así, la ley 56 de 1927 establecía la obligación a los padres guardadores y quienes hicieran sus veces, de proporcionar a los niños un mínimo de educación, sin embargo su cumplimiento no fué exigido, hasta que la ley entró en olvido.

La controvertida ley 43 de “Nacionalización” consagraba la

obligación de la nación de atender las prestaciones sociales de los educadores, acordando pasivos con las entidades territoriales en un plazo de 10 años. Vencido este plazo, nada se ha resuelto y la deuda por este concepto se calcula en más de 40.000 millones de pesos.

(7) Audiencia de Gobernadores en San Carlos. El Tiempo, Enero 18/76, pág. 6A.

(8) El Pensamiento Político de Rafael Uribe Uribe. Antología. Ed. Colcultura. Pág. 98

Esta ausencia de un mínimo de certeza jurídica es un indicador de lo meramente convencional de nuestro estado de derecho, así la literatura oficial se esfuerce por convencernos de lo contrario. Este, según los teóricos de las instituciones, "... impone al gobierno la obligación de no hacer sino lo previsto por el derecho, de hacer cumplir por todos los funcionarios del Estado, incluyendo a sus más altos, el ordenamiento jurídico".(9)

4. UNA POLITICA EDUCATIVA: EL GRAN AUSENTE

Por fuera de los propósitos generales que configuran el marco de intencionalidad del Estado en materia educativa, como la erradicación del analfabetismo o la ampliación de la cobertura escolar, no encontramos una política educativa diseñada para resistir las alteraciones en el poder.

La actual campaña de alfabetización CAMINA, vino a sustituir a otra similar que adelantó

el anterior gobierno como SIMON BOLIVAR.

Lo común es que cada Ministro traiga consigo propuestas o programas diferentes, que no alcanzan a poner en ejecución cuando ya son removidos del cargo. En los últimos 8 años han atendido la cartera educativa siete (7) Ministros.

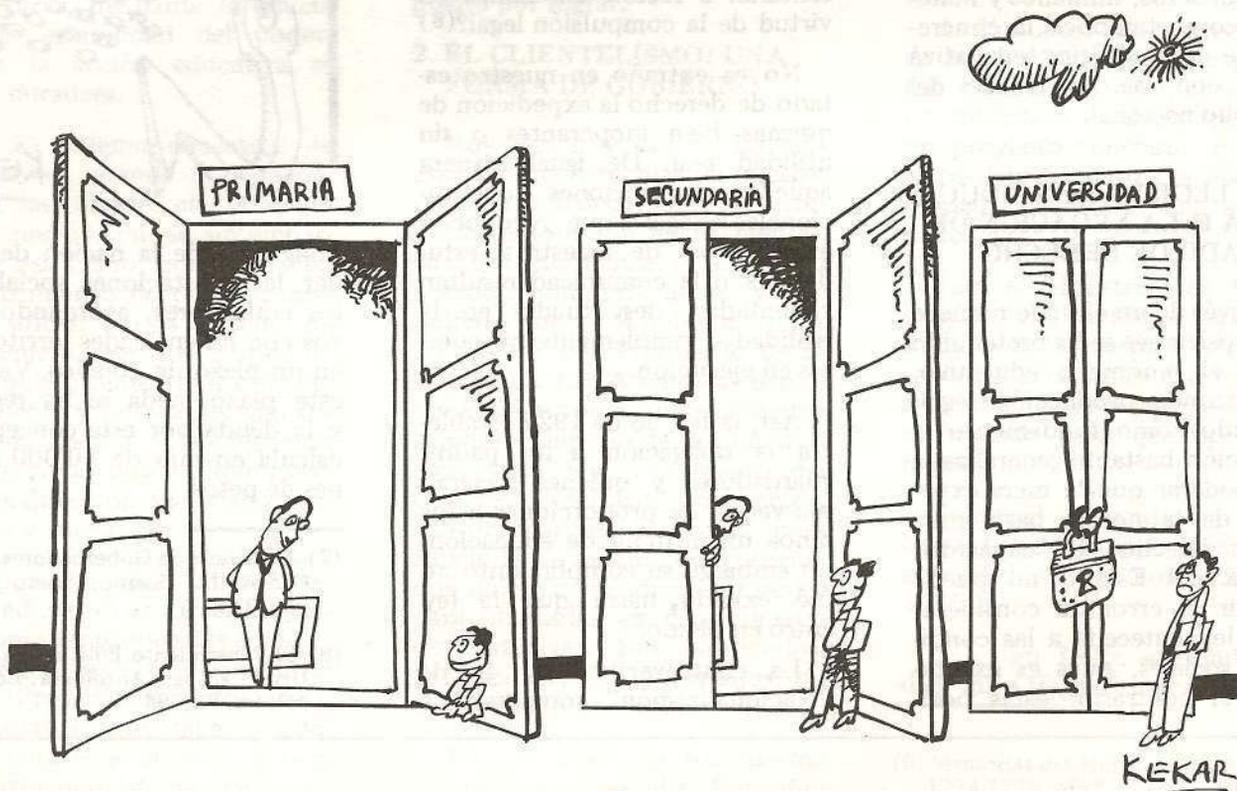
El manejo curricular, la capacitación docente, la formación profesional a través de las universidades, los planes de ampliación y creación de establecimientos, la calidad del servicio, en fin, todos los aspectos del quehacer educativo, desde los más elementales hasta los de cobertura nacional, tienen el sello y carácter del funcionario de turno. No existe diseño, planeación, ejecución y control de políticas estatales en materia educativa, ni siquiera existen políticas de gobierno. Cuando mucho, propósitos del Ministro de turno mediados por la acción de su propia burocracia bipartidista.

5. EL APARATO ESCOLAR: LA DIVERSIDAD DONDE TODOS PUEDEN

El precepto constitucional sobre libertad de enseñanza ha servido para que todo aquel que lo considere, pueda organizar una institución educativa. En las grandes ciudades pululan los garajes adornados con llamativos avisos que ofrecen el servicio de preescolar.

El sector oficial de la educación no muestra por su parte unidad o coherencia alguna. Los establecimientos educativos nacionales siguen siendo administrados por el Ministerio de Educación, los planteles nacionalizados lo son por el FER, los hay también mixtos, es decir, con recursos oficiales y privados, la curia mantiene el control de la educación contratada, las entidades descentralizadas o las empresas del Estado manejan por

(9) Introducción a las instituciones Políticas. Eduardo Roza A. U. Externado de Colombia. 1981. Pág.50



su parte centros educativos, en fin, cuanta forma educativa sea pensada hace parte de la estructura escolar colombiana, mientras la influencia del sector privado en la educación es cada vez más fuerte.

Tal es la diversidad de formas y centros educativos, que el Ministerio confiesa no poseer información alguna acerca de los docentes en servicio que son pagados con recursos nacionales.

6. LA COMUNIDAD: AGENTE PASIVO DE UN MAL SERVICIO

Es común encontrar en toda plataforma electoral y todo programa de gobierno, la participación de la comunidad en los destinos educativos, cosa que no ha llegado a hacerse realidad, pues ni hay voluntad política para permitirlo, ni tampoco se han creado los mecanismos de ley que posibiliten hacerlo.

El proyecto de ley (5E), consignaba en su exposición de motivos que buscaba hacer llegar la responsabilidad y control de la administración escolar hasta las comunidades receptoras del servicio, pero en desarrollo del articulado del mencionado proyecto, no se encuentra disposición alguna que haga esto posible.

La participación de la comunidad en el proceso educativo hay que buscarla en el aspecto financiero. Las diferentes propuestas, incluso la de municipalización, parte de la premisa de que la autonomía para manejar los asuntos educativos ha de ir acompañada de la capacidad de financiación.

IV. LOS PROYECTOS EDUCATIVOS OFICIALES

En los últimos tres años, ha pretendido el gobierno, en tres ocasiones, reformar el sistema educativo, lo cual no ha sido posible gracias a la decidida acción de los educadores. Lo único rescatable de la posición oficial es el reconocimiento expreso de la gravedad de la crisis

que afecta el sector. A decir de los editorialistas del Tiempo, la catástrofe se avecina.

Aunque el proyecto 038 parte de premisas diferentes a las del 120 o 5E, se pueden mencionar los elementos comunes a todos ellos y que son fundamento de la postura oficial.

1. Subyace a toda la propuesta una concepción infuncional del sistema existente. En otras palabras, para el Ministerio no se requiere transformar la estructura del sistema actual, sino posibilitar la integración de los diferentes organismos encargados de brindar el servicio. Así como el DRI pretendía integrar todos los organismos del sector rural, el servicio nacional de educación propuesto no va más allá.

En el Plan de Desarrollo "Cambio con Equidad" se lee en el aspecto educativo:

"... la política educativa tiene como premisa la creación y consolidación de un Sistema Nacional de Educación, en el cual confluyan las unidades actualmente dispersas a nivel central encargadas de la formulación de políticas, elaboración de planes, ejecución de programas y manejo y control del presupuesto". (10)

En síntesis, no se requiere de transformar el aparato escolar, sino de posibilitar la integración de las diferentes dependencias.

2. Siendo una propuesta eminentemente fiscalista, no se va más allá de "controlar" el desbordamiento del gasto educativo, sin formular propuesta alguna para refinanciar el sector.

Enmarcado en una política de austeridad fiscal, se pretende controlar o manejar la crisis financiera, antes que resolverla. El presupuesto del sector educativo es profundamente deficitario, quiere decir, que aunque se busque su mejor manejo, no será posible incre-

mentarlo.

La departamentalización no es otra cosa que el traslado del déficit fiscal de la nación a los departamentos.

3. Es falsa la descentralización argumentada en la exposición de motivos de los proyectos 120 y 5E. A través del establecimiento del Servicio Colombiano de Educación, con el Ministerio de Educación como máxima autoridad, todas las funciones educativas van a estar en manos, o controladas por lo menos, del organismo rector.

Partiendo del criterio de que descentralización significa autonomía para las entidades territoriales, afirmar que estos proyectos se encuadran en esta perspectiva no es otra cosa que falsear la verdad. Con estos proyectos, en últimas el Ministerio dirige y controla, mientras que los departamentos ejecutan y financian.

4. Muy a pesar del planteamiento oficial, o quizás por eso, las propuestas no posibilitan la participación real y racional de la comunidad en el proceso educativo. Esta comunidad que no es otra cosa que los agentes directos del proceso: estudiantes, docentes, padres de familia, comunidad en general, nada tiene que ver con las definiciones nacionales en materia educativa. Hoy, y parece que así seguirá siendo por mucho tiempo, las comunidades están condenadas a recibir, sin beneficio de inventario, el servicio educativo que programe y realice el Ministerio de Educación.

Cualquier propuesta de reforma educativa en los actuales momentos ha de consultar la problemática así planteada y la incuestionable representatividad de la Federación Colombiana de Educadores.■

(10) Cambio con Equidad. Belisario Betancur. 1982. Pág. 237

El déficit financiero de la educación

LUIS CARLOS AVELLANEDA

La educación colombiana atraviesa una crisis administrativa, financiera, de contenidos y métodos, de fines y propósitos que ha provocado la reacción y preocupación del magisterio y los sectores democráticos de la sociedad, alrededor de la bandera de la defensa de la Educación Pública y el impulso al Movimiento Pedagógico.

La crisis del sistema educativo colombiano se revela en la inexistencia de políticas que asuman e impulsen el sistema escolar como motor del desarrollo económico y social, de acuerdo con nuestras particularidades históricas, recursos y valores culturales. Ello hace que la educación esté divorciada de las reales necesidades del conjunto de la sociedad y de la búsqueda de un destino autónomo.

La educación, desde el punto de vista de su prestación, está disgregada en la Nación, los Departamentos, las Intendencias y Comisarías, los Municipios y el Distrito Especial de Bogotá, al igual que en entidades descentralizadas del orden nacional, tipo Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, y en entidades de orden regional, así como en la educación contratada.

En el campo administrativo hay dualidad de funciones entre el Ministerio de Educación, los Fondos Educativos Regiona-

les, las Secretarías de Educación, el Mapa Educativo, dualidades que no permiten una correcta administración de la educación. No hay una planeación en materia educativa que consulte las necesidades y las particularidades regionales, y por ende, esté al servicio del desarrollo de la sociedad colombiana. Por el contrario, la improvisación y el clientelismo como forma oprobiosa de traficar con los recursos del Estado, es dominante como forma de vinculación de los docentes y de la prestación del servicio.

La congelación de la planta de personal docente ha traído como consecuencia la paulatina privatización de la educación, negando de esta forma a amplios sectores populares el derecho a educarse. La crisis financiera se revela además en el creciente déficit fiscal, causal entre otros, de la mora en el pago oportuno de los salarios y las prestaciones sociales y del franco deterioro de la infraestructura del aparato escolar.

Para responder a esta triple crisis, la Federación Colombiana de Educadores ha formulado propuestas que apuntan a resolver el crónico problema administrativo y financiero de la educación, al tiempo que ha formulado alternativas en materia de la calidad de la educación, a través del im-

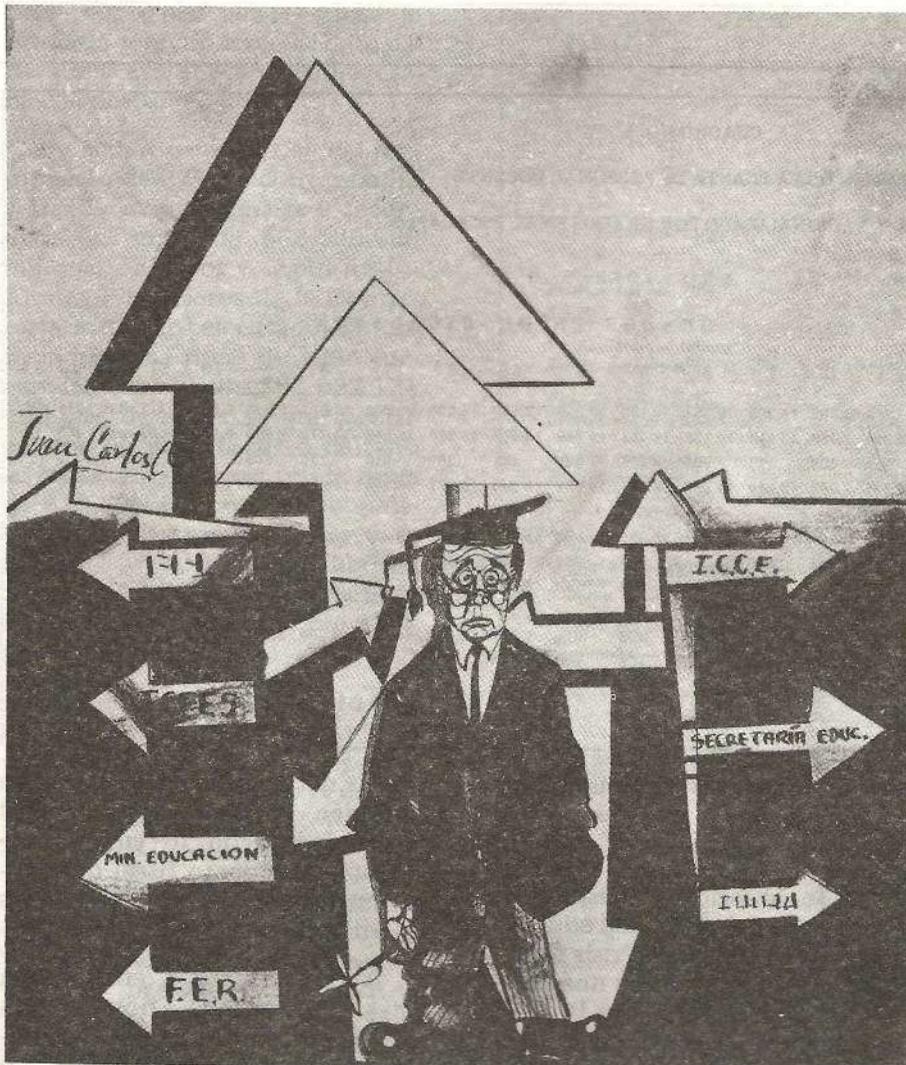
pulso al Movimiento Pedagógico y la Defensa de la Educación Pública.

A fin de contribuir a formulación de políticas que resuelvan la crisis, desde el Primer Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública se ha levantado la propuesta de Centralización Financiera y Descentralización Administrativa.

La descentralización financiera se plantea en oposición al centralismo burocrático reinante, en defensa de la autonomía regional y de la participación de la comunidad en la definición de los rumbos y administración de la educación. Concebida así la descentralización, el sistema educativo debe estar articulado en un todo, en el cual existan entes con personería jurídica, patrimonio propio y autonomía administrativa, el cual se encargue de prestar el servicio educativo a nivel de las entidades territoriales. La dirección de estos entes regionales deben contemplar la participación de educadores, padres de familia y representantes de la comunidad, a fin de que estos, como representantes y voceros de las necesidades populares, puedan decidir tanto en los aspectos de planeación, administración y financiación, como también en los contenidos y objetivos de la educación.

El presente trabajo se ocupa fundamentalmente del aspecto financiero de la educación pública y busca dar un mentis a la tesis gubernamental según la cual, buena parte de la actual crisis fiscal se origina en un supuesto desbordamiento del gasto público en educación, y en la ineficacia o despilfarro de los dineros destinados a este fin.

Al contrario de las afirmaciones oficiales, consideramos que la actual crisis fiscal descansa en la antipopular política de financiar con los dineros públicos al sector capitalista privado y su sinnúmero de empresas en pro-



ceso de quiebra, en detrimento de los servicios sociales esenciales que deben ser atendidos con los recursos públicos.

La actual crisis financiera de la educación tiene su causa real en la insuficiencia presupuestal y por ello hemos planteado la necesidad de su refinanciamiento.

El presente trabajo examina la viabilidad de la propuesta oficial de departamentalizar el gasto de la educación primaria y secundaria y presenta un conjunto de posibles soluciones económicas para superar la actual crisis de la educación. Pretendemos superar el simple análisis y diagnóstico del problema para adentrarnos en la presentación de alternativas de solución.

1. GASTO INEFICIENTE O GASTO INSUFICIENTE?

La esencia de la propuesta de Departamentalización, realizada por el Ministerio de Educación, es trasladar el crecimiento futuro del gasto educativo a los Departamentos, Intendencias y Comisarías, buscando dar un alivio al enorme déficit fiscal que padece el gobierno central. La propuesta de departamentalización ha estado acompañada de una drástica reducción del gasto en educación, que junto a la reducción en otras áreas sociales como la salud, la protección a la infancia, etc., constituyen el núcleo central de los mecanismos oficiales para reducir el déficit fiscal, descargando sobre los sectores populares las consecuen-

cias de la crisis.

No se compadece, lo anterior, con el desbordamiento del gasto público hacia el sector capitalista privado, el cual a través de subsidios, créditos de fomento, cupos especiales del Banco de la República y operaciones de salvamento ha venido acrecentando buena parte del déficit gubernamental.

El tratamiento de choque a la educación pública hace parte de la concepción esgrimida por la misión Bird-Wiesner: que el gasto no es insuficiente sino ineficiente; es decir, el problema no es de los ingresos (presupuesto), sino de la administración del gasto.

Un reciente estudio de la Contraloría General de la República sobre el gasto público en educación, revela cifras y realidades que cuestionan las afirmaciones oficiales sobre la "vena rota de la educación," entre las cuales se destacan las siguientes:

- a) En 1980 Colombia destinó el 3.30/o del PIB a gastos públicos en educación. La cifra anterior se compara con porcentajes en 1975, del 8.70/o en Brasil, 6.90/o en Costa Rica, 3.70/o en Chile, 40/o en México, 5.80/o en Panamá, 3.90/o en Perú y 5.40/o en Venezuela. (Banco Internacional de Desarrollo, el problema de financiamiento en América Latina, 1978).
- b) La tasa de crecimiento real educativo más alta, 13.40/o del promedio anual ocurrió durante el período previo a la "nacionalización", lo cual contradice la tesis del Gobierno, según la cual el "excesivo" gasto educativo se debe a la Ley 43 de 1975.
- c) Durante el período de implantación de la "nacionalización", los años 1974-1978, el gasto de Mineducación evolucionó a tasas reales del 9.40/o, frente a una muy superior del resto del presupuesto nacional del 13.40/o.

CUADRO NO. 1
RESUMEN DE LA PLANTA DE PERSONAL DOCENTE
NACIONAL Y NACIONALIZADO POR GRADOS EN EL ESCALAFON

		—Usos Absolutos																	
		AÑO : 1983																	
		TOTAL	GRADOS EN EL ESCALAFON																
		Sin	A	B	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
TOTAL NACION	TOTAL GENERAL	178.089	4.082	2.362	3.562	14.269	19.754	19.390	19.759	18.620	16.225	21.359	17.887	9.943	6.554	2.311	834	244	16
	TOTAL DEPARTAM.	172.514	3.399	2.084	3.080	13.512	19.158	18.784	19.248	18.218	15.958	20.849	17.412	9.810	6.511	2.299	830	243	16
	TOTAL INT. Y COM.	5.575	683	260	402	770	596	606	511	402	267	510	275	133	43	12	4	1	—
	TOTAL GENERAL	152.293	4.074	2.335	3.082	13.289	18.883	18.517	19.031	15.980	13.997	16.894	13.050	6.599	4.379	1.533	427	144	11
NACIONALIZADOS	1 TOTAL DEPARTAM.	148.448	3.341	2.072	2.856	12.823	18.525	18.082	18.633	15.713	13.837	16.631	12.876	6.503	4.343	1.521	426	143	11
	TOTAL INT. Y COM.	3.845	683	763	226	456	358	435	398	267	160	263	174	96	36	12	1	1	—
	TOTAL GENERAL	25.796	58	27	400	1.000	871	873	728	2.640	2.229	4.465	4.637	3.344	2.175	778	407	100	5
NACIONALES	2 TOTAL DEPARTAM.	24.066	58	22	224	690	633	702	615	2.505	2.121	4.218	4.536	3.307	2.168	778	404	100	5
	TOTAL INT. Y COM.	1.730	—	5	250	310	138	171	113	135	107	247	101	37	7	—	3	—	—

FUENTE: 1 Información del FER

2 Información de la Oficina Sectorial de Planeación Educativa

- d) La inversión del presupuesto nacional en educación media, que durante los años de 1971-1978 tiene sus mayores tasas de crecimiento, a partir de este año y hasta 1983 presenta un decrecimiento notable.
- e) La relación docentes-administrativos presenta, según la Contraloría, un promedio nacional de 6.70/o y de acuerdo con las estadísticas del Ministerio de Educación Nacional de 7.190/o que son relaciones muy cercanas al tope considerado universalmente como eficiente de 8.00/o.
- f) Los salarios de los profesores, comparativamente con los del conjunto del sector público, están en un 250/o por debajo del promedio.

