

EDUCACION Y CULTURA

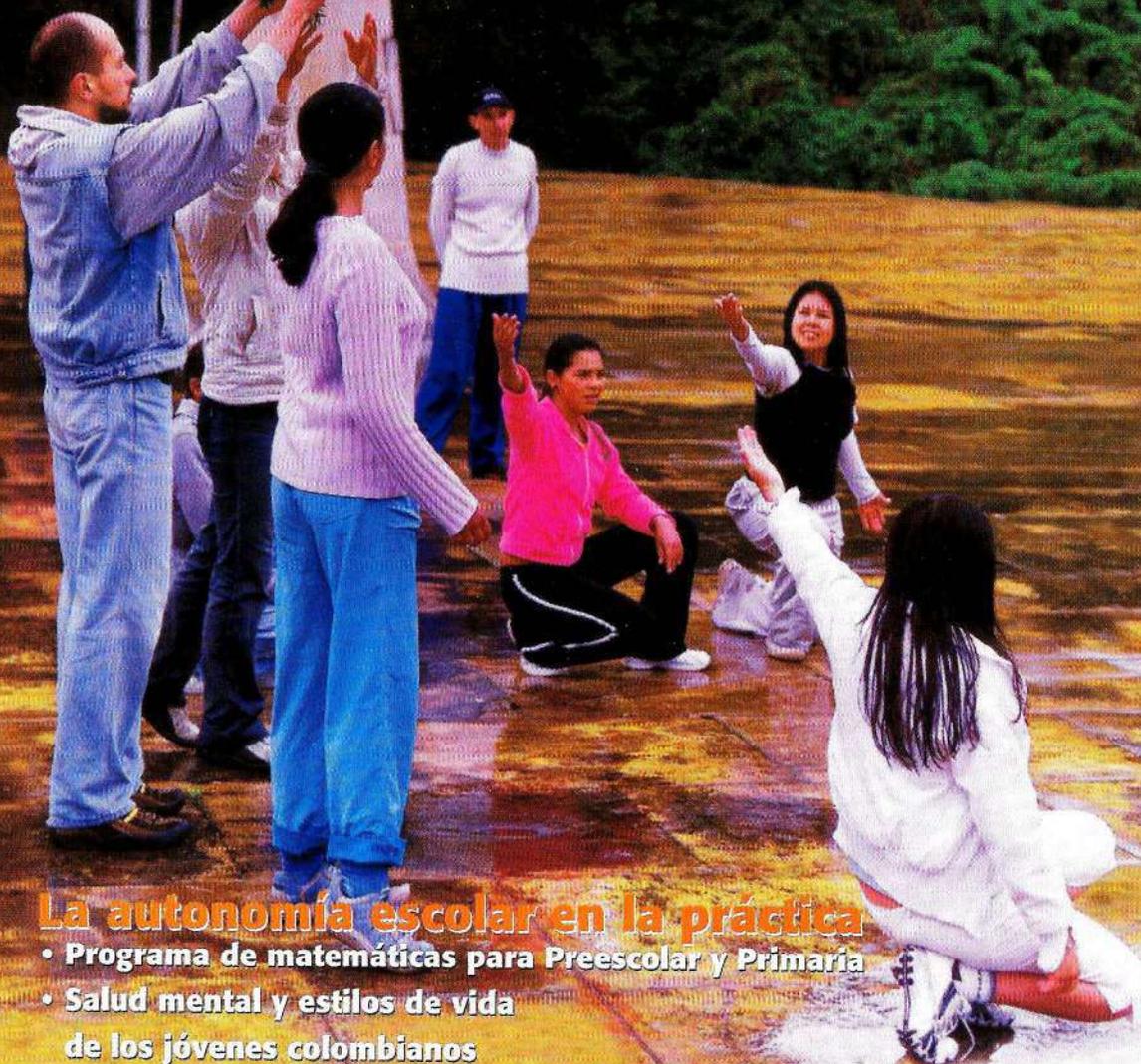


El Contenido de la Educación

- La autonomía escolar y la libertad de cátedra
- La enseñanza de dos áreas estratégicas:
la historia y la geografía

La autonomía escolar en la práctica

- Programa de matemáticas para Preescolar y Primaria
- Salud mental y estilos de vida
de los jóvenes colombianos



Desea darse a conocer..

Publique con
nosotros
su publicidad



EDUCACIÓN fecode
Y CULTURA
1984-2009 **25** años

EDUCACIÓN Y CULTURA

4 Carta del Director

6 Editorial

8 Debate

La autonomía escolar y la libertad de cátedra

17 El contenido de la Educación

El control sobre los contenidos de la Educación: un atentado contra la autonomía escolar

CEID FECODE

27 Implicaciones sociales y políticas del control y empobrecimiento de los contenidos de la Educación

William René Sánchez

37 La enseñanza de dos áreas estratégicas: la historia y la geografía

José Fernando Ocampo

44 ¿Astronomía o Astrología? Una propuesta de Plan de Estudios para Ciencias Naturales

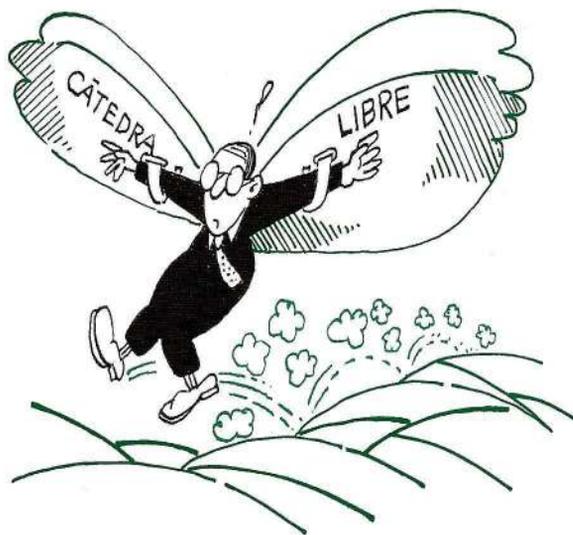
Guillermo Guevara Pardo

52 Hacia una Auténtica Educación Artística: entre la desidia, la indiferencia y la impostura

Pedro Pablo Rojas Laiton

59 Las Ciencias Sociales: Ciencias ocultas de la Educación

Rodrigo Trujillo Céspedes



KLEKAR

63 La Autonomía Escolar en la Práctica

Programa de matemáticas para Preescolar y Primaria

Maritza Ramos

70 Actualidad

Instituciones educativas, salud mental y estilos de vida en los jóvenes colombianos: Un análisis a partir de bases de datos.