Como se puede observar, es muy difícil comprobar la acusación que se hace al sector educativo de "derroche del gasto", ya que el presupuesto ha venido decreciendo en términos nominales. El gasto del Ministerio de Educación, en tasas reales, ha estado por debajo del promedio del presupuesto nacional; los salarios de los profesores y del personal administrativo son bajos y la re-

lación docentes-administrativos es cercana a los índices de eficiencia.

De lo anterior se desprende, que la raíz del problema educativo y en especial de su crisis financiera se debe analizar en una perspectiva más realista y es la de la insuficiencia de sus ingresos para acometer el gasto real.

Para solucionar la crisis financiera del sector educativo, hay que empezar por reconocer que dicho esfuerzo hay que realizarlo incrementando sustancialmente los ingresos y no por la vía de la reducción del gasto, como ocurre en la actualidad. En segundo lugar, es necesario la centralización de la responsabilidad financiera en la Nación y no en los Departamentos, y en tercer lugar, en dicho propósito se hace imprescindible la participación de la comunidad.

2. PRESUPUESTO REAL Y PRESUPUESTO ASIGNADO

El Ministerio de Educación Nacional al trasladar, en el futuro, a las seccionales los dineros desembolsados durante la vigencia fiscal de 1984, no sólo traslada el crecimiento futuro del

gasto del sector educativo, sino también el déficit presupuestal acumulado, con lo cual se aumenta el esfuerzo fiscal que tendrían que hacer las entidades territoriales.

A fin de realizar, en la forma más aproximada posible, un cálculo de lo que sería un presupuesto real, tomando el año 1984, comparándolo con el presupuesto aprobado en ese mismo año, incluyendo las adiciones presupuestales realizadas en la vigencia fiscal de 1984, el autor del presente artículo junto con otros colegas, realizó, un estudio detallado, con base en la información suministrada por el Ministerio de Educación Nacional, entidad que tiene la información sobre la planta de personal, los pagos realizados y las deudas pendientes a los docentes y administrativos, así como los gastos en servicios generales y en inversión. (Ver cuadro 1)

Los gastos de funcionamiento más los gastos de inversión arrojan el gasto total educativo en primaria y secundaria lo que es lo mismo el presupuesto real en 1984 para estos sectores.

El cuadro No. 2 contiene el resultado final del cálculo sobre el

presupuesto real para la educación primaria y secundaria. El dato para 1984 es: \$86.867.100 millones de pesos.

De acuerdo con la Ley del presupuesto de 1984, le correspondió a la educación primaria y secundaria la suma de \$68.526.700 millones de pesos y según los Informes Financieros de la Contraloría los gastos ejecutados durante la vigencia fiscal de 1984 fueron del orden de los \$81.922.131 millones de pesos, lo que significa que en el transcurso del año se hicieron adiciones por la suma de \$13.395.431, o sea que el desequilibrio entre el presupuesto asignado y lo ejecutado fue del 200/o, lo cual es una cifra muy alta en términos de previsión presupuestal.

Restando del presupuesto real calculado (PR), con el gasto total ejecutado (GE), en la vigencia fiscal de 1984, tenemos el déficit real anual en dicho sector y que llamaremos (DR)

Como se puede observar, el déficit real asciende a los \$4.944.969 millones de pesos que representa en promedio del 60/o de la cantidad ejecutada en 1984. Lo anterior significa claramente que las seccionales en promedio tendrían que hacer de entrada un esfuerzo fiscal del 190/o, (140/o que es el crecimiento anual del gasto más el 60/o mencionado), para poder cumplir con las exigencias del gasto, sin contar con compromisos en otras materias. (Cesantías del personal nacionalizado y departamental y gastos adicionales en materia de inversión).

3. ESTRUCTURA DEL PRESUPUESTO A NIVEL REGIONAL

Utilizando esencialmente la misma metodología, se efectuó también el cálculo del presupuesto real educativo por departamentos, intendencias y comisarías con el objetivo de desagregar lo máximo posible el estudio.

	FUNCIONAMIENTO		INVERSION	TOTAL
	Servicios Personales	Gastos Generales		
Personal docente, Total 178.089 Salarios	60.223,1			
Personal docente, Total Primas y Extras	13.917,6			
Personal docente nacional Reserva para cesantías (1)	844,0			
Personal Administrativo Salarios, Primas y Extras	3.220,4			
Personal Administrativo Nacional y Cesantías	84,9			
TOTAL	78.290,0	5.504,7	3.072,4	86.867,1

1) La reserva de cesantías es sólo para el personal docente nacional ya que los profesores nacionalizados y departamentales se rigen por un régimen diferente, para el cual es necesario realizar otro tipo de cálculo. De todas formas para los efectos del trabajo sólo era necesario el cálculo de los docentes nacionales.

Fuente: Cálculos elaborados por el equipo de investigación 1985.

	Gastos Totales 1983 Fer y Secretarías			Presupuesto Calculado		Diferencia ()Superávit * Déficit 1983	Déficit o Superávit Pres.ajus- tado Cal- culado o/o
	Ingresos FER 1983	Gastos Secretarías Regionales 1983	Total 1983	Nuestro Cálculo 1984	Ajustado a 1983		
1 Antioquia	5.880,0	1.728,3	7.608,3	12.020,0	9.616,0*	2.007,7	20,8
2 Atlántico	1.802,6		1.802,6	3.137,4	2.509,9*	707,3	28,2
3 Bogotá	7.217,2	513,1	7.730,3	9.301,6	7.171,4	(58,9)	(7,8)
4 Bolívar	1.631,7	7,6	1.639,3	2.620,0	2.096,0*	456,7	21,8
5 Boyacá	2.569,5	5,8	2.575,3	4.331,3	3.465,0*	889,7	25,7
6 Caldas	2.569,1	246,3	2.815,4	3.565,2	2.852,2*	36,8	1,3
7 Caquetá	1.052,7	10,7	1.063,4	981,5	785,2	(278,2)	(35,4)
8 Cauca	1.422,7	154,5	1.577,2	3.034,4	2.427,5*	850,3	35,0
9 Cesar	912,4	200,2	1.112,6	1.863,8	1.491,0*	378,4	25,4
10 Córdoba	1.850,3		1.850,3	3.814,4	3.051,5*	1.201,2	39,4
11 Cundinamarca	3.774,4	461,2	4.235,6	6.913,7	5.531,0*	1.295,4	23,4
12 Chocó	653,7	24,0	677,7	1.314,3	1.051,4*	373,7	35,5
13 Huila	1.266,2	204,0	1.470,2	2.603,1	2.082,5*	612,3	29,4
14 Guajira	506,1		506,1	1.960,5	1.568,4*	1.062,3	67,7
15 Magdalena	1.657,0	44,9	1.701,9	2.085,8	1.668,6	(33,3)	(2,0)
16 Meta	1.016,6	95,3	1.111,9	1.369,3	1.095,4	(16,5)	(1,5)
17 Nariño	1.676,6	81,8	1.758,4	3.366,1	2.692,9*	834,5	30,9
18 Norte Sant.	1.703,1	121,3	1.824,4	3.411,9	2.729,5*	905,1	33,2
19 Quindío	1.060,1	6,9	1.067,0	1.603,3	1.282,6*	215,6	16,8
20 Risaralda	1.305,2	9,0	1.314,2	2.262,1	1.809,7*	495,5	27,4
21 Santander	3.391,5	264,5	3.656,0	6.910,6	5.528,5*	1.872,5	33,3
22 Sucre	1.100,1		1.100,1	1.367,0	1.093,6	(6,5)	(0,6)
23 Tolima	2.289,0	115,3	2.404,3	4.673,6	3.738,9*	1.334,6	35,7
24 Valle	4.058,8	387,7	4.446,5	5.715,3	4.572,2*	1.25,7	2,7
Total	55.600,1	4.736,6	60.336,7	90.117,1	72.093,7*	11.657,0	16,2
1 Arauca	431,2		431,2	394,4	315,5	(15,7)	(4,9)
2 Casanare	319,9		319,9	612,8	490,2*	170,3	34,7
3 Putumayo	503,3		503,3	948,1	758,5*	256,2	33,8
4 San Andrés	308,6	54,3	362,9	699,2	559,4*	185,5	33,2
5 Amazonas	377,2		377,2	371,7	297,4	(79,8)	(26,8)
6 Guainía	278,4		278,4	212,8	170,2	(108,2)	(63,6)
7 Guaviare	243,5		243,5	256,2	205,0	(38,5)	(18,8)
8 Vaupés	459,6		459,6	680,7	544,6*	85,0	15,6
9 Vichada	312,2		312,2	373,7	299,0	(13,2)	(4,4)

El cuadro No. 3, contiene la relación entre los gastos en 1983 y el cálculo presupuestal para ese mismo año. Al relacionar dichas cifras el déficit resultante es de \$11.657 millones, superior al déficit agregado a nivel nacional, en tanto muchas Secretarías no reporten sus gastos y existen una serie de transferencias de la Nación que no se consignan en la información departamental. (Ver cuadro 3).

No obstante esta deficiencia, el cuadro permite apreciar en forma muy aproximada la situación financiera en las diferentes unidades territoriales.

Al comparar las dos columnas se puede apreciar que la mayoría de los departamentos como Antioquia, Atlántico, Bolívar, Boyacá, Caldas, Cauca, Cesar, Córdoba, Cundinamarca, Quindío, Risaralda, Santander, Tolima y Valle se encuentran en déficit, cuyo porcentaje supera en la casi totalidad de los casos el 20o/o.

De la situación descrita escapa el Distrito Especial de Bogotá que presenta según las cuentas realizadas un superávit de \$58.9 millones (7.85o/o) y los departamentos de Magdalena y Meta que están en un punto cercano al equilibrio, con índices positivos de apenas el 2o/o y el 1.5o/o respectivamente.

Realmente, exceptuando el Distrito Especial, los otros casos notorios de Superávit se presentan en las Intendencias y Comisarías, hecho comprensible si se tiene en cuenta que dada la baja escolaridad, la poca planta de personal docente y el poco impulso que tiene la educación, las transferencias del Situado Fiscal exceden los gastos realizados.

En esta perspectiva, la mayoría de los departamentos no podrían asumir por cuenta propia la responsabilidad del gasto en educación, ya que en promedio tendrían que hacer un esfuerzo del 32o/o (déficit + crecimiento del gasto), lo cual a todas lu-

CUADRO No.4

PRESUPUESTO PARA EDUCACION DENTRO DEL TOTAL DEL PRESUPUESTO

DEPARTAMENTAL (MUESTRA REPRESENTATIVA)

Y EL ESFUERZO FISCAL DEPARTAMENTAL (12o/o)

(MILES DE PESOS)

	Total Presupuesto Departamental (84)	Total Presupuesto para Educación (85)	o/o	Esfuerzo Fiscal 12o/o y confor- mación nuevo presup. dptal.	Nuevo Presupuesto para Educación
Antioquia	16.709.633	3.267.331	19,5	16.709.633	3.267.331
Boyacá	2.127.555	389.758	18,3	2.127.555	389.758
Cauca	2.608.707	179.303	6,8	2.744.359	329.323
Caldas	2.041.395	324.194	15,8	2.041.395	324.194
Cesar	722.707	198.062	27,4	722.707	198.062
Córdoba	977.543	198.439	20,2	977.543	198.062
Cundinamarca	7.387.240	544.352	7,3	7.741.827	929.019
Nariño	1.207.054	113.791	9,4	1.238.437	148.612
Quindío	962.567	71.504	7,4	1.006.385	120.766
Risaralda	1.894.626	92.142	4,8	2.031.039	243.724
Santander	2.572.415	347.758	13,5	2.572.415	347.758
Valle	7.688.472	942.132	12,2	7.688.472	942.132
Atlántico	2.631.463	111.041	4,2	2.836.717	340.406
Bogotá	20.323.758	847.879	4,1	23.453.616	4.573.455
TOTAL	69.855.135	7.627.685	10,9	73.892.100	12.352.979

Fuente: Cálculos elaborados con base en los presupuestos departamentales que hay en las estadísticas del Ministerio de Educación Nacional.

ces resulta imposible, de mantenerse la estructura fiscal actual.

4. MARCO DE SOLUCIONES FINANCIERAS

No obstante el reconocimiento del hecho objetivo de la crisis, tanto en la esfera nacional como en la esfera departamental, la crisis económica del sector educativo puede tener una solución, parcial por lo menos, siempre y cuando, manteniendo la actual estructura fiscal, el Estado se decida a desarrollar un programa de emergencia.

El presente punto se orienta a proponer una serie de alternativas que conforman un marco de posibles soluciones a la crisis financiera.

4.1. CONSERVACION DE LA CESION DEL IMPUESTO A LAS VENTAS PARA EDUCACION

La propuesta consiste en mantener para la educación la retención con destino específico para los F.E.R. de que trata el Decreto 232 de 1983, que consiste en retener del 25o/o de la participa-

ción del impuesto a las ventas que corresponde a los municipios y al D.E. de Bogotá, porcentajes que oscilan entre el 30o/o y 50o/o, según el número de habitantes y que para 1985 representaría la suma de \$4.600 millones.

Esta propuesta de conservación de la retención de la participación del impuesto a las ventas se hace necesaria, teniendo en cuenta que el Parlamento, mediante el Proyecto de Acto Legislativo No. 4 de 1984, pretende eliminar la destinación específica para la educación de dicha retención.

4.2 INCREMENTO EN EL SITUADO FISCAL

El Situado Fiscal es un sistema de transferencia de recursos de la Nación hacia las Entidades Territoriales. Para el cumplimiento de dichas transferencias el Situado se subdividió en Situado Fiscal Territorial (30o/o) y en Situado Fiscal de Población (70o/o); del total percibido por cada entidad territorial el 74o/o se destina para educación y un 26o/o para salud.

La ley 46 de 1971 estableció que el Situado Fiscal sería de un

13o/o para 1973, un 14o/o para 1974, un 15o/o para 1975 y se previó que a partir del año de 1976 dicho porcentaje podría aumentarse en un 2o/o anual, hasta un máximo del 25o/o de los ingresos ordinarios, a condición de que los ingresos corrientes se aumentaran en un 15o/o.

La propuesta que se plantea es hacer imperativo el aumento del 2o/o anual, ya que en la actualidad es facultativo y conservando las destinaciones, (salud y educación) y en las proporciones actuales, hasta un tope máximo del 25o/o y en un plazo de 5 años.

Con base en los cálculos elaborados en la investigación se puede concluir que la educación obtendría anualmente en los próximos cinco años una suma de \$5.812 millones de pesos.

4.3 GRAVAMEN A LAS UTILIDADES NETAS

Entre el Sector Público y el Sector Privado de la Economía debe haber un "Efecto de compensación", este efecto implica que los esfuerzos que realiza el Gobierno para reactivar la economía, deben revertir en mayores tributos de dicho sector para el mejoramiento del bienestar social de la población.

No obstante lo sensato de este principio, en el país no existe en la práctica dicha colaboración. Todo lo contrario, el Gobierno permanentemente "socializa las pérdidas" pero a la hora de la recuperación la clase empresarial se niega a "socializar las ganancias".

De acuerdo con un documento reciente (Revista de Estrategia Económica y Financiera, Bogotá, Sept./84), el Banco de la República ha otorgado cupos de crédito por un valor de \$94.260 millones de pesos, de los cuales \$53.500 millones de pesos se han destinado al sector privado, o sea el 57o/o. Al relacionar los datos



expuestos con el cálculo del déficit fiscal acumulado a febrero de 1985 elaborado por la Contraloría General de la República, que es de \$60.593 millones de pesos, se tiene que el crédito y los cupos especiales al sector privado, significan el 88.2o/o del déficit fiscal.

Si el Gobierno ha emitido una importante suma para refinanciar el capital, es apenas lógico que se pueda proponer un gravamen a las utilidades netas con destino específico a la educación. Es cierto que las empresas atraviesan en la actualidad un período de depresión, pero precisamente, la iniciativa que se propone tiene la virtud de ser flexible, en el sentido de gravar las utilidades netas nada más.

Con el fin de valorar dicho gravamen se efectuó un cálculo con los resultados contables de las 100 empresas más grandes para 1983. Las utilidades netas de dichas unidades fueron del orden de los \$36.879 millones de pesos, a los cuales aplicándole un gravamen del 2o/o se ob-

tiene la cifra de 725 millones de pesos.

Dado que el cálculo sólo se puede realizar para las 100 empresas más grandes del país y teniendo en cuenta que en la Nación existen alrededor de 13.698 sociedades registradas ante la Cámara de Comercio de Bogotá, se intentó aproximarse a lo que sería dicho gravamen. Para ello se tomó el rubro "excedente bruto de explotación" que traen las cuentas del DANE y se le aplicó un porcentaje del 35o/o, que es lo que constituye la ganancia propiamente dicha, lo que arroja una suma de \$417.045 (miles de millones), si a esta cifra se le saca el 2o/o (gravamen) se obtiene un total de \$8.340 millones de pesos.

4.4 GRAVAMEN A LA NOMINA

Un rápido análisis de esta perspectiva en América Latina nos convence de la factibilidad y viabilidad de la propuesta. En efecto en varios países los trabajadores contribuyen al financiamien-

Para solucionar la crisis financiera del sector educativo, hay que empezar por reconocer que dicho esfuerzo hay que realizarlo incrementando sustancialmente los ingresos y no por la vía de la reducción del gasto, como ocurre en la actualidad.

to de la educación con un criterio de equidad tributaria. Se trata de una contribución amarrada a un claro objetivo de mejorar la prestación del servicio, sin que en ningún momento la responsabilidad central del gobierno se diluya. Con base en la consideración expuesta se propone un gravamen a la nómina nacional del 10/o, con la consideración de que los sueldos menores de dos o tres salarios mínimos sean cubiertos por los empresarios (subsidio) y los demás por los trabajadores.

Dado que el objetivo es gravar únicamente los sueldos, se realizó un ajuste, con base en el criterio elaborado por el simposio que sobre salarios desarrolló la Universidad Pontificia Bolivariana, en el cual se estableció que dichas prestaciones representaban con respecto a los sueldos un 44o/o.

De acuerdo a nuestras opera-

ciones de un total de \$607.319 (miles de millones) de pesos se destinarían a la educación \$6.073 millones de pesos.

4.5 SUPRESION DE CREDITOS ESPECIALES PARA EL APARATO MILITAR

La supresión de la contratación de créditos para el aparato militar que se realicen por fuera de la asignación presupuestal básica, es una alternativa que contribuye al saneamiento de las finanzas gubernamentales, a la disminución del servicio de la deuda y por una vía indirecta libera recursos para la educación, la salud, la vivienda y demás programas sociales.

De acuerdo con el análisis que realizó la Contraloría General de la República, publicado en el informe financiero de la vigencia de 1984, en la asignación total del presupuesto aparecen 19.779

millones de créditos de proveedores internacionales. Este rubro solamente se comenzó a incorporar al presupuesto a partir de la vigencia fiscal de 1984, ya que en las épocas precedentes evadían el control presupuestal.

De acuerdo con la presente alternativa el valor recibido de 19.799 millones de pesos significaría un ahorro del cual se podrían destinar un 60o/o para los servicios de educación y salud tan necesitados en la hora actual, que representaría una suma de 11.879 que podrían ir en proporciones iguales, o sea de \$5.938 millones de pesos para educación.

4.6 SUPRESION DE TODO TIPO DE AUXILIO AL SECTOR PRIVADO DE LA EDUCACION

Al contemplar el panorama desolador que presenta la educación pública a todos los niveles en el país, no es posible que el Estado siga erosionando el presupuesto con auxilios y donaciones a una serie de instituciones que en la práctica funcionan con ánimo de lucro.

En la revisión detallada, por rubro de gasto, que se realizó, de la Ley de presupuesto nacional de 1984 y 1985, se encontró, en el componente de auxilios una serie de erogaciones justificadas que denominamos "preferenciales", así como una serie de gastos en nada justificables que denominamos "no preferenciales".

La propuesta de supresión de los auxilios al sector privado de la educación y otro tipo de instituciones hace parte de esta última categoría.



CUADRO No. 5

RESUMEN DE LAS ALTERNATIVAS PRESENTADAS
(Millones de Pesos)

	ALTERNATIVA	MINIMO	MAXIMO
1	Cesión del impuesto a las ventas	4.600	4.600
2	Modificación del situado fiscal	5.812	5.812
3	Gravamen a las utilidades netas	725	8.340
4	Gravamen a la Nómina	6.073	12.147
5	Suspensión de créditos especiales al aparato militar	5.938	5.938
6	Supresión de auxilios al sector privado de la educación	865	865
7	Establecimiento de un índice mínimo de esfuerzo departamental	4.725	4.725
	TOTAL	28.738	42.427

Fuente: Cálculos elaborados por la unidad investigativa. 1985

De acuerdo con la investigación realizada, en 1984 el Gobierno Nacional destinó en forma preferencial la cifra de \$426 millones de pesos y en 1985 la suma de \$865 millones de pesos, suma que se debería destinar al sector educativo oficial.

4.7 ESTABLECIMIENTO DE UN MINIMO EN EL INDICE DE ESFUERZO DEPARTAMENTAL

El hecho de plantear que en el marco de la vigente estructura fiscal centralizada es conveniente y necesario mantener la responsabilidad de la presupuestación y ejecución del gasto en la Nación, no implica conciliar con la "pereza fiscal" de muchos departamentos.

En este sentido, se propone establecer un mínimo en el índice

de esfuerzo departamental, definido como la relación entre los dineros destinados a la educación y los ingresos totales presupuestales del departamento.

No es equitativo que mientras departamentos, como Antioquia y Boyacá, presentan un índice de esfuerzo del 19.5o/o y 18.3o/o respectivamente, Quindío, Risaralda y otros presenten índices por debajo del 7o/o.

Debido a dificultades en la consecución de los presupuestos departamentales el cuadro No.4 reúne una muestra significativa de varios departamentos en el cual se puede destacar el índice de esfuerzo actual. De acuerdo con la muestra señalada se propone establecer un índice mínimo de esfuerzo que puede ser del orden del 12o/o.

El total del nuevo presupuesto para educación aportado por los

departamentos sería, de acuerdo con esta propuesta y teniendo en cuenta que se trata de una muestra reducida, de \$12.352 millones de pesos frente a un presupuesto vigente de \$7.627 millones de pesos, lo cual significa un incremento en \$4.725 millones de pesos.

5. RESUMEN DE LAS PROPUESTAS

El cuadro No. 5 resume el significado monetario de las diferentes alternativas que se han presentado. En dicho cuadro se puede observar los ingresos mínimos y máximos que se podrían obtener en el caso en que se adopte uno u otro porcentaje de los diversos que se calcularon.

De acuerdo con dichas cifras la educación colombiana podría obtener un mínimo de \$28.738 millones de pesos y un máximo de \$42.427 millones de pesos, lo que representaría, en el primer caso, un 33o/o y en el segundo caso, un 50o/o, del presupuesto ejecutado en 1984 para la educación primaria, secundaria y otras, excluida la educación superior.

Unas entradas adicionales de mínimo \$28.738 millones, constituyen un alivio real e importante al déficit existente, al crecimiento futuro del gasto educativo en estos sectores y a la deuda acumulada por el Estado en el terreno prestacional y de cesantías.

En esta perspectiva, el aumento en los ingresos debe amoldarse a la solución del déficit real existente, de la deuda acumulada y de la inversión.

En efecto, un incremento en los ingresos corrientes del 33o/o soluciona el déficit real más el gasto futuro anual, que ha sido calculado en el 19o/o, y deja un margen del 14o/o para amortizar a la deuda del Estado con el magisterio y para el fortalecimiento de la inversión en aras de mejorar la calidad de la educación. ■

Pedagogía y Política Educativa

GONZALO ARCILA *

La actual crisis de nuestro sistema educativo es un momento y un elemento de un proceso más abarcador. Estamos en el torbellino de un resquebrajamiento de los fundamentos de toda una formación socio-económica. Lo especial es que este proceso global se condensa y resume de modo claro y preciso en la esfera de lo pedagógico. Veamos el por qué.

Durante la gestión presidencial de Alfonso López Michelsen las modificaciones que se produjeron en el sistema educativo en la década del 60 y primeros años de la década del 70 tienen un punto culminante. Se dictaron, entonces, una serie de leyes, decretos, resoluciones y actos administrativos tendientes a fundamentar los que se llamaron cambios cualitativos en el sistema educativo. Importante especialmente fue el decreto 088 de 1976 que reestructuraba los niveles del aparato educativo y reorganizaba el Ministerio de Educación. En la exposición de motivos se indicaba que: "La descentralización administrativa de los servicios educativos, tal como se establece en el referido decreto, no sólo cumple un propósito de cambio en la concepción misma de la administración por parte del Gobierno, sino que conlleva múltiples elementos de reformas cualitativas en educación". (1)

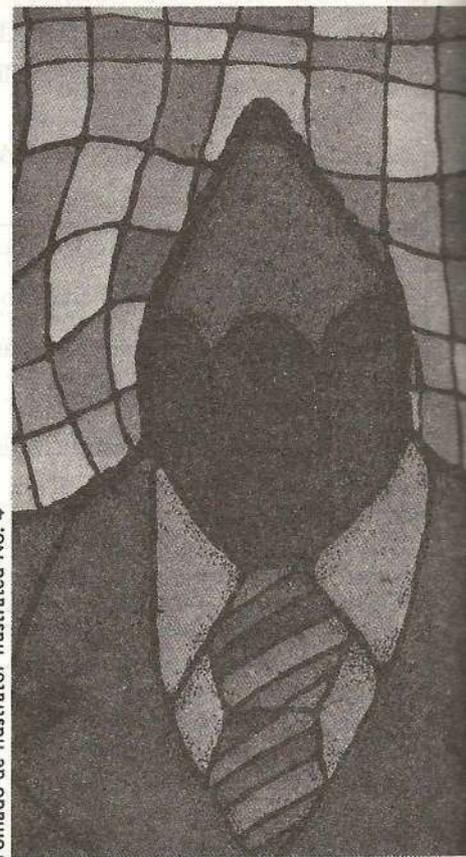
En el mismo orden de ideas, se afirmaba: "Las tareas de capaci-

tación y perfeccionamiento docente, experimentación curricular y evaluación tienen carácter permanente en la nueva estructura administrativa. Constituirán el aporte técnico de mayor alcance del Ministerio a la Reforma".(2)

La tecnificación de la relación maestro-alumno y del aparato administrativo se asumieron como los eslabones claves para la modificación del sistema educativo, modificación decisiva en los planes de modernización del país. Hoy es una certeza el fracaso de tal modernización y de tal tecnificación.

Pero recordemos sumariamente el núcleo programático de este plan cuyos orígenes se remontan al gobierno de Carlos LLeras Restrepo (1966-1970) y de Misael Pastrana (1970-74). Afirmaban las clases dominantes que nuestro país debía ser colocado en una sólida posición en el sistema mundial del capitalismo. El lugar asignado a países como el nuestro en ese sistema se definía, según los expertos en modernización, por la ventaja comparativa que ofrecíamos. Ella consistía en la existencia en nuestros países de una abundante y barata fuerza de trabajo.

* Psicólogo U.N., profesor U. INCCA e Investigador del Centro de Estudios e Investigaciones Sociales (CEIS).



Tomado de Ilustrador Illustrated No. 4

El uso de esa fuerza de trabajo requería, entonces, de una modernización de la institución educativa. Dos instancias se asumieron como decisivas: la administrativa y la relación maestro-alumno. La transformación de estas instancias se llevaría a cabo por la introducción masiva de aparatos electrónicos que conservan, procesan y transmiten la información y por el uso de dos tipos de procesamientos reguladores: el análisis en sistema para las cuestiones administrativas y el condicionamiento operante (fundamentado en el conductismo radical de Skinner) en lo concerniente a la relación maestro-alumno. Tecnología Educativa se denominó a esos procedimientos y recursos materiales que puestos en funcionamiento debían culminar en la instalación de un

(1) Normas Reorgánicas del Sector Educativo. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 1976. pág.50

(2) Ib. pág. 55

Modernizada la escuela, esa fuerza de trabajo podía ser usada en correspondencia con los fines del gran capital financiero internacional aliado al capital nativo. Según fueran los requerimientos, se administraban unas funciones de aprendizaje a la fuerza de trabajo (materia prima) y al final de la serie funcional, salía la mercancía requerida (la nueva fuerza de trabajo).

Se trataba, pues, de elevar toda la economía colombiana hasta el nivel exigido por el desarrollo contemporáneo de los negocios capitalistas. En esa relación, la escuela era pensada como una eficiente fábrica para procesar la mercancía fuerza de trabajo.

Detengámonos un momento en la idea escuela-fábrica y estudiante-mercancía, cuestión que nos ayudará a esclarecer el sentido de la crisis. La escuela-fábrica produciría una mercancía destinada al consumo productivo. Se ubicaría así la escuela en el sector I de producción de medios para ser consumidos productivamente. En ese proceso la mercancía cuando es deficiente provoca la reflexión sobre la mano humana comprometida en su elaboración. Pone en evidencia la presencia de la fuerza de trabajo y promueve una valoración negativa de esa presencia. En ese sentido el ideal cuando se trata del valor de uso de una mercancía, es que su consumo productivo se efectúe al modo de un proceso continuo, fluido y homogéneo. Marx a ese respecto señala: "... sólo debido a sus defectos los medios de producción imponen su carácter de productos, una vez que se pone en marcha el trabajo. Los cuchillos que no cortan, el hilo que se rompe a cada instante, despiertan el desagradable recuerdo de sus fabricantes. El buen producto no hace sentir el trabajo del cual recibe sus cua-

lidades".(3)

Este modo de abordar el consumo productivo de las mercancías tiene su fundamento en la tendencia de la gran industria capitalista a sustituir la fuerza de trabajo humano por fuerzas naturales civilizadas. Es decir se arraiga en el proceso de transformación del proceso de trabajo, en proceso de producción.

El capital en su movimiento valorizador tiene que convertir los medios de producción en medios de trabajo, de no hacerlo el principio que lo anima se paraliza: el capital deja de producir plusvalía. El capitalista sabe bien que la fuerza de trabajo pone en movimiento las propiedades de las cosas para hacerlas actuar unas sobre otras con vistas a un objetivo socialmente útil. "El Hierro, dice Marx, se herrumbra, la madera se pudre, la lana no trabajada es corroída por los gusanos. El trabajo vivo debe recuperar estos objetos, resucitarlos de entre los muertos y convertirlos, de utilidades posibles en utilidades eficaces. Lamidos por la llama del trabajo, convertidos en sus órganos, llamados por su soplo a cumplir con sus funciones propias, también resultan consumidos pero para un objetivo determinado, como elementos formadores de nuevos productos".(4)

Pero los medios de producción no ejercen siempre la función de absorber trabajo, de allí que el período de producción no sea idéntico al período de trabajo. Así sucede cuando, por ejemplo, se interrumpe el trabajo de los obreros agrícolas en el lapso que transcurre entre la siembra y la recolección de la cosecha. En este lapso no se absorbe trabajo vivo "... los medios de producción no ejercen en ninguno de estos casos la función de absorción de trabajo. Y sin ésta no hay sobretrabajo. No se produce, entonces, ninguna va-

lorización del capital productivo mientras se encuentra en esta parte de su período de producción que excede del período de trabajo, por indispensables que resulten estas pausas para la realización del proceso de valorización".(5)

Pero la transformación del proceso de trabajo en proceso de producción no se realiza en la agricultura sino en la industria.

En la fábrica de la gran industria se realiza de un modo continuo la sustitución de la fuerza de trabajo humano por fuerzas naturales civilizadas. Con la gran industria la habilidad del obrero es asumida por la máquina, por eso Marx puede decir: "... la máquina dueña, en lugar del obrero, de la habilidad y la fuerza, es ella misma la virtuosa, posee un alma propia presente en las leyes mecánicas que operan en ella, y así como el obrero consume comestibles, ella consume carbón, aceite, etc. (...) con vistas a su automovimiento continuo".(6)

Alcanzado ese nivel la reducción del trabajo necesario con el propósito de absorber más plusvalía se torna en absurdo: "El robo de tiempo de trabajo ajeno, sobre el cual se funda la riqueza actual, aparece como una base miserable comparado con este fundamento recién desarrollado".(7)

Marx fundamentaba el carácter históricamente limitado del capitalismo en esos hechos objetivos. No se trataba de construir

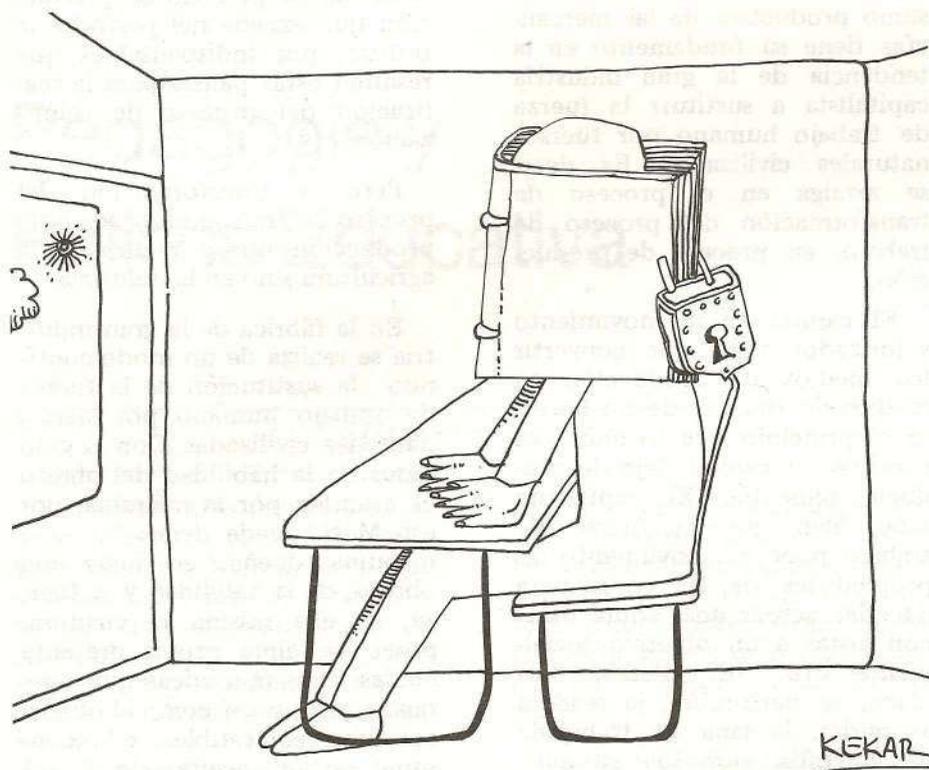
(3) Marx C. El Capital. Ed. Cartago. Buenos Aires, 1973. pág. 192. Tomo I.

(4) Ib. pág. 192, Tomo I.

(5) Ib. pág. 118, Tomo II.

(6) Marx C. Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política. Siglo XXI, Buenos Aires, 1971. pág. 219, Tomo II.

(7) Ib. pág. 228. Tomo II



una nueva utopía sino de crear un nuevo mundo. En esa perspectiva podía afirmar que no se trataba de interpretar sino de transformar la realidad. La solidez del punto de partida lo proporcionaba precisamente la gran industria, de allí que señalara Marx sobre el “fundamento recién desarrollado” que: “Con ello se desploma la producción fundada en el valor de cambio, y al proceso de producción inmediato se le quita la forma de necesidad apremiante y el antagonismo. Desarrollo libre de las individualidades, y por ende no reducción del tiempo de trabajo necesario con miras a poner plustrabajo, sino en general reducción del tiempo de trabajo necesario de la sociedad a un mínimo, al cual corresponde entonces la formación artística, científica, etc. de los individuos gracias al tiempo que se ha vuelto libre y a los medios creados para todos”.(8)

El proceso de producción,

substraída la fuerza de trabajo, podía adelantarse conforme a la razón que “. . . aprovecha las propiedades mecánicas, físicas, químicas, de ciertas cosas para hacerlas actuar como fuerzas sobre otras cosas, en consonancia con su objetivo”, según Marx. O como originalmente dijera Hegel: “La razón es tan poderosa como astuta. Su astucia consiste en general en esa actividad mediadora que, a su vez que deja actuar los objetos unos sobre otros conforme con su naturaleza, sin intervenir de modo directo en su acción recíproca, logra, sin embargo, nada más que el objetivo que se propone”.(9)

Hoy gracias a la actividad mediadora de la razón, la transformación del proceso de trabajo en proceso de producción tiene en las fábricas automatizadas su expresión acabada. En ellas la transformación de la materia prima la ejecutan, hasta obtener el resultado final, un

sistema de máquinas. Pero no sólo eso, la regulación y el control del proceso está a cargo de mecanismos electrónicos. La fuerza de trabajo ha desaparecido de ese ciclo socio-natural que es una fábrica automatizada.

El proyecto histórico formulado por Marx y hoy parcialmente realizado en los países socialistas tiene pues una base objetiva extraordinariamente ampliada. De ahí el carácter profundamente reaccionario de las ideas políticas que asumen el capitalismo como un modo eterno de producción y vida social. En esa perspectiva relaciones sociales contingentes, históricamente limitadas como capital y trabajo, burgueses y obreros, son considerados inmanentes a la humanidad. Los hombres viviendo en esas relaciones son tratados como cosas y las cosas como sistemas con entradas (inputs) y salidas (outputs) y lo demás, como diría Skinner, una caja negra. Se lleva así hasta los límites la separación entre el trabajador y el mundo de la producción, la enajenación del hombre frente a sus fuerzas esenciales objetivadas en el proceso productivo. “Lo animal se convierte en lo humano y lo humano en lo animal”.

Pero este orden absurdo (kafkiano) alcanza dimensión de delirio opresivo cuando un grupo gobernante se traza la tarea de transformar el proceso pedagógico en proceso de producción con el propósito de obtener ganancias. Y esa es precisamente la pretensión de la política educativa de modernización de la escuela en base a la tecnología educativa. La crisis de este plan neocolonial para la educación resume y condensa, por eso, el resquebrajamiento de los fundamentos últimos de toda una formación socioeconómica: el capitalismo.

(8) Ib. pág. 229, Tomo II.

(9) Marx C. El Capital. Ed. Cartago. Buenos Aires, 1973. pág. 188.

Superar esta crisis exige una comprensión efectiva de este hecho y un esfuerzo, global y diferenciado al mismo tiempo, orientado por una propuesta concreta y precisa. Esta actividad en sentido estricto sólo puede abordarla y llevarla a cabo un Movimiento Pedagógico.

Ahora bien, para realizar efectivamente un programa global y preciso se requiere el uso de aparatos electrónicos y el dominio de los procedimientos formales que le son concomitantes. Parece, sin embargo, que la concepción de Tecnología Educativa dominante en los últimos años alimenta resistencias contra el dominio de esos procedimientos formales y el uso del ordenador electrónico. Un rechazo genérico a la Tecnología Educativa se puede justificar pero no compartir. En ese sentido son pertinentes las siguientes reflexiones de Simón Bolívar a propósito de los estragos que la política educativa del imperio español había producido en sus colonias americanas:

“Como los términos, por buenas que sean las ideas que representan en su origen degeneran después con el abuso causando imágenes distintas, tal me parece que sucede con los nombres Maestro y Escuela. Bajo el pie bárbaro que en estos establecimientos se han visto en el Gobierno Español, estas palabras producen sensaciones muy desagradables. Decirle a un niño vamos a la escuela, o a ver al Maestro, era lo mismo que decirle: vamos al presidio, o al enemigo; llevarle, y hacerle vil esclavo del tedio, era todo uno”. (10)

Hoy parece suceder otro tanto cuando se le habla a los maestros de computadores, lenguajes estructurados, programas y de su papel y función en el desarrollo de la relación maestro-alumno.

El Movimiento Pedagógico no puede abstraerse a las consideraciones sistemáticas sobre el uso

del ordenador electrónico y de sus soportes lógicos.

Sabemos hoy que en el siglo XIX gracias a la movilidad generada por la gran industria se abrió la posibilidad de una educación politécnica. La gran industria, en ese sentido, decía Marx “... obligaba a la sociedad so pena de muerte a reemplazar al individuo fragmentado, mutilado por una función productiva de detalle, por el individuo integral, que sepa hacer frente a las exigencias más diversificadas del trabajo, y para quien las distintas funciones que ejecute sean otros modos de dar rienda suelta a capacidades naturales o adquiridas.”(11) Pero ahora es necesario saber que se están creando las condiciones para una formación no sólo politécnica sino científica integral.

Pues bien, un movimiento pedagógico que se plantea la consigna de “Educar y Luchar por la Liberación Nacional” sólo puede tener como contenido de su actividad avanzar hacia una formación científica-técnica integral. Si la crisis actual se expresa de forma condensada en la estructura pedagógica, la orientación global o parcial que se le imprima a la renovación pedagógica expresará el alcance de las transformaciones al orden del día. Sólo un enfoque globalizante permitirá superar la concepción tecnicista y formalista acerca de la estructura pedagógica concretada en la relación maestro-alumno.

Lo pedagógico para su realización pone en movimiento todo un proceso social que incluye desde aulas hasta normas y principios orientadores y reguladores del sistema educativo en su conjunto. Esa totalidad de elementos orgánicamente jerarquizados constituye el proceso que fundamenta una relación pedagógica liberadora. En razón de esta complejidad es que todavía no se ha consolidado la base espiritual y material del movi-

miento pedagógico. Y en tal perspectiva los avances que se logren sólo se afirmarán si se producen simultáneamente transformaciones significativas en las otras esferas de la vida social, económica y política de la nación. El futuro del Movimiento Pedagógico está, pues, asociado al desarrollo y materialización de un programa que sirva de guía para una transformación efectiva de las deformadas relaciones sociales que nos rigen.

La consigna de “Educar y Luchar por la Liberación Nacional” podrá asumir, entonces, toda la potencia de una idea que es posible transformar en fuerza material si se producen las acciones organizativas apropiadas para que esa idea arraigue en el magisterio y en la mayoría de la población trabajadora.

Es precisamente esa relación la que se tiende a suprimir por quienes afirman estar saturados de política. Afirmando, entonces, la abstención de todo compromiso político o el deseo de una posición por encima de la política: el suprapartidismo. Estos deseos piadosos nublan la percepción profunda de los intereses sociales, económicos y políticos puestos en movimiento y la mayoría de las veces conduce a los sectores que toman estas posturas a los más reaccionarios compromisos partidistas.

La consigna de “Educar y Luchar por la Liberación Nacional” y el Movimiento Pedagógico en la profundidad de su objetivo, en sentido contrario, tiende a producir una compleja y concreta visión política, un compromiso esencial con la tarea de transformación social al orden del día.■

(10) Bolívar S. La Vigencia de su pensamiento. Casa de las Américas Habana, 1982. pág. 189.

(11) Marx C. El Capital Ed. Cartago. Buenos Aires, 1973. pág. 466 Tomo I.

contra punto

Con este primer CONTRAPUNTO queremos iniciar y estimular el debate y la controversia en torno a las tesis y opiniones sobre la educación publicadas en esta Revista o en otros medios de información. Las únicas condiciones que colocamos son la brevedad y respeto por los contradictores. Iniciamos la polémica con una contrarréplica de nuestro director, Abel Rodríguez, a los puntos de vista expresados por el doctor Carlos Eduardo Vasco en torno a la Reforma Curricular, publicados en la edición No. 4 de EDUCACION Y CULTURA.

Contrarréplica Informal

ABEL RODRIGUEZ C.

En la polémica, el debate y la confrontación suele aplicarse comúnmente, más no siempre con éxito, aquello de que la mejor defensa es el ataque. A esta estrategia parece haberse apegado con innegable habilidad, pero sin mayores consideraciones con su valía intelectual, el doctor Carlos Eduardo Vasco en su escrito "Conversación Informal sobre la Reforma Curricular", publicado en el número 4 de Educación y Cultura.

Cuando, tanto el Comité Editorial de la Revista como los lectores, esperábamos del doctor Vasco una sustentación completa de las bondades de la Reforma Curricular, de la cual él es la cabeza intelectual más connotada desde 1978, nos encontramos con una sutil y bien salpicada réplica a las críticas que desde diferentes sectores se vienen formulando contra la referida Reforma.

La historia que nos cuenta está "diseñada" de tal manera que el lector desprevenido pueda colocarle, sin mayor esfuerzo, la

tercera proposición a los falsos silogismos que nos plantea su inofensiva "conversación".

La consulta y la experimentación son buenas; la Reforma Curricular fue consultada y experimentada durante largos años; luego, la Reforma es buena. He aquí la primera deducción a que se puede llegar una vez leída la historia que comentamos. Si tal deducción resulta muy exagerada, como la suponemos, pongámosla en términos más benignos: como las reformas anteriores (1710/63 y 080/74) no fueron consultadas, ni experimentadas previamente, ni producto de estudios profundos y revisiones concienzudas, y en cambio la presente sí, entonces, no es permisible criticarla de inconulta. Es más, a la argumentación anotada podría agregársele otra deducción que salta de las premisas del doctor Vasco: como las reformas pasadas, no obstante las fallas en el proceso de elaboración y decisión, "no fueron objeto de protesta generalizada por parte del sector educativo",

no hay razón para la confrontación que ha provocado la de ahora.

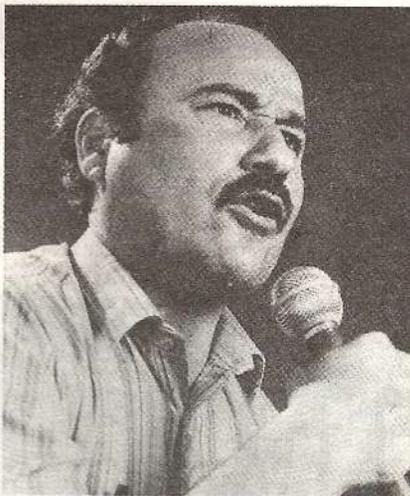
Una afirmación tan categórica, como la que ha hecho y sostiene FECODE, de que la Reforma Curricular es inconulta, no puede ser despachada mediante comparaciones con el pasado absurdo, cuyas consecuencias el país viene pagando tan caro. Tampoco trayendo a cuento los estudios, trabajos, discusiones y desvelos de un grupo especializado de técnicos; o la enumeración de una serie de acciones realizadas a puerta cerrada con invitados especiales. Mucho menos puede esgrimirse como válida la "experimentación", así entre comillas, realizada con grupos aislados de maestros, así sumen centenares, que nunca tuvieron la oportunidad de realizar o conocer colectivamente una evaluación de los programas vigentes ni un estudio del origen, fundamentos y propósitos del "Nuevo Currículo".

Recuérdese que cuando FECODE apenas comenzaba a difundir masivamente los puntos de

vista de especialistas ajenos a la burocracia del Ministerio de Educación e iniciaba el desarrollo del Movimiento Pedagógico, dirigido, entre otras cosas, a estimular una reflexión masiva sobre la Reforma, el Gobierno decretó su imposición para todo el país.

Una consulta y una decisión auténticamente democráticas en materia de tantas implicaciones para el país, como la reforma de sus planes y programas de estudio, no es asunto de poca monta, como para que sea decidido unilateralmente por unos cuantos funcionarios gubernamentales, así tengan la facultad constitutiva y legal para hacerlo. Precisamente para luchar contra los remedos de participación y el autoritarismo de los gobernantes, los asociados se han dotado de formas de organización que en una sociedad democrática el Estado garantiza y protege. Nos referimos a los partidos políticos, los sindicatos, las asociaciones gremiales, cívicas, culturales, científicas, profesionales, etc. También existen corporaciones y entidades públicas, que como el Congreso, las universidades, los medios de comunicación, tienen la función de intervenir en asuntos de interés general, como este de la educación.

La pregunta que deben responder los responsables de la Reforma, es cuál fue la participación que las organizaciones representativas de la comunidad educativa y de la opinión nacional, tuvieron en la adopción del Nuevo Currículo. Como no fue ninguna, tienen que remitirse a la participación formal, ocasional, extemporánea de algunos círculos, propia de una democracia cerrada, o esgrimir excusas valadías, como que a las facultades de educación se les pidió ponencias para un Seminario pero no respondieron. A FECODE y a los sindicatos regionales, que tienen la vocería y representación gremial del magisterio, nunca se les envió un proyecto o documento para consulta. Idéntica situación ocurrió con las asociaciones de rectores y supervisores, con las



Abel Rodríguez C.

“La pregunta que deben responder los responsables de la Reforma, es cuál fue la participación que las organizaciones representativas de la comunidad educativa y de la opinión nacional, tuvieron en la adopción del Nuevo Currículo.”

entidades profesionales y Centros de Estudios e Investigación Educativa que existen en el país. Si ni siquiera las organizaciones docentes fueron tenidas en cuenta, mucho menos el resto del país. Ratificamos: la Reforma Curricular fue inconsulta y por consiguiente, antidemocrática.

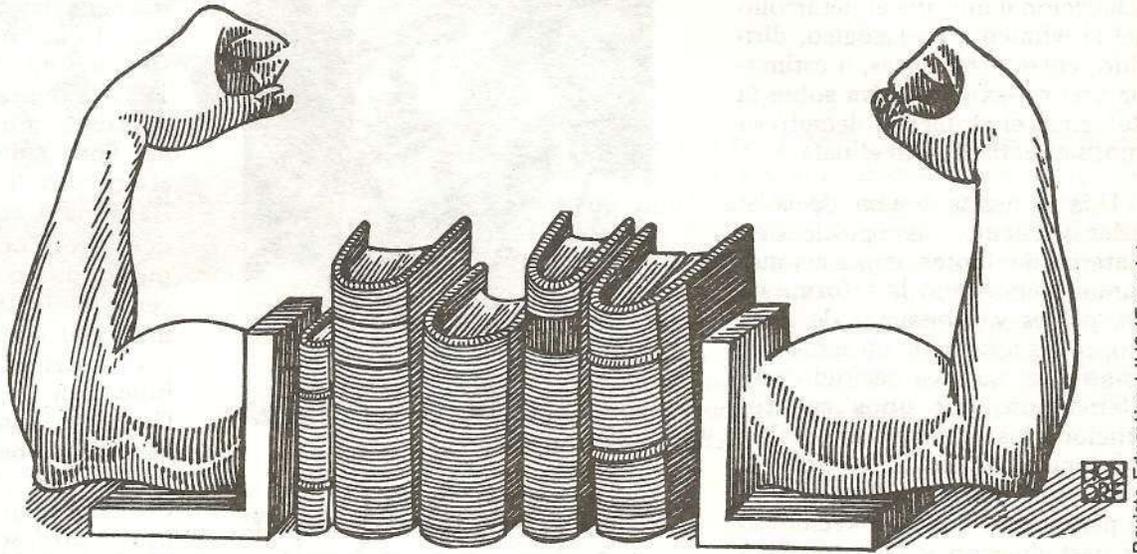
Para no caer, como nuestro contradictor, en un falso silogismo, afirmamos: El hecho de que la Reforma Curricular haya sido inconsulta no define que sea mala, pero sí indica que no es producto de un consenso nacional.

Una de las más elaboradas réplicas del doctor Vasco, se dirige contra la acusación lanzada por FECODE y otros sectores de

que la Reforma es una aplicación de la tecnología educativa norteamericana a la educación del país. Como no se trata de “repetir argumentos simplistas de 1981”, remitimos a los lectores de Educación y Cultura a examinar con el debido detenimiento, el artículo “Puntualizaciones a la Reforma Curricular” del grupo del profesor Carlos Federici, publicado en el número 4, muy cerca de la “Conversación Informal” del doctor Vasco. Allí, en los apartes subtitulados “La ubicación de la Reforma en el Contexto Internacional” y “Las Modificaciones Introducidas en la Reforma y en sus Estrategias de Implementación”, los autorizados profesores de la Universidad Nacional se anticipan con sobrada argumentación a esta otra réplica del doctor Vasco.

De nuestra cosecha queremos resaltar otra falsa deducción a que nos intenta llevar de la mano nuestro replicador. El sostiene: “En algunos sectores educativos se critican los nuevos programas por tener componentes de tecnología educativa, sin que se caiga en la cuenta de que volver al 1710 implicaría aceptar una tecnología educativa de corte conductista, no muy diferente a la que se critica, para no hablar de la desactualización de los contenidos”. Conclusión: como la tecnología educativa norteamericana está presente en los programas de estudio desde 1963, ya es tarde para oponerse a ella. Aún más: la contenida en el nuevo currículo es menos mala porque se le han introducido elementos de psicología cognoscitiva. Afortunadamente, hoy día los maestros no pensamos igual que en 1963 ni nos dejamos embutir todo lo que nos traigan o manden los gringos, así venga envuelto en papel de fabricación nacional.

La réplica a nuestra otra afirmación de que la Reforma no se corresponde con la realidad nacional, queda pendiente, por razones de espacio, para un próximo Contrapunto. Ojalá otro maestro colombiano lo escriba. ■



Tesis sobre el Movimiento Pedagógico

CEID- FECODE

La significación del Movimiento Pedagógico

1. El Movimiento Pedagógico aprobado en el XII Congreso de la FECODE en la ciudad de Bucaramanga en 1982 significó un cambio importante en la política general de la Federación y en la historia del sindicalismo colombiano.

El que una organización sindical de la trayectoria política y de la cobertura nacional como FECODE haya decidido desarrollar un movimiento de ideas y proyectos en el ámbito educativo y cultural representó, sin lugar a dudas, un acontecimiento histórico singular en la historia de la FECODE, como de la vida cultural de Colombia. Lo acordado hace tres años en Bucaramanga, expresa la convicción y el compromiso político y social del magisterio colombiano en la defensa de la

educación pública y la cultura popular.

2. La idea de Movimiento Pedagógico se nutrió inicialmente de los esfuerzos teóricos y prácticos de muchos maestros que enfrentaban la imposición de políticas educativas tales como la "Reorganización del Sistema Educativo" (proyectos de ley 038-040 y posteriormente el 5E), la Reforma Curricular, el Mapa Educativo entre otras. Dichas políticas, además de ser regresivas para las aspiraciones del pueblo al derecho de la educación, intentaron conculcar las conquistas del magisterio en materia de carrera docente, capacitación y autonomía. No obstante, su masificación y generalización por parte del Estado llevó al magisterio a realizar las jornadas más significativas en defensa de la educación pública, lo que sirvió también para

movimiento
pedagógico

generar una discusión, estimular el estudio y la investigación en el campo educativo y pedagógico.

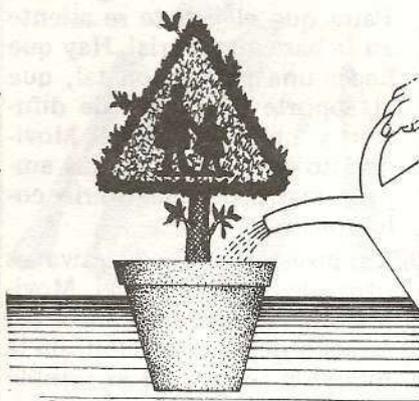
3. Las contribuciones al surgimiento y desarrollo del Movimiento Pedagógico han sido relevantes por parte de los centros de investigación educativa. Sus trabajos han servido de manera especial para fundamentar desde varias perspectivas el Movimiento Pedagógico. Se destacan los proyectos de investigación que dirige el profesor Carlo Federici de la Universidad Nacional; el proyecto interuniversitario de la historia de la práctica pedagógica de Colombia que dirige la profesora Olga Lucía Zuluaiga y que agrupa la Universidad Nacional, la Universidad del Valle, la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica Nacional. De otra parte, valiosos han sido los aportes de Centros de Educación Popular como el CINEP, el Foro Nacional por Colombia y el CEPECS para la cristalización y el avance del Movimiento Pedagógico. De igual manera, los centros de estudios de las organizaciones políticas como el CEIS, CETRABAJO Y CENASEL y otros, vienen estimulando la labor investigativa en el campo educativo y cultural.

Carácter del Movimiento Pedagógico

4. El mayor logro del Movimiento Pedagógico ha sido su carácter pluralista. Desde sus comienzos se estableció que el Movimiento Pedagógico estaba abierto a las diversas concepciones políticas y pedagógicas que se expresaban en el seno del magisterio, que era un movimiento de puertas y ventanas abiertas al pensamiento y a la acción educativas, por cuanto no existe una única y absoluta concepción

acerca del Movimiento Pedagógico. Incluso los documentos elaborados por la Junta Directiva del CEID tuvieron un carácter colectivo y de trabajos para la discusión y su desarrollo. El pluralismo ideológico fue una característica singular del trabajo realizado entre 1982 y la presente fecha. De algún modo, lo que se quiere también con el impulso del Movimiento Pedagógico es avivar y desarrollar una confrontación creadora en el terreno de las ideas.

Revista Educativa L'US (Francia)



5. El Movimiento Pedagógico, desde el punto de vista de la base social está concebido como un movimiento de masas, amplio y democrático que concierne no sólo a los maestros sino también a los estudiantes y a los padres de familia. Sin embargo, en este punto, el Movimiento aún es débil y escasa la participación organizada de los sectores involucrados. Faltan importantes regiones de Colombia para vincularse al proceso, para conocer, difundir el Movimiento Pedagógico. Hasta ahora el Movimiento transita por grupos de maestros y de investigadores. Falta una mayor masificación y democratización. Se necesita que el Movimiento tenga una cobertura nacional, que ninguna región o sector social se quede por fuera; y las amplias masas de maestros lo conozcan, lo

difundan y lo desarrollen, que las ideas y los proyectos transcurran libremente sin limitaciones o marginamientos. Que sea una expresión efectiva de la democracia de los trabajadores de la cultura.

6. Transcurridos tres años del Movimiento Pedagógico, su mayor obstáculo es la falta de voluntad política de parte de las organizaciones partidarias y de la dirigencia sindical. Ciertamente no ha habido un compromiso real para con el Movimiento. En la práctica anduvieron separados el Movimiento Político y el Movimiento Pedagógico. La actitud fue la de dejar hacer y dejar pasar. Se aceptó erróneamente que el trabajo pedagógico era un asunto de investigadores. En algunas regiones el Movimiento Pedagógico ni siquiera se pudo iniciar y en otras las comisiones pedagógicas fueron marginadas u organizadas según criterios burocráticos. Al movimiento político y a la dirigencia sindical le compete un alto grado de responsabilidad en la conducción y desarrollo del Movimiento. Sin ellos no puede haber Movimiento Pedagógico dentro de los marcos de la FECODE. La aspiración es que el Movimiento Pedagógico sirva a la causa política y ésta se nutra de nuevos valores y elementos para la transformación de la escuela y de la sociedad.

7. El apoyo institucional del Comité Ejecutivo de la Federación para el impulso y desarrollo fue amplio y decidido.

Su participación en la Junta Directiva del CEID, como el impulso a las actividades programadas como Foros, Mesas Redondas, Talleres, Seminarios y Publicaciones fueron factores positivos para el avan-

El Movimiento Pedagógico es una estrategia política y cultural de los maestros colombianos para contribuir a la creación de la conciencia histórica de una nueva escuela y una nueva sociedad.

ce del Movimiento. De igual modo, cabe destacar el respaldo entusiasta de un buen número de sindicatos regionales.

8. Desde el punto de vista de la fundamentación política, científica y cultural, al Movimiento le falta mayor solidez conceptual. Aunque el Movimiento cuenta con fundamentos iniciales planteados en las publicaciones del CEID, su desarrollo teórico realmente ha sido escaso, sobre todo que no se ha ampliado y organizado el debate acerca de los fundamentos y propósitos del Movimiento Pedagógico. En especial la fundamentación científica y cultural del Movimiento falta por hacerse. La ciencia y la cultura son dos ámbitos sobre los cuales hay que trabajar y que tienen íntima relación con la lucha por una concepción de calidad de la educación pública. Así como la ciencia no es un mero saber instrumental, así mismo la cultura no puede ser reducida simplemente al goce estético o al gusto por las humanidades. Una y otra aportan a la configuración de unas nuevas relaciones del saber y del poder en la escuela. En el frente cultural el Movimiento debe convertirse en un canal de expresión de los valores y manifestaciones culturales de la comunidad educativa. Su dimensión cultural es precisamente una de sus características y estrategias.

Varias reflexiones teóricas se abordaron en el transcurso del Movimiento acerca de la política educativa del Estado, de la calidad de la educación, el

papel del maestro, la Reforma Curricular, Práctica Pedagógica, Capacitación Docente. Su elaboración y discusión está todavía en manos de círculos de maestros e investigadores. Falta que el debate se asiente en la base magisterial. Hay que hacer una planeación tal, que el soporte y la mira de difusión y organización del Movimiento se cimiente en las amplias masas del magisterio colombiano.

9. La investigación educativa es otro de los retos del Movimiento Pedagógico. Sin el desarrollo de investigación, sin la reflexión teórica no es posible una consolidación del Movimiento. Estas obviamente no tienen las mismas características y sentido que posee la investigación académica. Hay que abrirle paso a nuevas formas de investigación que estimulen la participación de los maestros, la apropiación y socialización de las experiencias educativas y la búsqueda de alternativas. Además de brindar apoyo a los proyectos de investigación adelantados por los centros de investigación educativa, el Movimiento Pedagógico debe comprometerse en proyectos relacionados con las políticas educativas, las relaciones de la escuela y la comunidad y el papel del maestro.

El énfasis debe colocarse en el estudio del saber y la práctica pedagógicos, en la creación de bases teóricas y metodologías para la aprobación de dicho saber, en el impulso a proyectos que generen formación de docentes y de participación popular.

La organización del Movimiento Pedagógico

10. El Movimiento Pedagógico ha echado raíces y cuanta con importantes instrumentos organizativos para su desarrollo. Es un hecho la existencia del CEID y de su Junta Directiva y algo más de una docena de comisiones pedagógicas y/o capítulos del CEID. Un conjunto de actividades tendientes a promocionar, estudiar y organizar el Movimiento se llevaron a cabo con resultados positivos tanto en el nivel nacional y regional como local. En algunas regiones se han organizado subcomisiones y talleres permanentes de estudio y trabajo. No obstante, el Movimiento Pedagógico tiene un carácter organizativo en ciernes, porque, con frecuencia, se asocia con un sindicato paralelo o una organización política. La confusión en este aspecto es peligrosa, no sólo porque se diluye el carácter y las funciones de éstas, sino también porque se reproducen en su interior prácticas equivocadas típicas de otros ámbitos como el sectarismo y el burocratismo.

De otra parte, no ha habido una articulación de trabajo político y sindical con el Movimiento Pedagógico, lo que conduce a un trabajo voluntarista y espontáneo. Se requiere por eso, elaborar una propuesta organizativa general, unas normas y criterios, flexibles y amplios acordes con su naturaleza. La idea de organizarlo no es la de burocratizarlo o convertirlo en una entidad

administrativa, sino la de estructurar su base social, sus tareas y funciones específicas.

11.El CEID adolece de serias deficiencias en su organización y su funcionamiento. Sus dos fallas son la carencia de un equipo humano, profesional, dedicado a la conducción, promoción e investigación; y la escasez de recursos materiales y financieros para dotar de una infraestructura administrativa al Movimiento.

Pese a sus dificultades y deficiencias la Junta Directiva del CEID cumplió un papel protagónico en la cristalización del Movimiento Pedagógico, coordinó foros, mesas redondas, seminarios, estimuló el estudio y canalizó propuestas. De la superación de sus fallas dependen también las posibilidades de su fundamentación y promoción.

12.La publicación de la revista EDUCACION Y CULTURA, bajo la coordinación del CEID, es un hecho editorial y cultural importante. Ha sido un instrumento para la difusión del Movimiento Pedagógico. Ha recibido el apoyo del magisterio, de la intelectualidad y de los medios culturales. Su reto es asentarse en la base magisterial a través de la lectura, la discusión y la producción intelectual.

Sin embargo, la revista ha sido sub-utilizada por el trabajo sindical y pedagógico. Como trabajo periodístico la revista es un logro cultural. Tiene una identidad propia y posibilidades reales para constituirse en un medio de formación del magisterio y de la comunidad.

La debilidad radica en la distribución. En este sentido, no ha habido un compromiso en la campaña nacional de suscripciones y en las correspondencias. El trabajo se redujo a la voluntad de cada uno de sus impulsores. Se necesita sin du-

da, una gerencia de la revista, una descentralización de la distribución y una administración eficiente.

Junto con la publicación de la revista EDUCACION Y CULTURA, el Movimiento Pedagógico cuenta con varias revistas pedagógicas de los sindicatos regionales y algunos boletines informativos. Antes de pretender suprimirlos hay que



regularizarlos, mejorarlos y enfocarlos a asuntos específicos de la política educativa y el Movimiento Pedagógico y buscar un carácter eminentemente didáctico, ilustrativo y de fundamentación teórica.

Perspectivas del Movimiento Pedagógico

13.El Movimiento Pedagógico es una estrategia política y cultural de los maestros colombianos para contribuir a la creación de la conciencia histórica de una nueva escuela y una nueva sociedad. La voluntad política se expresa, en el período histórico actual, en la defensa, ampliación y cualificación de la educación pública, en la conquista de la autonomía intelectual y en la creación de un ambiente cultural propicio para la libertad y la democracia. Es un movimiento de naturaleza política que busca generar una corrien-

te de ideas, de proyectos, iniciativas y alternativas educativas y culturales. No es solución de la crisis educativa de Colombia, porque existe la conciencia y compromiso de transformar las condiciones de dominación y atraso del país, del alto grado de analfabetismo, de la estrecha cobertura social de la educación, de la deficiencia administrativa y el abandono del Estado y los partidos políticos de las clases dominantes han conducido a la educación pública.

14.El Movimiento Pedagógico aspira a involucrar amplios sectores de la sociedad como la intelectualidad, las instituciones educativas e investigativas, los partidos políticos, las universidades públicas y el movimiento sindical.

Su reto es consolidarse en la base magisterial, en las escuelas, en los colegios, en las universidades y en la comunidad. De su arraigo popular depende su porvenir.

15.Las perspectivas del Movimiento Pedagógico son promisorias y encuentran un eco y respaldo en el magisterio y en la intelectualidad. Su idea de recuperar el prestigio intelectual del maestro tiene un hondo significado social. El saber ya no puede seguir siendo una esfera al margen de la vida práctica y política.

Es imprescindible crear una nueva generación de intelectuales donde el estudio, la investigación, la reflexión estén vinculados con el quehacer político, la organización y la acción de masas.

De ahí que el Movimiento Pedagógico tenga una perspectiva nacional. Tiene propósitos amplios y democráticos; es una fuerza cultural, un Movimiento empeñado en dar nuevos rumbos a la educación y la cultura.■

Educación y Comunidad:

Una alternativa Pedagógica

MARIO SEQUEDA OSORIO*

En estos momentos de desarrollo del movimiento pedagógico democrático y popular en el país, es muy importante que se oigan todas las voces. Hay que quebrar el silencio. Y echar a andar.

Estas reflexiones se inspiran en la práctica con maestros y educadores comunitarios, animadores de base, los cuales reivindican el potencial pedagógico que tienen los sectores populares para orientar la formación de una nueva conciencia social a nivel comunitario. Estos elementos están marcados por la doble experiencia como formador de maestros y participante en procesos de educación popular.

1. CRISIS EDUCATIVA Y CULTURAL

En esta búsqueda por quebrar el silencio es importante plantear algunas ideas sobre el proyecto pedagógico, inscrito en un horizonte político-cultural. Toda crisis significa dos elementos: es ruptura y es creación.

Tal es el caso de la educación colombiana que vive una de sus crisis más profundas.

Es también ruptura porque significa el agotamiento de un proyecto histórico. Y si un proyecto social y cultural se agota, se genera un resquebrajamiento del consenso social, una crisis de hegemonía. Al respecto cabe recordar la concepción gramsciana del Estado como "todo el complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio sino también logra obtener el consenso activo de los gobernados"¹.

La crisis educativa nacional, analizada como crisis de hegemonía, realmente pone de manifiesto la pérdida de consenso social y se descubre la profunda vinculación que tiene lo pedagógico con lo político. Al quebrarse el relativo consenso generado en una época histórica se pone al orden del día la posibilidad de una manera nueva de formar al hombre del futuro.

La crisis es creación por cuanto anticipa la necesidad de un replanteamiento en el quehacer educativo para adecuar los procesos de formación del ciudadano a las nuevas necesidades históricas. En cierta manera, la crisis

* Profesor Universidad Pedagógica Nacional, miembro de la Comisión Pedagógica de la Fundación Foro Nacional por Colombia.

¹ GRAMSCI, Antonio. Notas sobre Maquiavelo y el estado moderno. México: Juan Pablos Editor, 1975.

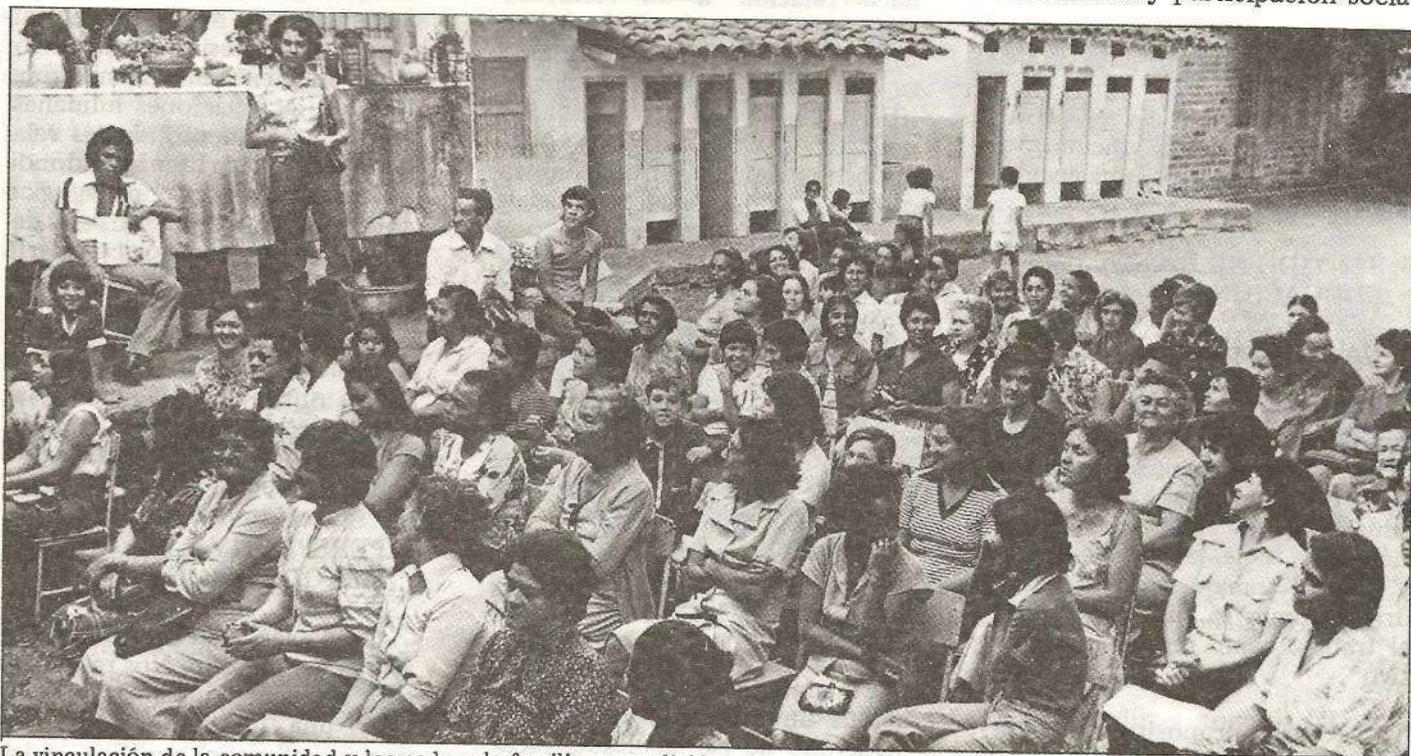
educación
y sociedad

es el reclamo por una nueva educación, la cual debe generarse y no puede lograrse dentro de los esquemas tradicionales como simple imposición o avasallamiento cultural y pedagógico, el cual ha acontecido en el país desde la escuela doctrinera de la colonia, pasando por Lancaster hasta llegar a los modelos de la tecnología educativa. Desde una perspectiva histórica, esta crisis nos indica que ha llegado el momento en el cual, es posible pensar la construcción de una pedagogía crítica y participativa. He ahí el reto. Se trata de en-

2. CONSTRUCCION DE UNA ALTERNATIVA PEDAGOGICA

Frente a una pedagogía tradicional y como superación de un modelo simplemente modernizante, se hace necesario construir una pedagogía crítica y participativa. Crítica, en cuanto que permita poner en tela de juicio no sólo los elementos que conforman el saber, sino que también cuestione las condiciones en las cuales ese saber ha sido producido, es decir, que relieve la capacidad que tiene el hombre para

sólo como una condición para llevarla a cabo. Por tanto, la participación social es un objetivo y una forma metodológica de realizar el proceso de consumación del acto pedagógico. Por ello hay que reivindicar, como una tarea que tiene que ver con tendencias pedagógicas en nuestro continente, la construcción de una pedagogía que desarrolle "la creatividad, la comprensión de las realidades y los problemas mundiales, regionales, nacionales y locales, el ejercicio de las facultades críticas y los valores de solidaridad y participación socia-



La vinculación de la comunidad y los padres de familia es condición para una real democratización de la escuela.

frentar tanto a la pedagogía tradicional que se fundamenta en la inculcación de un modelo de pensar, de aproximarse a la realidad y de relacionarse, como también a la "pedagogía tecnologista" que busca potenciar los procesos de asimilación acrítica del conocimiento, a través de una serie de recursos nuevos que van desde el análisis de sistemas, pasan por el conductismo y pueden terminar en la utilización de las telecomunicaciones y la informática.

la apropiación del patrimonio cultural como re creador de ese saber y no simple receptor pasivo del mismo.

Participativa porque en América Latina hay una tendencia que viene consolidándose, desde la década del sesenta, la cual señala la participación de los sujetos del proceso educativo, asumidos colectivamente, es decir la participación comunitaria, como un elemento esencial de la dinámica educativa y no

les"²

Lo participativo no es solamente una dimensión técnica del proceso educativo sino una dimensión esencial, por cuanto lo que queremos es un individuo participante, transformador, y que a su vez ese sujeto se forme a través de una metodología que le permita ejercitar su capa-

2. UNESCO. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. DREALC, 1981.

El Movimiento Pedagógico democrático y popular, como movimiento social de la comunidad educativa y cultural se sitúa en la perspectiva de una nueva sociedad.

cidad de decisión, es decir su libertad.

En tal sentido el acto pedagógico tiene que ver ante todo con el proceso de afirmación de la libertad en el acceso al conocimiento y en la vinculación de ese conocimiento a una acción transformadora.

3. SENTIDO DE LA NUEVA EDUCACION

Una concepción nueva de la práctica pedagógica debe, en primer lugar, buscar la creación de condiciones para que se mejore la calidad de vida de las personas que conforman la comunidad educativa, rescatando la dimensión que tiene la formación en y para el trabajo. Aquí convendría retomar la discusión sobre el trabajo como principio educativo³.

Otro gran propósito tiene que ver con la promoción de la capacidad de pensamiento libre, autónomo y crítico.

Vale destacar acá como la pedagogía se inscribe en los procesos que tienen que ver con el tránsito de la heteronomía hacia la autonomía. Quiere esto decir que el hombre, en el marco de una concepción de educación permanente, tiene un proceso de desarrollo educativo abierto, por cuanto cada vez más puede ganar dimensiones de autonomía. Y en esa búsqueda de la autonomía y en su ejercicio práctico que es el acto pedagógico, está la conexión intrínseca de la pedagogía con la política. Afirmar en el hombre, como dice Kant⁴,

la capacidad de usar la razón para orientar el propio destino, hace relación a un elemento fundamental de lo pedagógico. En el mismo acto pedagógico se inscribe una dimensión política. Más que decir que el acto pedagógico tiene una consecuencia o implicación política, habría que afirmar que en sí es esencialmente político. Político por cuanto tiene que ver con la orientación del destino personal y colectivo, en función de un proyecto humano de desarrollo.

Otro propósito importante es el desarrollo de la capacidad de participación solidaria, consciente y responsable en los procesos de transformación de la naturaleza y de la sociedad, por parte de los estudiantes, maestros y padres de familia.

Finalmente, como síntesis, tenemos un propósito referido al desarrollo de las facultades creadoras, al desarrollo de la creatividad. El proceso de creatividad cultural tiene distintas dimensiones de realización, siendo una de las más significativas la dimensión de la transformación y organización social. Si el propósito fundamental de quienes se plantean por una alternativa político-cultural es lograr una organización social nueva, justa y participativa, democrática, autodeterminante, que elimine toda forma de dependencia y promueva la autorrealización personal y social, desde la misma práctica pedagógica estamos creando condiciones para esa reorganización social. Makarenko⁵ dice algo que es importante rescatar y trabajar:

educar es organizar: Hay una ligazón muy estrecha entre educar y organizar: si el acto pedagógico debe tener tendencialmente un propósito organizativo, es en esa dimensión transformadora de las relaciones humanas, del replanteamiento de las relaciones entre los hombres, donde se realiza el acto pedagógico completamente. Quiere esto decir que el acto pedagógico estaría dado no solamente en el proceso de apropiación y recreación del saber sino fundamentalmente en el proceso transformador que se realiza por la apropiación que se logra de un saber en función de un proyecto de organización político y social.

4. PERSPECTIVA METODOLOGICA

Cabe acá una consideración acerca del método. Nos referimos a la necesidad de crear y construir una metodología de participación⁶; ello significa, entre otras cosas, que el proceso pedagógico está ligado a la construcción de conocimiento para la transformación de la realidad

3. GRANSKI, Antonio. La alternativa pedagógica. Barcelona: editorial Nova Terra, 1976.

4. KANT, Enmanuel. Qué es la Ilustración. Traducción de Rubén Jaramillo V. El Espectador. Magazin Dominical, No. 78, sep/84.

5. MAKARENKO, Anton. Conferencias de Educación Infantil. Editorial América Latina, 1983.

6. SCHUTTER, Anton. La investigación participativa: Una opción metodológica para la Educación de Adultos, México: CREFAL, 1983.

social. Es decir, es un proceso investigativo que, a partir de la apropiación crítica de los elementos fundamentales del patrimonio cultural humano, dinamiza la búsqueda conjunta del conocimiento sobre la vida cotidiana y el contexto de los sectores populares, de tal manera que en esa misma búsqueda se propicie la acción transformadora de la realidad. El proceso educativo involucra entonces el proceso transformativo.

Algunas hipótesis, para la orientación de una búsqueda colectiva, que podrían ayudar a la construcción de esta pedagogía crítica y participativa que reivindicamos, podrían ser:

1. La identificación de las necesidades y la organización de los procesos educativos con base en la participación de la comunidad coadyuvan a la motivación del grupo de trabajo educativo, la cual se hará manifiesta tanto en la participación activa de los estudiantes en el proceso pedagógico, así como en la participación social para el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad.
2. Una metodología de la participación que tome en cuenta el potencial cultural de los sectores populares y que asuma como contenidos educativos las necesidades, intereses, problemas y potencialidades de la comunidad, promueve el desarrollo de la creatividad.
3. Una relación pedagógica fundamentada en la colaboración y el respeto mutuo de los participantes y en la cual el educador asume un papel de guía-animador en la búsqueda del conocimiento, contribuye a la formación de individuos autónomos, críticos y solidarios.

En el fondo de este planteamiento hay una concepción del hombre y de la sociedad. Supone

concebir al hombre como un ser social inacabado, histórico, que transforma el mundo; un ser que tiene las virtualidades de transformación de su contexto y que precisamente tiene la posibilidad de organizadamente construir una alternativa histórica que permita realizar un nuevo proyecto de desarrollo humano-social.

5. EDUCACION Y DESARROLLO COMUNITARIO

En los años recientes, se ha venido haciendo énfasis en la



Participación no sólo para exigir educación sino también para definir sus rumbos.

necesidad de inscribir lo pedagógico en lo cultural. Como propósito, no como simple consigna deberíamos reivindicar la lucha del magisterio y de los sectores populares por la construcción de un programa de desarrollo educativo y cultural comunitario.

En la perspectiva de la defensa de la educación pública y de la renovación de la cultura nacional, un proceso investigativo de recuperación crítica, expresión y desarrollo de la cultura popular adquiere renovado sentido. Las dimensiones de la cotidianidad, las necesidades y los retos his-

tóricos de los sectores populares, frente a los cuales nos planteamos primordialmente en la educación pública, deben ser asumidos como contenidos y objetivos de los procesos pedagógicos.

La investigación, concebida como proceso de creación cultural en el contexto mismo del desarrollo social, ha de estar incorporada a la dinámica educativa. Se trata de construir una pedagogía que se inscribe dentro de un proceso de investigación participativa.

Otras dimensiones del desarrollo social tales como los procesos autogestionarios a nivel popular, la promoción de formas de tipo cooperativo, la capacitación para la búsqueda de solución de los problemas de supervivencia de los sectores populares en el área de la salud, la nutrición, la atención integral a la familia, etc. tienen que estar incorporadas al programa de desarrollo educativo y cultural. No deberíamos en tal caso hablar tanto de proyección comunitaria sino de la necesidad que tienen las organizaciones educativas de contextualizar el sentido del quehacer pedagógico, incribién-

dolo en las necesidades, intereses, problemas y potencialidades de las comunidades.

Algunas experiencias de trabajo popular en el campo de la alfabetización, postalfabetización y educación comunitaria muestran como, por ejemplo, se puede rescatar la posibilidad de que el maestro sea un agente de dinamización del potencial cultural de las propias comunidades para construir sus materiales educativos. Acá cobra vigencia la recuperación y el desarrollo de los micromedios de la comunicación. Desde el periódico popular hasta el video-cassette, contruídos con la gente misma, se abre la amplia gama de instrumentos pedagógicos de desarrollo cultural comunitario.

Es preciso señalar que esa articulación del desarrollo comunitario con los procesos pedagógicos pone a la orden del día un tema fundamental: El problema del poder local. En el contexto del movimiento pedagógico se debe plantear la necesidad de que existan formas concretas mediante las cuales se exprese el poder comunitario en la orientación de los procesos educativos a nivel local. Podría pensarse en la constitución de consejos de padres, de docentes y estudiantes que impulsen una orientación nueva en la escuela e incidan en la organización educativa, de tal manera que el poder institucional que se maneja en las instituciones educativas esté al servicio de los intereses comunitarios.

6. PROPUESTAS DE TRABAJO

A fin de dotar de acciones e instrumentos prácticos al Movimiento Pedagógico en la perspectiva de un proceso de participación comunitaria se plantean las siguientes iniciativas a manera de propuesta:

1. Que se esclarezca y estructure una propuesta de expedición

pedagógica nacional. La idea pionera del Departamento de Caldas señala un camino. Sería un espacio de expresión muy amplia de los maestros y que podría ser ganado en un proceso de trabajo tendiente a impulsar una movilización nacional en torno a un propósito central: la recuperación de lo pedagógico, a partir de la dinámica que ha venido creando el movimiento pedagógico en el país.

2. Comprometernos en un proceso sistemático de recuperación y sistematización de las experiencias de educación comunitaria y popular con el fin de rescatar la creatividad pedagógica inscrita en los grupos sociales, y desde luego en ese sujeto fundamental del acto pedagógico que son los maestros.

3. Desarrollar proyectos de investigación y producción de materiales en el campo de los micromedios de comunicación popular.

4. Que se investigue y trabaje el problema de la educatividad de los medios de comunicación de masas, para que estos contribuyan a la creación de condiciones de un nuevo consenso social.

En este sentido existe un potencial inmenso y tiene que ver con una incursión teórica y práctica sobre el terreno de las telecomunicaciones y, en especial, de la informática y la educación.

5. Que se dinamice la recuperación pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional y demás facultades de Educación en el país. La Universidad Pedagógica es patrimonio de la comunidad educativa nacional y particularmente de los maestros colombianos. No puede

ser patrimonio de sectores interesados en mantener las concepciones y las estructuras pedagógicas que tradicionalmente han dominado en el país y que han llevado a un proceso reproductivo de los esquemas pedagógicos en otras Facultades de Educación y en las Normales. Surge acá un programa fundamental en el sentido de ir definiendo el papel de la Universidad Pública y, particularmente, de las Facultades de Educación, incluida la Universidad Pedagógica Nacional, en el movimiento pedagógico, como un movimiento que busca generar una dinámica de sacudimiento, rompimiento y desarrollo de alternativas frente a la práctica pedagógica tradicional y sobre todo frente a la práctica educativa en los centros de formación de educadores.

Una consideración final. Cuando nos planteamos por una alternativa pedagógica estamos optando por un proyecto histórico alternativo. El movimiento pedagógico democrático y popular, como movimiento social de la comunidad educativa y cultural se sitúa en la perspectiva de una nueva sociedad. Desde este horizonte de comprensión adquiere sentido nuestro compromiso en la práctica pedagógica cotidiana y los maestros, construimos nuestra verdadera identidad: no somos apóstoles abnegados, tampoco simples agentes ideológicos. Como intelectuales, queremos ser dirigentes culturales y políticos, conscientes de una tarea histórica que nadie la puede hacer por nosotros: contribuir a generar un nuevo consenso social, un nuevo orden político y económico, logrando que la gran masa de la población vaya interiorizando la convicción profunda de que el proyecto histórico democrático de la clase obrera y los demás sectores populares significa el tránsito progresivo del reino de la necesidad al reino de la libertad. ■

Una escuela para la vida, la libertad y la democracia

El Instituto Pedagógico Nacional, dependiente de la Universidad Pedagógica Nacional, vive, desde hace algunos años, un proceso de reflexión y cuestionamiento sobre su papel y el sentido del trabajo escolar que allí se realiza.

Un equipo de docentes vinculados al Instituto Pedagógico, integrado por Alejandro Álvarez, Martha Cecilia González, Gloria Jiménez, Jaime Jaramillo, Olga Lucía Palacio y Manuel Rojas ha presentado una propuesta sobre los propósitos y principios gene-

rales que deberán orientar el plantel y su quehacer educativo.

Por considerar que este documento, fruto de la reflexión de un grupo de maestros, contiene elementos de juicio y aportes importantes para la discusión que en la actualidad adelanta el Movimiento Pedagógico sobre el sentido y las posibilidades de la escuela como lugar de saber y socialización, lo hemos incluido en la presente edición, con la seguridad de que aportará elementos para la reflexión y el debate.

1. UNA ESCUELA PARA LA SOCIALIZACION Y LA AUTONOMIA

El hombre es un ser social; la familia, el grupo, la comunidad son su ambiente específico, su condición de posibilidad de vida. En este sentido, la Institución escolar debe tener como uno de sus propósitos fundamentales crear las condiciones que faciliten y favorezcan la socialización de las generaciones jóvenes que a ella acuden (1).

Para nosotros la socialización es un proceso permanente y progresivo mediante el cual la persona a través de su interacción con el grupo, se comprende y se capacita para participar en la transformación de las diferentes expresiones de la cultura, la filosofía, la ciencia, la política, el arte, el folklore, con todas las tendencias y contradicciones que le son

intrínsecas; en la escuela pues, en cuanto centro cultural, debe expresarse y reconstruirse la cultura constantemente. En este proceso gradual el individuo trabajando colectivamente irá adquiriendo la capacidad para asimilar y comprender las siempre —y cada vez más velozmente— cambiantes manifestaciones culturales, a la vez que se irá habilitando para aportar creativamente a los procesos de transformación y desarrollo social; de esta manera se irá convirtiendo en un ciudadano crítico, responsable y comprometido con los procesos de su comunidad.

Pero el hombre no es solamente un ser social; también es un ser

(1) Esta tarea no podrá cumplirla la Institución escolar si su quehacer pedagógico no se está suscribiendo permanentemente en los procesos sociales de cambio y desarrollo.

individual, con su especificidad y sus características únicas e irrepetibles, las cuales deben desarrollarse, por tal razón, debemos dejar bien claro, que cuando hablamos de socialización nos oponemos radicalmente a la masificación. Consideramos que individuo y sociedad no son realidades antitéticas sino dialécticamente complementarias.

A la escuela concurren personas con unas características muy singulares y consideramos que, precisamente, una escuela que propenda por la socialización, estará facilitando que cada persona, dentro del proceso del grupo, tenga la posibilidad de desarrollar sus propias capacidades, aporte su propia y específica contribución; sea ella misma. La escuela centrada en la acomodación y reproducción de las expresiones culturales hegemónicas tiene como consecuencia lógica que estandarizar a sus alumnos, hacerlos rígidamente uniformes; la individualidad, la particularidad de la vida humana queda anulada en la masa anónima.

¿Cómo es posible que a través de la socialización, las personas desarrollen su individualidad, su autonomía? Veámoslo: en la medida en que las personas se van socializando (2), se van haciendo más y más conscientes de limitantes y determinantes de su comportamiento individual y grupal, se van haciendo progresivamente más dueños de su acción y cada vez actúan menos por azar o por coacción exterior, y cada vez más, porque van conociendo las causas y consecuencias sociales de sus acciones. El gobierno de su vida, por tanto, va dejando de estar centrado en normas sociales, en la autoridad exterior, en la vigilancia o en la motivación externamente orientada; va actuando, cada vez más, porque interiormente se siente obligado a hacerlo de esta manera; la norma se ha ido haciendo propia en la interacción social, allí, en la vida de grupo, ha

podido ir esclareciéndola a partir de la razón y de la vivencia en la cual ha visto su necesidad, su importancia como condición sin la cual la vida en sociedad es imposible. Esta norma así adquirida es una norma propia, con sentido, no rígida ni estática. Es susceptible de ser transformada y/o fortalecida por la reflexión racional, especialmente si ésta es colectiva.

2. UNA ESCUELA PARA LA LIBERTAD Y LA DEMOCRACIA

El hombre no es un ser terminado, acabado; es, más bien, un ser que a través de su historia personal, colectiva, va haciéndose a sí mismo, va auto-construyendo su propia vida y participando en la construcción de la vida de su sociedad. Es por esto que la Institución escolar, sitio en el que se forman los ciudadanos, debe facilitar el desarrollo de la capacidad de elegir y responder por las consecuencias de las elecciones realizadas. La escuela debe convertirse en un lugar en el que se cultiva y respeta la libertad, condición fundamental para que el hombre pueda hacerse a sí mismo, para que pueda ser ciudadano de una democracia.

Entendemos la libertad como una conquista gradual, progresiva y permanente; cuando más va conociendo el hombre los determinantes naturales sociales que condicionan sus elecciones, tanto más va reconociendo las mediaciones que deberá enfrentar para ser él mismo; tanto más irá acrecentando su capacidad para asumir esas determinaciones y entonces, paradójicamente, en cuanto más consciente de sus limitaciones y condicionamientos, será más libre.

Es por esto que nos oponemos radicalmente a aquellas escuelas en las que rige la autoridad vertical y en las que la vida de los niños, los jóvenes, y casi siempre de los maestros, está pre-determi-

nada desde fuera sin dejar espacio suficiente para las opciones y la responsabilidad. En esas escuelas la ley y principio rector es el orden formal. La libertad, la posibilidad de ser yo mismo, de optar y aprender a asumir las consecuencias de mis elecciones, queda ahogada en programas detallados que deben estudiarse estrictamente, reglamento que hay que obedecer, horarios milimétricos que deben ser cumplidos. Por esta razón estas escuelas no tienen historia, permanentemente repiten contenidos, métodos y acciones. Al cerrarse la posibilidad a la libertad, la posibilidad de innovar queda cancelada.

Igualmente nos oponemos a aquellas concepciones que suponen que los individuos devienen en personas de manera espontánea y consideran la libertad escolar como el dejar-hacer, dejar-pasar en el que no existe necesidad de ningún tipo de organización, responsabilidad y compromiso.

Desde nuestro punto de vista la libertad escolar deberá darse en un progresivo ejercicio democrático, altamente participativo de estudiantes y maestros. Será en la democrática orientación del proceso pedagógico, en la interacción social alrededor de este propósito que, tanto los estudiantes como los maestros, iremos encontrando las condiciones para el ejercicio de la libertad; la necesidad y urgencia de la organización, de la disciplina, las normas, la autoridad y la responsabilidad.

(2) La socialización implica apropiación gradual, progresiva de la cultura. Este proceso no podrá ser realidad en el niño y el joven sino es a partir de sus propias necesidades e intereses de sus propias preguntas, de sus propias respuestas, a partir del experimento, la reflexión crítica de la confrontación de iguales puntos de vista, pero —y por sobre todo— de que las actividades que realiza para lograr tal fin, tengan sentido para él.



La participación y deliberación de los alumnos debe ir más allá de los ocasionales Minicongresos.

En este proceso, prolongado y complejo y que no creemos que pueda darse espontáneamente, el maestro juega un papel fundamental; su función será de que día a día, codo a codo, con los jóvenes desde dentro del proceso participe en la orientación del mismo en la medida de su claridad y coherencia. Es un liderazgo que debe ganarse permanentemente; ya no es la autoridad formal, impuesta desde el exterior que con su poder estatuido obliga a los alumnos, ni es tampoco el observador lejano y apático que no interviene; es el maestro —amigo que persuade por la fuerza de su argumentación y honestidad.

El niño y el joven deberán asumir como suyas todas las actividades y toda la dinámica de la escuela; deberá responsabilizarse de sus acciones y de las de los demás. De las actitudes, del comportamiento, del trabajo y el esfuerzo de cada uno dependerá la forma como se viva el proceso educativo, por eso será legítimo y necesario mantener la crítica y la auto-crítica permanente donde todos se verán implicados en las acciones de los demás. Esto significa que los estudiantes tendrán derecho a participar en las deliberaciones

que se hagan sobre cualquier aspecto de la vida escolar. Una comunidad democrática debe estar dispuesta a revisar constantemente sus acciones a partir de la participación crítica de todos sus estamentos. Las actitudes negativas, entonces, se convertirán en experiencias constructivas si en vez de negarse a verlas, en vez de castigarlas unilateralmente, se permite que afloren y se discutan abiertamente en comunidad; la deliberación colectiva será la que ayude a tomar conciencia de la necesidad del orden y la colaboración voluntaria, pero decidida, permitirá formarnos en ese proceso contradictorio de lucha permanente por la escuela organizada. Es decir que la escuela no llegará nunca a conseguir el equilibrio ideal del perfecto comportamiento, pero será formadora si en su dinámica contradictoria todos participamos democráticamente. Así tenderemos (es un proceso) a tomar plena conciencia de por qué la escuela es de todos y para todos. No será necesario pues, pedir permiso o conceder permiso para participar en las decisiones; si cada estamento se siente responsable de la escuela será un compromiso tomar partido ante cada problema en el momento preciso y con el derecho propio

que le da el ser un estamento activo de la comunidad.

La democracia así entendida no significa ausencia de problemas, el censo total o el consentimiento pleno, significa fundamentalmente participación activa y crítica en igualdad de condiciones, de todos los estamentos y como condición, se necesita que la escuela sea asumida como una responsabilidad de todos y de cada uno. Si alguien castiga a otro por estropear lo que considera suyo, lo primero que consigue es librarlo de su responsabilidad de velar por lo que es de todos.

3. UNA ESCUELA PARA EL DESARROLLO DE LA RACIONALIDAD Y EL ESPIRITU CIENTIFICO

La socialización, la autonomía y la democracia serán irrealizables si simultáneamente no se va generando en la Institución un progresivo desarrollo de una cultura de la argumentación, del rigor de la lógica, de la sustentación discursiva de cada planteamiento, de cada propuesta, de cada acción que se realice. La escuela en este sentido, será un centro de debate y polémica racional permanente.

La escuela que prospectamos deberá tener sus raíces en la vida presente; no pensamos en una escuela que prepara para la vida futura, olvidando el ahora, sino que alimente permanentemente, en cada momento, la vida de sus miembros.

El espíritu científico tiene como base fundamental la racionalidad crítica, el cuestionamiento permanente, por esto se opone radicalmente al dogmatismo, el escolasticismo y el cientificismo (tan en boga hoy).

La apropiación de los conocimientos científicos, punto central de las actividades en la escuela, debe partir de la concepción del carácter contradictorio y relativo de ese saber. En cuanto la ciencia no es definitiva, ni absoluta, ni terminada, no puede presentarse en la escuela como homogénea, sin fisuras, ni contradicciones entre paradigmas, por el contrario, en cuanto en la realidad la ciencia está en proceso de construcción permanente, este debate debe reflejarse en la escuela. Esto significa que la relación maestro-alumno caracterizada por la autoridad de la sabiduría, de una parte, y la sumisión y dependencia de la otra, cede su lugar a una relación de búsqueda compartida sobre un saber, sobre el cual no se ha dicho ni se dirá jamás la última palabra.

Por lo tanto, en la escuela no se podrán enseñar verdades y contenidos terminados, su objetivo es formar el espíritu científico, es decir el espíritu de búsqueda, de cuestionamiento, de indagación, de crítica. Más que saber cosas se debe buscar aprender a preguntarse por todo. Si despertamos interrogantes, si abrimos la duda, si presentamos el conocimiento en su origen, su evolución y su indefinición, entonces no quedará más que buscar el camino y averiguar las

diversas interpretaciones que existen sobre cada verdad relativa.

El maestro, el niño y el joven se encuentran en el mismo lugar si aceptamos que cualquiera puede contribuir a la claridad de un problema académico, cualquiera está en disposición de aportar elementos nuevos, si de una búsqueda colectiva se trata.

Más que informar sobre las verdades conocidas, la escuela debe permitir entrar en las polémicas de cada conocimiento, (científico o no), debe permitir comprender el sentido de cada pregunta que originó una investigación; así se conseguirá despertar el interés por el conocimiento y formar intelectuales que contribuirán con su creatividad al desarrollo del saber.

Así deberá acabarse con el afán por cumplir programas que incluyen multitud de temas y que no pretenden otra cosa que informar sobre lo ya dicho. Ahora habrá que afanarse cuando alguien repita lo que estudió sin entender su significado contradictorio, sin interpretarlo y sin definir su postura crítica frente a ello.

Ahora habrá que aceptar la posibilidad de que frente a una pregunta se despierten intereses distintos, de manera que los estudiantes indaguen aspectos diversos y se llegue incluso a conclusiones contradictorias.

El programa dejará así de ser monolítico y homogéneo para todos. Esto permitirá enriquecer enormemente los debates y respetará las inquietudes y las inclinaciones de cada uno.

Creemos que la ignorancia, más que un vacío, es estado de llenura (creer que se saben muchas cosas) (3), y por tanto debe partirse del análisis crítico de lo que se sabe para llegar a conclusiones más profundas y más ciertas con la actitud crítica frente a lo que se opina en primera instancia. Se avanzará más en el conocimiento si se consigue dudar de lo que se creía era cierto; se avanzará más que cuando informamos sin saber si mi opinión impedirá aceptar una nueva versión de lo que se cree saber.

Todo esto nos debe llevar a una reflexión seria sobre lo que realmente permite desarrollar el espíritu científico para hacer de la escuela un lugar de recreación y aprobación de la cultura.

4. UNA ESCUELA PARA LA INVESTIGACION Y LA TRANSFORMACION PERMANENTE

Desde la perspectiva que proponemos, el Instituto deberá convertirse en una Institución abierta al cambio, a la transformación y al desarrollo. Una Institución que a partir de la investigación permanente genere respuestas a los requerimientos siempre nuevos de su entorno, superando de esta manera el movimiento circular repetitivo de la escuela tradicional.

La pedagogía en nuestro medio ha sido, en general, una práctica ingenua que no se ha cuestionado sobre sí misma. En la ma-

(3) Zuleta E.: Acerca de la ideología—Mimeo 1978.

yoría de los casos sólo se ha interesado en la transmisión de saberes dirigido a la inculcación y la repetición. Este "trabajo" se ha realizado, en la mayoría de los casos, de manera aislada e inconexa, sin que lo haya mediado una reflexión sistemática que conduzca a la definición y desarrollo de la profesión y la Institución escolar, definición que proporcionaría contextos en los que las actividades escolares podrían suscribirse y adquirir significación o integración dentro de todo un proceso de desarrollo de la Institución escolar y la pedagogía como saber y profesión.

Dentro de este contexto nosotros proponemos que el Instituto desarrolle una investigación en la que:

- a) Recuperemos la tradición pedagógica propia del Instituto Pedagógico Nacional en el contexto de la historia de la pedagogía en el país.
- b) Los problemas a investigar serán definidos al interior del contexto particular del Instituto Pedagógico Nacional y en la perspectiva de dar respuesta a las necesidades de nuestra comunidad concreta, obviamente con proyección hacia la educación pública del país.
- c) Las experiencias investigativas que se desarrollen no estén guiadas por el sentido común ni se den al azar. La investigación pedagógica deberá estructurarse en términos de línea; organizando ciertos temas y conjuntos de temas que por estar sistematizados y proyectados a largo plazo, se constituyan en líneas de investigación, es decir, en proyectos coherentemente organizados dentro de un sistema general que involucre diferentes pasos y al cual puedan adscribirse investigadores de diferente nivel; ellos tomarían a su cargo proyectos o partes de proyec-

tos cuyos resultados aunados a los resultados de otros, conformen el desarrollo de la línea y, con el tiempo, generen una tradición pedagógica del área.

- d) Los trabajos de investigación deberán coordinarse y enmarcarse en una tradición que contextúe y evalúe su actividad no permitiendo que ésta se pierda en el vacío.
- e) La base del proceso investigativo, deberán ser todos los estamentos en la comunidad. Será a partir de esta práctica constante que todos los miembros de la Institución nos iremos formando en el estudio, la racionalización y resolución, tanto de los problemas de la ciencia como de las dificultades que la realidad cotidiana nos presenta. En esta perspectiva los estudiantes, maestros y padres debemos estar involucrados en la producción de nuestro propio conocimiento, en la sistematización de nuestra propia experiencia, en la transformación de las condiciones adversas.

Todo esto deja muy en claro que nuestra propuesta está en contradicción abierta con el diseño tecnológico de sistemas educativos realizado por expertos, la mayoría de las veces ajenos al proceso; ellos son quienes definen a-priori, y en detalle, cada una de las fases, etapas de los programas y actividades que se implementarán; planeación en la que los estamentos de la escuela no pueden participar y a la cual deben sujetarse pasivamente. Nosotros consideramos que este tipo de planeación, si bien, puede ser muy productiva en algunos frentes de las organizaciones sociales, está en definida oposición al sentido y propósitos de las organizaciones educativas en las que tarea central, como ya lo hemos definido, es la formación de ciudadanos participantes, críti-

cos, creativos que puedan contribuir con los procesos de transformación democrática de la sociedad. Esta tarea podrá ser cumplida solamente cuando los miembros de la comunidad escolar, en la práctica, conocen vivencialmente su potencial y se dan cuenta, a través del desarrollo del proceso de su escuela, de la importancia de la organización, la reflexión, la investigación y la evaluación colectivas para la resolución exitosa de los problemas. Será entonces en la praxis de una Institución abierta a la investigación, innovación y transformación permanentes, en la que las generaciones jóvenes se preparan para ejercer su ciudadanía.

5. PARA UNA EDUCACION EN LA VIDA

La escuela que prospectamos deberá tener sus raíces en la vida presente; no pensamos en una escuela que prepara para la vida futura, olvidando el ahora, sino que alimente permanentemente, en cada momento, la vida de sus miembros.

En nuestra concepción, el educarse es un proceso continuo de conocimiento y desarrollo de la vida, proceso que se inicia desde el momento mismo de la concepción, que no termina nunca y que involucra a todas las personas e Instituciones que establecen relaciones con el individuo (padres, hermanos, maestros, amigos, familia, escuela, medios de comunicación, etc.)

Así concebida, la educación no puede ser el acostumbrarse a una vida construida por otros para que el individuo la reproduzca, sino un vivir la vida descubriéndola y aprendiendo de ella en cada momento, en cada actividad, por medio de la reflexión.

Si la educación es la vida misma, la escuela no puede seguir divorciada de la realidad de sus estudiantes, padres y maestros,

La escuela debe convertirse en un lugar en el que se cultiva y respeta la libertad condición fundamental para que el hombre pueda hacerse a sí mismo, para que pueda ser ciudadano de una democracia.

no puede seguir utilizando métodos ajenos a la vida. "El profesor-informador, los alumnos oyentes, y entre unos y otros el libro de texto y el aula como el lugar de encuentro en el que se dictan las clases que producen el aprendizaje. El profesor-informador aparece como el principal sujeto del proceso. La comunicación es unidireccional; la clase es la transmisión del "que sabe" a los "que no saben".

"En otro extremo tenemos el alumno oyente que escucha, lee y memoriza, de acuerdo con lo que indica el profesor, para luego repetir de memoria lo aprendido con el fin de aprobar los exámenes.

El libro de texto simboliza el manejo abstracto y conceptual de la realidad; es la ciencia que en lugar de "conceptuar la realidad", sólo sirve para "conceptuar conceptos" o lo que es lo mismo, es una forma de sacrificar la realidad al mundo de los conceptos.

"Y por último, el recinto sacro donde se adquiere el saber: el aula, y dentro del aula, la actividad específica para adquirir el saber; la clase. Este modo de concebir el proceso de aprendizaje produce un vacío entre el aprender y la vida. Es como si la vida fuese puesta entre paréntesis todo el tiempo de las clases, con apenas algunas bocanadas en los recreos". Ander, Ezequiel 1979 pág. 64.

Se requiere, por el contrario,

conocer las leyes que rigen la vida para detectar las necesidades, los cuestionamientos centrales, y las posibilidades en cada etapa del desarrollo, para que las actividades que se realicen respondan al momento que se está viviendo.

La finalidad de la escuela entonces, no puede ser otra que la de atender a las necesidades específicas de los niños y jóvenes en cada momento, a las suyas propias; las actuales y positivas, no a aquellas que acaso tendrán dentro de 10 o 20 años y que los adultos han definido previamente como las importantes. Cada momento de la vida es bello y fundamental, por ende, digno de ser vivido intensamente.

Entonces el objeto inmeiato de la escuela es el crear para los niños una infancia alegre y feliz. No importa el cúmulo de datos, la información enciclopédica; lo que cuenta, de acuerdo con los planteamientos de la UNESCO, es que el niño aprenda a ser, aprenda a aprender y aprenda a hacer; de esta manera estará en capacidad para entrar en la vida pública e interactuar constructivamente con los demás hombres.

La escuela y la vida han de ser una; aquélla un pedazo de ésta, lo cual se expresará en un estilo cualitativamente nuevo de trabajo escolar, el cual estará centrado en el conocimiento del medio concreto, enseñanza al aire libre a través del juego, la recreación, los viajes y excursiones escolares, cálculos basados en

problemas de la vida real, lecturas de acuerdo a los intereses de la edad de los lectores, desarrollo del sentido práctico y la lógica a través de la resolución de problemas concretos de la vida institucional.

Una escuela así concebida estará en permanente actividad los sábados, domingos, festivos y vacaciones, serán importantísimos en el proceso formativo; las actividades culturales, de extensión a la comunidad, de recreación dirigida, deportes coordinados, etc., encontrarán estos días espacio apropiado.

Todas estas actividades estarán organizadas y sistematizadas en:

a) Los Seminarios:

A partir del principio de que el aprendizaje es un proceso que alcanza sus objetivos en la medida en que existe una implicación personal, tanto en los aspectos emocionales como cognitivos, el sistema del seminario que proponemos, es un sistema esencialmente de apropiación del conocimiento participativo, que tiene además estas otras características:

1) El curso, en todos los aspectos que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje (programa temas, sistemas, relación profesor-alumno, alumno-alumno, normas de trabajo, niveles de producción y exigencia, empleo de tiempo y sistemas de evaluación), se establecen de común acuerdo

entre todos los participantes del seminario.

2) Lo anterior implica que la responsabilidad en la organización y conducción del curso es compartida por estudiantes y maestros.

3) El maestro responsable único del curso, pasa a ser un participante que tiene dos funciones específicas; en primer lugar ejerce un "liderazgo de experto" que pone a disposición del grupo, sus conocimientos y experiencias en la disciplina objeto del seminario. Es el responsable de dar las claves interpretativas y animar el curso, brinda bibliografía, métodos, experiencias, propuestas organizativas, etc. Pero además tiene una segunda función; es un asistente que está allí para aprender de lo que el grupo aporta en el diálogo y la búsqueda conjunta.

4) Rompe con todo dogmatismo, pues en vez de favorecer actitudes de que alguien es poseedor de la verdad, la práctica se centra en el esfuerzo colectivo por el revelamiento de la verdad, en la cual todos y cada uno está en actitud de aprender con y de los otros, lo cual desarrolla el espíritu de solidaridad y respeto a las posiciones diferentes a las propias.

5) El estudiante en este estilo de trabajo es asumido como una persona libre, capaz de pensar por sí mismo, de descubrir, crear y autodeterminarse, lo cual crea hábitos para que éste tienda naturalmente a la auto-formación permanente a lo largo de toda su existencia.

b) Los Talleres.

Mientras que el seminario tiene como finalidad principal la apropiación del conocimiento

a partir de la experimentación, la discusión y la reflexión, en el taller el énfasis se coloca en la acción, en la adquisición de habilidades específicas a partir de la práctica, el ejercicio y el entrenamiento, las que constituyen su tarea fundamental. Obviamente esta actividad pierde su sentido si no se orienta por la reflexión y la racionalización. Es el taller un método que pretende superar la dualidad entre trabajo y conocimiento, entre teoría y práctica, entre la educación y la vida. Pueden ser propuestos y liderados por padres, estudiantes o maestros que por su especialidad y habilidades específicas en un área, demuestren que pueden orientarlos. La inscripción en ellos es totalmente voluntaria, previo cumplimiento de los requisitos que se formulan para cada taller; pueden integrarse a ellos maestros o padres interesados en desarrollar la habilidad que el taller propone. Esta metodología facilita la ruptura de los cursos formales y abre las posibilidades en la realización de proyectos que integren a diferentes estamentos y niveles sin discriminación de edad o estatus. Implica, finalmente, un trabajo que favorece el establecimiento de relaciones con Instituciones diferentes al plantel, con algunas de ellas para proyectar su trabajo y con otras para recibir asesoría y orientación.

c) Los Clubes:

Su propósito fundamental es el facilitar la adecuada y constructiva utilización del tiempo libre, el desarrollo integral de los estudiantes, padres y maestros, a partir de actividades de esparcimiento y recreación.

Estas actividades se realizarán en los fines de semana y de vacaciones: pretende acentuar el valor de la recreación como fuente de conocimiento

y de desarrollo de la afectividad y la socialización. Serán los clubes organizaciones autónomas pero coordinadas con los seminarios y talleres, con los que estarán en permanente retroalimentación.

Este nuevo estilo de escuela implica una transformación radical de las actitudes y comportamientos que estaban tan arraigados en estudiantes, padres y maestros (4). Implica también la creación de momentos institucionales para que cada esfuerzo que se está realizando, bien sea en un seminario, club o taller, pueda proyectarse a todo el colegio; por esta razón planteamos la necesidad de crear jornadas institucionales de evaluación y jornadas semanales de actividad cultural integrada.

Estamos convencidos que con este enfoque empezamos a recuperar importantes aportes de la tradición pedagógica del Instituto e iniciamos un proceso, bastante prolongado y complejo —creemos— de transformaciones progresivas que nos conducirán, poco a poco, hacia una educación en la vida, en la que las condiciones para el desarrollo de las potencialidades de nuestra organización educativa sean óptimas, en la que se avance hacia una mayor calidad del hombre y la vida.■

(4) Para lograr tal transformación, proponemos los talleres permanentes de reflexión pedagógica para docentes y la Institución de la escuela de padres, la que será un centro de estudio y análisis de la problemática familiar y escolar. Consideramos que a partir de estos 2 frentes y de las jornadas de evaluación, la Institución irá transformándose progresivamente con la plena participación de todos sus estamentos.

Situación actual de la Capacitación Docente*

CESAR A. VERA G. ** — FRANCISCO PARRA SANDOVAL ***

"En lo que a mí respecta, cuento mucho más sobre ese sentimiento de la responsabilidad, que es el verdadero agente de todas las grandes y buenas cosas que se hacen en el mundo, que sobre todos los reglamentos imaginables".

JULES FERRY

Discurso al Congreso Pedagógico, París, 1880.

ASPECTOS METODOLOGICOS

La situación actual del personal de la educación es singularmente compleja. La heterogeneidad de los estatutos, la multiplicidad de reformas —frecuentemente inconclusas— el número tan considerable de personas involucradas, la ausencia de ar-

ticulaciones dinámicas entre función, formación y carrera, la existencia de relaciones aún muy restringidas entre el sistema educativo en su conjunto y el medio ambiente socio-económico, cultural, etc., son elementos de esa complejidad que hacen particularmente difícil el compromiso efectivo de los docentes en las transformaciones necesarias y deseadas del quehacer educativo.

La capacitación docente o formación del docente en servicio, debe ser entendida como uno de los recursos para superar los anteriores inconvenientes atendiendo a sus necesidades reales. Se estima que esta formación debe ser continua y permanente constituyéndose como una prioridad. Pero es evidente que para detectar esas necesidades reales es indispensable la realización de estudios exploratorios, que permitan la identificación de las mismas.

El estudio que se reseña fue definido como exploratorio por varias razones: en primer término la población de docentes con quienes se efectuó, es limitada (setecientos aproximadamente) lo cual no permite una generalización de sus resultados para todas las zonas y docentes del país. En segundo lugar las técnicas utilizadas en la recolección

* El presente artículo recoge una parte del estudio "Contribución a un análisis de la Capacitación Docente y la Práctica Pedagógica", que adelantaron conjuntamente el Centro de Investigaciones CIUP y el Instituto de Educación Permanente de la Universidad Pedagógica Nacional, con apoyo financiero del ICFES.

** Investigados CIUP. Licenciado en Historia Universidad del Rosario. Estudios de Postgrado Universidad Javeriana.

*** Investigador CIUP. Licenciado Ciencias de la Educación Universidad Pedagógica Nacional. Estudios de Postgrado Universidad de CAEN, Francia.

de la información no permitían una cobertura mayor. Dichos procedimientos metodológicos consistieron en la realización de seminarios participativos, los cuales implicaron un trabajo grupal de análisis y crítica de la actividad cotidiana del docente. Los asistentes buscaron la adquisición de un mayor conocimiento de la realidad socio-educativa como totalidad integrada y el aprendizaje o reflexión en el trabajo grupal, donde es posible compartir experiencias y vivencias, recuperarlas críticamente y producir saber acerca de la profesión de enseñar.

La anterior información fue complementada con el diligenciamiento por parte de los docentes de una guía o encuesta que tuvo dos funciones:

La primera, establecer las experiencias y expectativas frente a su práctica pedagógica y la segunda referente a la capacitación impartida hasta el momento y las alternativas de mejoramiento hacia el futuro. La guía fue estructurada teniendo en cuenta los siguientes temas: autoimagen del docente, metodología de la enseñanza —ser y debe ser del trabajo cotidiano—, estructura de canales de comunicación entre los distintos agentes educativos, conocimiento de la legislación, deficiencias en la formación profesional y finalmente necesidades sentidas en materia de capacitación.

La población docente del presente estudio estuvo constituida por directivos docentes (rectores, supervisores), coordinadores de área, personal de los Centros Experimentales Pilotos (CEP) maestros de básica primaria y secundaria, pertenecientes al sector oficial, personal reclutado por los directores de los CEP, o las secretarías de Educación y cuya participación fue voluntaria.

La investigación en la cual se sustenta el presente artículo tuvo como hipótesis que la capacitación docente impartida hasta el

momento, no se revierte de manera efectiva en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y por ende de la calidad de la educación. También por su carácter exploratorio presente algunas alternativas para reorientarla y cualificarla.

SITUACION ACTUAL DE LA CAPACITACION DOCENTE

La capacitación docente a partir de los años setenta ha sido reglamentada y entendida como un compromiso por parte del Estado frente a los gremios docentes, para garantizar el cumplimiento de estatutos establecidos unilateralmente por el ejecutivo y otras veces, como producto de políticas de diálogo y concertación. La concepción que se ha tenido sobre la capacitación ha obedecido simplemente a la aspiración de los docentes de ascender en el escalafón. Por su parte el Estado, se ha limitado a facilitar esta movilidad programando cursos que no consultan las necesidades del docente, lo cual ha dado origen a lo que ellos mismos denominan “la feria del crédito”.

La legislación sobre capacitación durante los últimos diez años ha sido particularmente prolija. A partir del decreto 766 de 1974, que asignó al extinguido Instituto Colombiano de Pedagogía las funciones de capacitación e investigación educativa, han sido numerosas las normas que han reorientado la formación y capacitación de docentes en servicio. Los últimos planes de desarrollo sectorial han hecho énfasis en la importancia de la capacitación docente en la búsqueda del “Mejoramiento Cualitativo de la Educación”. El plan de desarrollo “Para Cerrar la brecha” 1975-1978, estableció en su diagnóstico: “La baja calidad académica y pedagógica del personal docente ha influido negativamente en la creatividad, la innovación y la independencia de criterio de los educandos. Los

maestros y profesores no han tenido programas adecuados de capacitación y perfeccionamiento docente en servicio, y han carecido de materiales y ayudas educativas que les den apoyo permanente en su labor”¹.

En el marco de la reforma educativa instaurada en virtud del decreto 088 de 1976 y del Plan de “Mejoramiento Cualitativo” se emitió el decreto 1816 de agosto 24 de 1978, que creó en todo el territorio nacional los Centros Experimentales Pilotos —CEP—, encargados de la capacitación docente.

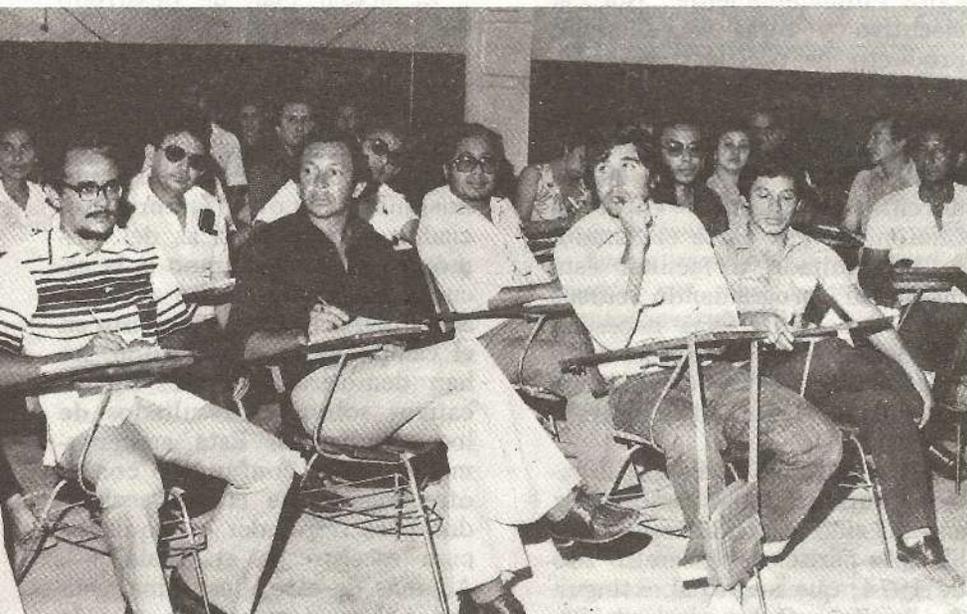
El actual plan de desarrollo del sector educativo, al evaluar la formación de docentes en servicio afirma: “La Capacitación y Perfeccionamiento Docente, como es sabido ejercen efectos sobre el rendimiento de los alumnos, junto con otros factores asociados a características del mismo maestro, el alumno y la escuela. Sin embargo, las acciones adelantadas hasta el momento en el campo de la capacitación, no han demostrado efectos significativos sobre los resultados de los estudiantes. Esta aparentemente se ha confundido con el ofrecimiento de cursos acelerados para responder a requisitos para ascenso en el escalafón”. Además de esto, “estudios realizados han demostrado que la formación que ofrecen las escuelas normales y las facultades de educación no corresponden a las exigencias de un maestro creativo en la dirección del aprendizaje, capaz de adaptar tecnologías, de utilizar métodos adecuados que garanticen los cambios esperados en sus alumnos”².

1 DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION. “Para Cerrar la Brecha”. Programas del Sector Educativo, p.7

2 DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION. Plan de Desarrollo del Sector Educación, 1982-1986, p. 65-66. (Subrayado nuestro).

Es evidente que los diagnósticos de los últimos planes de desarrollo educativo, sobre la capacitación docente, tienen puntos de convergencia en cuanto a la magnitud del problema y a las terapéuticas para solucionarlos.

La Dirección General de Capacitación Perfeccionamiento Docente Currículo y Medios Educativos, creada en virtud de la reforma educativa de 1976 (decreto 088) analizó así la capacitación impartida:



Curso de capacitación: la feria del crédito.

“Durante años, la capacitación se ha realizado, de hecho, en función de los créditos exigidos para el ascenso dentro del Escalafón Docente. Esto es necesario y corresponde a un derecho adquirido. Pero encuadrar la Capacitación, exclusivamente, dentro de estos límites, sería negar la esencia misma de la Educación y de la Vocación del Docente, porque ello significaría colocarlas dentro del campo de la simple competencia y de la lucha por la vida. No es de extrañar entonces, el hecho lamentable del sinnúmero de docentes que, insatisfechos de un trabajo considerado por ellos erróneamente

sin sentido, ejercen la docencia mientras se preparan para profesiones más lucrativas”³.

Como alternativa para el mejoramiento del proceso de capacitación docente, se propone orientarla fundamentalmente hacia la prevención del fracaso escolar, la promoción de la investigación educativa, la participación de la comunidad y la ampliación de la cobertura escolar.

Estudios realizados sobre la profesión docente y que de algu-

na mera han abordado los aspectos de capacitación, han aportado información acerca de lo que piensan los maestros sobre las inconsistencias y fallas de la misma. Uno de estos estudios sostiene que dichas fallas se “centran en la desconexión entre el entrenamiento del docente y su realidad laboral, en dos sentidos: a) entre la imagen de participante en los procesos comunitarios y su formación fundamentalmente dirigida al trabajo intraescolar y b) entre la capacitación y las necesidades prácticas encontradas en los contextos sociales específicos, especialmente en el caso de los contextos

menos urbanos”⁴.

En síntesis, la formación en servicio o capacitación docente ha sido objeto de numerosas reglamentaciones, diagnósticos y multiplicidad de políticas que no han logrado superar el desfase existente entre la capacitación ofrecida a través de numerosos y diversos cursos y un efectivo mejoramiento de las prácticas pedagógicas y por ende de la calidad de la educación.

HACIA UNA NUEVA ESTRATEGIA DE CAPACITACION

Teniendo en cuenta los anteriores planteamientos, el estudio realizado aproxima algunos ejes de análisis y posibles alternativas, para que la capacitación docente sea en el futuro producto de la participación directa de los maestros, lo que conlleva un cambio de actitud, concepción y estrategia por parte de los docentes y de las instancias encargadas de organizarla y ofrecerla.

El cambio de actitud docente, es de vital importancia para el éxito de las nuevas modalidades y estrategias. Igualmente el logro de estas metas depende también de la participación y el compromiso de las organizaciones sindicales y profesionales de los docentes, de los grupos de reflexión e investigación pedagógica, y de las universidades que imparten formación y capacitación docente.

El proceso innovador debe conducir a que los docentes sean formados para participar en actividades que permitan su desarrollo personal, su actualiza-

3 MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Orientaciones para el Desarrollo de la política Nacional de Capacitación. Bogotá, 1982, p. 7.

4 PARRA Sandoval, Rodrigo. La Profesión del Maestro y el Desarrollo Nacional en Colombia. Revista Proyecciones Educativas. Bogotá, 1982, p.43

ción desde el punto de vista técnico y pedagógico y que puedan evaluar sus propios métodos y apreciar su competencia. Es fundamental también que los docentes tengan la libertad y la responsabilidad de experimentar y desarrollar nuevos métodos pedagógicos y modificar o adaptar los programas curriculares.

“En fín, la mayor parte de la población docente deberá tener la posibilidad de participar en una verdadera investigación pedagógica, que sean ellos mismos los iniciadores, o que ella sea organizada por investigadores de las universidades o de otras instituciones. Que se trate de sus iniciativas en materia de programas o de su participación en la investigación básica, los docentes deberán recibir estímulos y una capacitación pertinente”⁵. Dentro del marco anterior, se plantea una nueva alternativa que tiene como premisa fundamental que la capacitación debe ser un proceso estrechamente relacionado con la investigación, que permita al maestro iniciarse en su auto-capacitación. Esta auto-capacitación debe ser entendida como el llegar a encontrar métodos apropiados de mejoramiento y de formación que le permitan controlar su propia enseñanza y su propio aprendizaje, lo que ayudará a seguir aprendiendo de manera adecuada a lo largo de su carrera profesional. De todas maneras somos conscientes que este proyecto innovador generará no pocas resistencias y algunos lo verán como poco positivo en la vida profesional de los docentes. Como la señala la UNESCO, “las innovaciones acarrearán ciertas desventajas, como lo es una mayor carga de trabajo, un debilitamiento de la confianza y de la competencia en la etapa inicial. Los maestros innovadores son a menudo poco populares ante sus colegas que no confían en sus motivaciones o se sienten amenazados por sus ideas, o porque los

valores inherentes a la innovación amenazan el orden establecido”⁶.

La información recolectada en los seminarios participativos, reveló la existencia de un ambiente favorable para la puesta en marcha del proyecto innovador. En dichos eventos los docentes reflexionaron acerca de la relevancia de la investigación en la capacitación docente y manifestaron la importancia de la práctica investigativa en su cualificación profesional. Así mismo se obtuvieron datos sobre las temáticas que consideraban merecían ser objeto de investigación. Es conveniente entrar a considerar algunas conclusiones del trabajo grupal:

“Analizando que la formación en servicio es un beneficio que permite el mejoramiento de la actividad pedagógica y administrativa, se hace necesario entonces introducir estrategias de formación que faciliten la puesta en marcha de la técnica de la investigación-acción para diagnosticar en mejor forma lo que serían las necesidades de capacitación y asesoría en el mismo campo de trabajo”⁷.

“Las necesidades de la formación en servicio deben surgir de investigaciones que consulten las necesidades de los educadores para poder intercambiar ideas, reconocer sus valores y tratar de coordinar todo lo referente a los intereses individuales”⁸.

Acerca de las temáticas de investigación los docentes consideraron prioritario las referentes a:

- La formación de los maestros y su mejoramiento técnico pedagógico.
- Necesidades de capacitación docente al nivel regional.
- El proceso de renovación curricular.
- El rendimiento escolar.

Vistos globalmente los resultados, podemos evidenciar dos tendencias claras: la capacitación recibida no es considerada útil y la formulación por parte de los docentes de alternativas válidas para superar dicho fenómeno. Si profundizamos en el análisis de las deficiencias de la capacitación, vemos cómo el 85% de los encuestados considera que las fallas obedecen a que no consulta las necesidades personales e institucionales, es acelerada y superficial y se asiste simplemente por el crédito. Esto obliga a reflexionar sobre la necesidad insoslayable de un cambio de enfoque y de metodologías. Pero también es igualmente cierto que el maestro, no obstante ser consciente de las deficiencias de la capacitación, sigue asistiendo a ella por un imperativo que no supera los marcos de mejora salarial. Lo anterior permite pensar en la urgencia de que la calidad de la formación en servicio, ocupe lugar importante en las exigencias de las organizaciones sindicales del magisterio frente al Estado. O como lo señala un autor, “Fecode debe ofrecer una capacitación y formación alternativa”⁹.

LINEAMIENTOS GENERALES PARA UNA INNOVACION EN LA CAPACITACION DOCENTE

Teniendo en cuenta el carácter exploratorio y los análisis del es-

5 OCDE. Politiques á Mener vis-a-vis des Enseignants. París, 1976, p.p. 141-142. (Subrayado nuestro).

6 UNESCO. La formación del personal docente en el marco de la educación permanente. París, s.f., p.35 (Subrayado nuestro).

7 Seminario realizado en Cartagena.

8 Seminario realizado en Cartagena.

9 SUAREZ, Hernán. “La libertad de métodos de trabajo y enseñanza en la escuela”. En Revista Educación y Cultura No. 3, Bogotá, CEID, 1985 p.59.

Los maestros innovadores son a menudo poco populares ante sus colegas que no confían en sus motivaciones o se sienten amenazados por sus ideas o porque los valores inherentes a la innovación amenazan el orden establecido.

tudio, nos permitimos sugerir a continuación algunos lineamientos que facilitarán el empleo de nuevas estrategias para la capacitación docente.

Las nuevas tendencias en materia de formación en servicio, han evidenciado la crisis de los cursos tradicionales que se basan únicamente en la urgencia de una movilidad en un escalafón docente, seleccionados de una manera arbitraria, sin consultar las necesidades de los usuarios ni del entorno y sin reflejarse en un mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

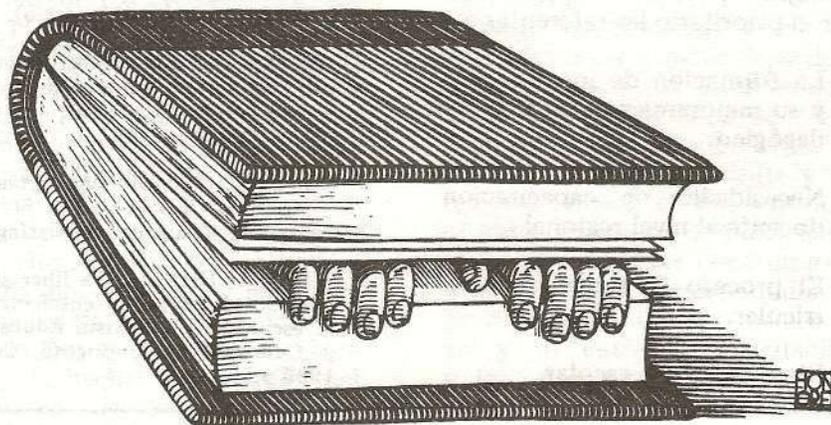
A nivel de América Latina se han iniciado interesantes experiencias tendientes tanto a un cambio de actitud de los Agentes Educativos como de metodología para el logro de una capacitación eficaz. En la Argentina, en el Centro de Investigaciones Educativas C.I.E., se han adelantado

diversos estudios que basados en la metodología de los Talleres para Educadores, han logrado postular nuevas alternativas para la capacitación y el perfeccionamiento docente. En los mencionados talleres "los docentes se capacitan investigando su propia realidad. Parten del análisis crítico de su práctica, integran a ésta en un ejercicio de investigación que la ubica dentro de la realidad social total (es decir, de la relación escuela-sociedad) y luego evalúan sus cambios coordinando una investigación participante de sus alumnos. Con todo ésto, producen documentos en donde plasman resultados y aportan al conocimiento general de la realidad escolar"¹⁰. Los beneficios de ésta innovadora metodología son múltiples y se traducen positivamente "en el grado de conocimiento crítico elaborado por los docentes sobre la realidad escolar y su práctica; la conciencia de pertenecer a un

colectivo social; la capacidad de producción teórica individual y grupal; la puesta en marcha de innovaciones en la práctica específica dentro del aula y en la escuela; y en la difusión de los Talleres de Educadores como un tipo de capacitación permanente que pueda convertirse en la dimensión reflexiva de la tarea de los docentes"¹¹.

Para el caso de Colombia, ya vimos cómo los diagnósticos son explícitos en el reconocimiento de la crisis de los esquemas de capacitación aplicados hasta el momento, pero en la práctica es muy limitado el esfuerzo que se ha hecho tendiente a la innovación. Programas como el PROMULCAD, -Proyecto Multinacional de Desarrollo de Sistemas Nacionales de Capacitación de Docentes- no han tenido repercusión a nivel nacional, ni han orientado de una manera decidida las políticas de capacitación.

No obstante esta situación han surgido al margen de la capacitación institucional grupos pedagógicos como el de la región de



Revista Educativa L'US (Francia)

10 BATALLAN, Graciela. Talleres de Educadores. Síntesis de fundamentos y estado actual de la investigación. Ponencia presentada en el seminario Latinoamericano sobre procesos de interpretación en la investigación cualitativa. Bogotá, 1983. CIUP-CIID, p.9. (Subrayado nuestro).

11 Ibidem, p.12 (Subrayado nuestro)



Revista Educativa L'US (Francia)

Ubaté en el Departamento de Cundinamarca, el cual ha iniciado una tarea innovadora que busca transformar su capacitación* con el empleo de nuevas metodologías como los TALLERES PEDAGÓGICOS, definidos como "una técnica de trabajo que permite generar conocimientos en grupo e individualmente. En él aprendemos a reflexionar sobre nuestra propia práctica, aprendemos a aprender de otros compañeros, aprendemos haciendo, recreamos el conocimiento y buscamos alternativas que nos lleven en nuestra relación maestro-alumno-comunidad a clarificar el papel orientador del maestro"¹².

Otro aspecto que merece destacarse en estos talleres es la va-

loración de los "saberes y experiencias individuales" lo cual les permite plantear alternativas que tengan en cuenta la realidad.

"Si bien el trabajo de Ubaté reivindica la práctica y la experiencia como su fuente principal de conocimiento, también da particular importancia a las contribuciones de investigadores y especialistas en los temas educativos y procura su participación, sin crear dependencia del asesor y propendiendo porque sus aportes encajen dentro de las necesidades del grupo"¹³.

La anterior experiencia se adelanta al margen de los organismos programadores de cursos, sin el interés del crédito y manifiesta la potencialidad que existe entre los maestros de reflexionar sobre su práctica, apropiarse de los resultados de las investigaciones educativas y presentar alternativas válidas para replantear su capacitación profesional. Es indudable que este tipo de experimento pedagógico debería considerarse por parte de los organismos del Estado que tienen a su cargo la postulación de políticas, máxime teniendo en cuenta su filosofía orientadora la cual preconiza que: "El cambio de la educación está dado cuando los maestros que trabajamos directamente en el aula asumamos nuestra responsabilidad como una responsabilidad con la sociedad"¹⁴.

Dentro de este marco, se presentan los lineamientos que inicialmente pueden dirigir una reorientación del enfoque metodológico y de los programas de capacitación docente que se ofrecen actualmente.

a) Es urgente reemplazar la modalidad de los cursos magistrales con programas preestablecidos y desarrollo lineal, por auténticas Jornadas de estudio centradas en la escuela, semidesescolarizadas y que incluyan un componente de

investigación. Estas jornadas propiciarían la participación activa de los docentes en la identificación de las necesidades individuales, colectivas e institucionales de capacitación.

Las jornadas deberán tener tres etapas para su desarrollo: inducción, trabajo práctico en la escuela y evaluación de los resultados. La primera y la tercera etapa incluirían un trabajo presencial de corta duración, con la orientación directa del capacitador. La segunda permitiría relacionar de una manera efectiva la teoría recibida con la actividad docente o administrativa. Lo anterior podría asegurar de alguna manera un impacto eficaz de lo aprendido sobre la práctica pedagógica. Como técnica fundamental del trabajo en la escuela se tendría la observación de clase, temática que se aborda en el siguiente

* "El grupo pedagógico de Ubaté, encuentra que la capacitación dada por el Estado no llena ni es acorder con nuestras necesidades e inquietudes; creemos que los maestros somos los llamados a analizar y plantear alternativas que solucionen los problemas de nuestro diario quehacer; además consideramos que al asumir colectivamente las dificultades las podemos superar con más facilidad". Tomado de: Grupo Pedagógico de la Región de Ubaté: una experiencia pedagógica. Ubaté, s.f. p.6.

12 LA EXPERIENCIA DE UBATE. Trabajo publicado en: "Educación y Cultura" No. 1. Bogotá, CEID, Julio 1984, pp 29-30.

13 Ibidem, p.30

14 Ibidem. P. 30

15 Esta concepción no se refiere exclusivamente al establecimiento de enseñanza primaria, sino incluye una visión macro del lugar de trabajo del docente y del directivo docente, en los niveles de educación pre-escolar básica (primaria y secundaria) y media vocacional con sus modalidades respectivas. Involucra también a los CEP como instituciones encargadas de la capacitación docente.

Es fundamental que los docentes tengan la libertad y la responsabilidad de experimentar y desarrollar nuevos métodos pedagógicos y modificar o adaptar los programas curriculares.

te punto. Consideramos que las jornadas deben estar centradas en la escuela¹⁵ pues esta modalidad "podría ofrecer una mayor garantía de enraizamiento en lo real, de continuidad, de seguimiento y podría ser un lugar privilegiado de descubrimiento de necesidades latentes de formación"¹⁶.

b) Para que la capacitación disponga en el futuro de algún componente investigativo, es indispensable que los docentes conozcan y utilicen los resultados de las diversas investigaciones realizadas y que las jornadas de estudio proporcionen elementos para que manejen algunas técnicas de investigación educativa. Si los maestros logran identificar sus propias necesidades y deficiencias con algún dominio de la práctica investigativa, sobre problemas muy concretos y elementales de su desempeño profesional, serán sin duda más creativos e innovadores.¹⁷

Los problemas u objetos de investigación surgirían de los requerimientos e inquietudes individuales y/o colectivas del docente o directivo docente y el orientador de esas prácticas investigativas sería necesariamente el capacitador y eventualmente investigadores en educación, que estén dispuestos a compartir con los maestros los hallazgos de sus estudios. Sobre las ventajas de esta modalidad señala un investigador francés: "si la formación de los docentes implica una iniciación a la investigación pedagógica, y en particular a investigaciones-acción, los capacitadores deben tener competencia para ayudar a los docentes en servicio

a participar en investigaciones y suscitarlas ellos mismos"¹⁸. Esto nos obliga a pensar sobre la prioridad que debe darse a la capacitación en investigación del personal encargado de dirigir la formación de los docentes en servicio. También implica una participación directa de las Facultades de Educación, las Escuelas Normales, las Asociaciones profesionales de los Docentes, los Centros de Investigación Educativa y el Movimiento Pedagógico.

De otra parte, consideramos que la carencia de entrenamiento por parte del docente, para reflexionar de manera crítica acerca de su trabajo cotidiano, puede ser subsanada si logra un conocimiento y dominio de la observación de clase, tanto como técnica de investigación como recurso de perfeccionamiento y de ejercicio de acciones correctivas sobre sí mismo. La utilización de esta técnica se justifica aún más, si se tiene en cuenta que la segunda etapa de las jornadas de estudio que se propone, se realizaría en el mismo sitio de trabajo y la observación de clase sería una herramienta primordial para apreciar los cambios en las prácticas y metodologías de enseñanza.

Como lo señala acertadamente Postic, "si el esfuerzo de reflexión acompaña la acción en el desarrollo de la capacitación, el maestro buscará definir objetivos y concebir modalidades de acción más adecuadas. Es el movimiento dialéctico acción-reflexión el que desencadena el proceso de evolución del docente. Es a través de sus aspectos afectivos o cognoscitivos, el análisis de situaciones pedagógicas vividas con sus componentes inter-

personales, el descubrimiento de sí mismo dentro de la filigrana de las actitudes y de los comportamientos en clase, lo que provoca un deseo de superación y de búsqueda de nuevas vías"¹⁹.

Los beneficios de esta técnica serían múltiples y abrirían el espacio para la reflexión entre los mismos docentes, sobre sus deficiencias en la formación inicial y en el desempeño profesional y aseguraría un desarrollo efectivo de el Movimiento Pedagógico, que los maestros han decidido impulsar.■

16 LADERRIERE, Pierre. Tendances dans le domaine de la formation des enseignants: en Revue Française de Pédagogie, No. 55, París, 1981. p.63.

17 Para aclarar el concepto del maestro creativo e investigador es importante tener en cuenta las apreciaciones de los expertos de la Unesco quienes precisan que "la iniciación en la investigación no está destinada a formar investigadores, sino a llevar al docente a comprender los resultados de las investigaciones de las cuales él puede tener conocimiento, a analizarlas de manera crítica; a evaluarlas, y a servirse de lo que en las investigaciones hace referencia a su propia práctica". Tomado de "La Liaison entre formation des enseignants et recherche en éducation vue par les experts internationaux de l'éducation" par Marcel Postic, in: les sciences de l'éducation, Caen France. 1980. p.26.

18 POSTIC, Marcel. Observation et formation des enseignants. Puf París, 1981, p.25.

19 Ibidem, p.17

El quehacer político y la educación en México

RUTH MERCADO – RAFAEL QUIROZ

1. POLITICA EDUCATIVA Y QUEHACER POLITICO EN EDUCACION

La izquierda mexicana basa su quehacer político en educación en una consideración fundamental que es necesario debatir.

Se considera que el quehacer político en educación consiste, principal y a veces exclusivamente, en elaborar un discurso propio sobre política educativa.

Poner el acento en la discusión y la contribución del discurso de izquierda sobre política educativa, no tendría importancia, si no es porque todo énfasis en un plano, implica el restar importancia a otros, y esto, tiene un significado político.

Este fenómeno se observa lo mismo al interior de los partidos políticos que en las organizaciones de masas como la CNTE*. Un ejemplo lo constituye la distribución de los participantes en los foros y eventos de discusión sobre educación organizados por la izquierda; las mesas de trabajo sobre política educativa son las que convocan no sólo al mayor número de participantes, sino también a aquellos que tienen más prestigio como ideólogos de la izquierda en el terreno educativo.

Aclarar el panorama de este proceso hace necesario reflexionar sobre las fuentes de esta práctica. Lo primero que se presenta como obvio es el carácter contestatario y demandante frente al Estado y de búsqueda del apoyo de sectores educativos específicos para luchar por lo demandado.

Nos parece, que en este caso se presenta una transferencia de las estrategias de lucha sindical a lo educativo. En lo sindical, cualquier logro implica organizar el consenso y la lucha en torno a demandas contra el Estado; dependiendo de la correlación de fuerzas algunas demandas son satisfechas y otras no, pero finalmente es el Estado quien define y cualquier movimiento en este caso pasa necesariamente por él mismo. Es finalmente el Estado quien otorga o niega asumiendo las consecuencias económicas y los riesgos políticos.

Transferir esta estrategia al plano del quehacer político en educación tiene sus problemas. En primer lugar la capacidad para lograr el consenso y la movilización disminuye notablemente: no sucede, como en el caso sindical, que las demandas corres-

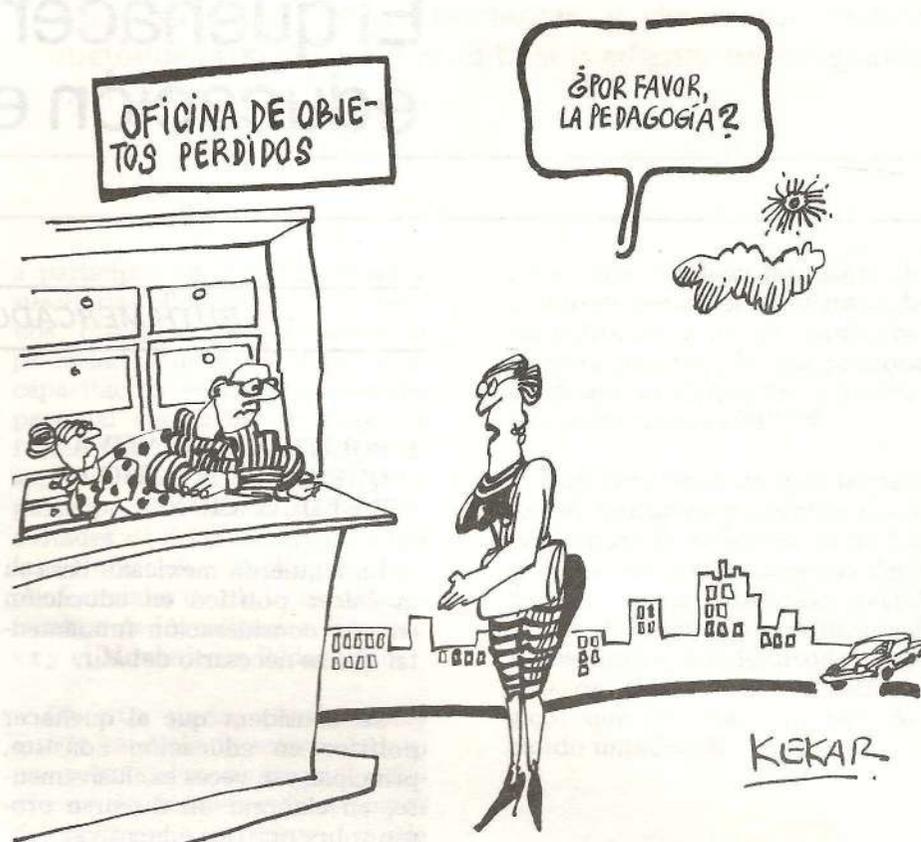
* Confederación Nacional de los Trabajadores de la Educación de México.

educación
en el mundo

pondan a los problemas más sentidos del magisterio. En primer lugar porque las demandas sobre política educativa, en lo principal, no hacen referencia a las condiciones de trabajo (sueldo, prestaciones, horarios, etc.) de los maestros que parece que es lo que más importancia tiene para ellos; en segundo lugar, aunque al maestro le interesa su quehacer educativo, siente y sabe, que el discurso sobre política educativa sólo afecta su práctica cuando se instrumenta en medidas concretas que se pueden aceptar o eludir, en otras palabras, tal discurso aparece poco inmediato e influyente para el quehacer cotidiano.

Veamos este problema con el discurso actual. El proyecto de descentralización educativa es hoy el centro del debate. Por el Estado es presentado como el pivote para la transformación educativa hacia caminos de mayor calidad y eficiencia. Por la izquierda es pensado como proyecto estatal para fraccionar y debilitar el sindicato, para golpear a la disidencia magisterial y para reducir el gasto público en educación.

Participamos del discurso de la izquierda y no dudamos que la puesta en práctica del proyecto de descentralización tendrá graves consecuencias para la educación mexicana. Sin embargo aquí quedan dos problemas íntimamente relacionados; si bien la descentralización tendrá consecuencias casi inmediatas al nivel del sistema educativo nacional, no se ve cómo tales consecuencias puedan simplemente duplicarse a la escala de la escuela, del salón de clases, de cada maestro: no es pensable que la descentralización modifique en el corto plazo lo que se enseña y aprende en cada escuela, ni tampoco que transforme la vida de todos los días en las aulas. El maestro siente y sabe esto y desde allí piensa los discursos, sean del Estado o de la izquierda.



Para la mayoría de los maestros, el proyecto de descentralización importa por lo que puede significar para sus condiciones laborales (plaza, adscripción, sueldo, etc.); en cambio para su quehacer de todos los días en la escuela, parece tener un peso menor: el Estado puede determinar plaza, sueldo, contenido, métodos, etc., “pero en mi salón de clases yo digo lo que se hace, aunque a veces sea lo que prescriben las autoridades”.

A esta estrategia del quehacer político en educación subyace una concepción que basa su análisis en otorgar gran peso a los proyectos educativos restándole importancia a lo que realmente pasa; parece que es más importante lo que se proyecta enseñar que lo que realmente se enseña.

No queremos decir con esto que los proyectos no coadyuven a la determinación del proceso educativo, pero nos oponemos, a que se trate de identificar proyecto con realidad concreta.

Parece obvio, pero la izquierda parece no reconocerlo, por el olvido que hace de lo que realmente pasa en las escuelas.

En esta lógica, vale preguntarse sobre los efectos políticos del discurso de izquierda sobre política educativa. Es claro que aunque digamos que nuestro discurso tiene como interlocutores fundamentales a los maestros, en la realidad no sucede así; aún cuando tuvieramos posibilidad de una difusión amplia, a los maestros de base el tema les importa poco; podríamos decir que los maestros comunes y corrientes casi equiparan nuestro “rollo” con el hueco discurso estatal, hoy también carente de legitimidad.

Entonces, nuestro interlocutor privilegiado en la realidad es el Estado. Desde allí se nos refuta o se nos toma en cuenta; se nos descalifica, pero a veces nuestras propuestas son incluidas en el diseño de las políticas educativas. De hecho somos una instancia

de presión y una corriente de opinión que influye en las políticas estatales y ello es un logro político nada despreciable.

Sin embargo, esto tiene su contra partida en que tal trabajo no ha contribuido ni a aglutinar más maestros en torno a nuestro discurso, ni mucho menos, a incidir en la transformación del quehacer cotidiano de los maestros.

II. LA RECUPERACION CRITICA DE LAS PRACTICAS EDUCATIVAS

A veces se discute sobre el quehacer del maestro, pero aún en este terreno el debate no ha abierto perspectivas.

Uno de los obstáculos fundamentales ha sido creer que el quehacer real del maestro es igual al prescrito por el proyecto educativo en que se inserta. Se cree por ejemplo, que las prácticas pedagógicas de los maestros, son las que prescriben los libros de texto. Es obvio, que esto no es así, pero como las prácticas reales de los maestros no están documentadas, no están escritas en ninguna parte, se tiende a pensarlas a partir de lo que sí está escrito: las prescripciones del modelo educativo.

La discusión de la izquierda sobre el quehacer del maestro, ha tenido como otro eje la necesidad de la recuperación crítica de las prácticas de los maestros.

Aún cuando nunca se ha explicitado cómo se piensa la recuperación de la práctica, en las acciones realizadas están las respuestas implícitas.

Hasta ahora las respuestas se basan en dos consideraciones. En primer lugar se trata de recuperar las prácticas en función de una calificación a priori de las que son revolucionarias y de las que

no lo son. Así por ejemplo, se califica de reaccionaria cierta forma de enseñar a leer o se etiqueta en "buenas" y "malas" para aplicar las primeras y evitar las segundas.

Como el problema es encontrar la mayor cantidad posible de prácticas revolucionarias se recurre a las experiencias educativas excepcionales en que la izquierda ha tenido la influencia y el control.

En estos casos, suele pasar que la valoración va más por el lado de quien realizó las experiencias, que por el análisis de los procesos específicos; la visión casi mítica que teníamos de la Normal Superior es buen ejemplo de este estilo.

Esto tiene como consecuencia la intención de elaborar el modelo que le señale al maestro lo que sería un quehacer revolucionario; elaborado ese modelo, lo que habría que hacer es difundirlo entre las bases magisteriales para que sea aplicado. El vanguardismo tantas veces criticado se nos cuela por la rendija del cómo transformar las prácticas escolares y finalmente caemos en la propia lógica del Estado.

Estas consideraciones merecen nuestra reflexión crítica; creemos que el proceso no es tan simple, como para clasificar las prácticas en revolucionarias o reaccionarias. El análisis tiene que bordar más fino y percatarse que sólo en lo concreto, y en su articulación con otras prácticas es posible aclarar el papel de cada elemento en el proceso educativo.

Por lo mismo, sólo la discusión permanente y ligada a los problemas del quehacer cotidiano nos ofrecen posibilidades para afirmar, cuestionar o cambiar lo que hacemos. De hecho, esto pasa hoy en todas las escuelas, con todos los maestros; el problema es como trabajarlo de manera más sistemática, más

colectiva y con una más clara intencionalidad política.

En este plano, es necesario reconocer los límites de los foros sobre educación. Si estos no son instancias de discusión permanente, ni ligados a los problemas específicos de cada lugar, lo más que se les puede exigir es la construcción de propuestas organizativas y orientaciones para el trabajo permanente en la base.

Otra cosa que ya se ha dicho, pero que también es necesario enfatizar, es que la transformación no está exclusivamente en las experiencias excepcionales, ni en las prácticas de los maestros con una clara filiación a la CNTE. Todos los maestros, todos los días, en todas las escuelas, repiten algunas prácticas heredadas acríticamente del pasado, pero también las historizan y transforman hacia perspectivas más populares.

Proponer un modelo para el quehacer del maestro construido desde los foros educativos es caer casi en la misma lógica del Estado y crear una grave contradicción entre nuestro discurso y nuestra práctica. Decimos que las alternativas educativas requieren de una amplia participación de la base magisterial, pero por otro lado, tratamos de sacar de los foros "el modelo" de quehacer que la base "debe aplicar".

III PROPUESTA DE TRABAJO

Recuperar la coherencia entre nuestro discurso y nuestra práctica significa pensar en otra lógica, significa cambiar el énfasis. En primer lugar, habría que cambiar el privilegio del interlocutor, transfiriéndolo del Estado a los maestros; en segundo lugar habría que enfatizar lo que realmente pasa en la escuela y en este plano de explicación relati-

vizar el peso que le otorgamos a los proyectos educativos; en tercer lugar, y esto es lo más importante, implica un cambio en nuestra estrategia de trabajo: se trata de buscar alternativas para que los maestros desde la base recuperemos críticamente nuestra propia experiencia; tal recuperación no es el simple intercambio de información sobre las experiencias, si no un trabajo para sistematizarlas y construirlas teóricamente; en fin se trata de que aquello que todos los días inventamos en nuestras escuelas pueda volverse, reflexión

y discusión colectivamente. Esta es la única posibilidad para construir una memoria histórica que nos permita avanzar hacia prácticas educativas que transformen la escuela en beneficio de las clases populares.

Esto no significa abandonar la discusión y el discurso de la izquierda sobre política educativa; este trabajo debemos continuarlo, ya que sus logros políticos son importante, pero al mismo tiempo debemos evitar que se convierta en los exclusivos del quehacer político en educación;

este implica esencialmente un trabajo permanente en la base del magisterio, un trabajo ligado al quehacer cotidiano en la escuela, un trabajo en que el sentir del maestro se transforme en saber para la práctica y en que el saber del maestro se transforme en sentir para actuar con una más clara intencionalidad política.

La operacionalización de esta estrategia implica la adopción de formas de trabajo distintas a las que hasta ahora hemos practicado en relación a educación alternativa. Formas de trabajo que nos permitan ver cómo nuestra práctica docente cotidiana ha sido construída históricamente no sólo por los proyectos estatales; ver cómo en esa práctica se reproducen y a la vez se reconstruyen o quiebran los modelos imperantes; ver cómo en ella la didáctica, y aún los contenidos, se reformulan por las experiencias sociales que maestros y niños llevan al salón de clases; ver como dentro de la autonomía que en esa práctica tenemos se expresa una resistencia intuitiva al autoritarismo estatal.

Por ello proponemos una instancia específica dentro de la organización del magisterio democrático, no para que lleve a los maestros las prescripciones que en adelante tendrá que observar para una educación democrática; se trataría de una instancia que organice el trabajo sistemático de discusión y análisis sobre el quehacer cotidiano.

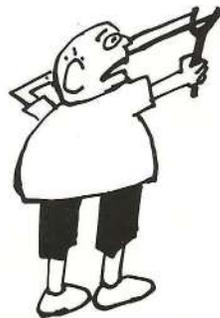
Esa instancia promovería la constitución de talleres de trabajo donde los maestros nos reunamos por escuelas, por zonas, por estados. En ellos se discutirían y analizarían los contenidos de nuestra materia de trabajo. Los productos de esos talleres podrían socializarse en eventos más amplios y de otro carácter como los foros de la C.N.T.E. ■



No basta pensar y cuestionar las políticas educativas generales también nuestra práctica y lo que ocurre en el aula y en la escuela deben ser motivo de reflexión.

...
FÍJATE JOVENCITO
EN EL EJEMPLO DE
DON MARCO FIDEL
SUÁREZ QUE SIENDO
HIJO DE UNA HUMILDE
LAVANDERA, SU DEDI-
CACIÓN AL ESTUDIO
LO LLEVÓ HASTA LA
PRESIDENCIA DE LA
REPÚBLICA
...

¡ FALTABA MÁS!!
...TANTO FREGARSE
UNO PA' ESO...



KEKAR.

Reciba
AHORA
en su casa
y en su escuela

4 Números
\$ 600
Escuelas y
Colegios
\$ 500

UN (1) AÑO

educación y cultura



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

FEDERACION COLOMBIANA DE EDUCADORES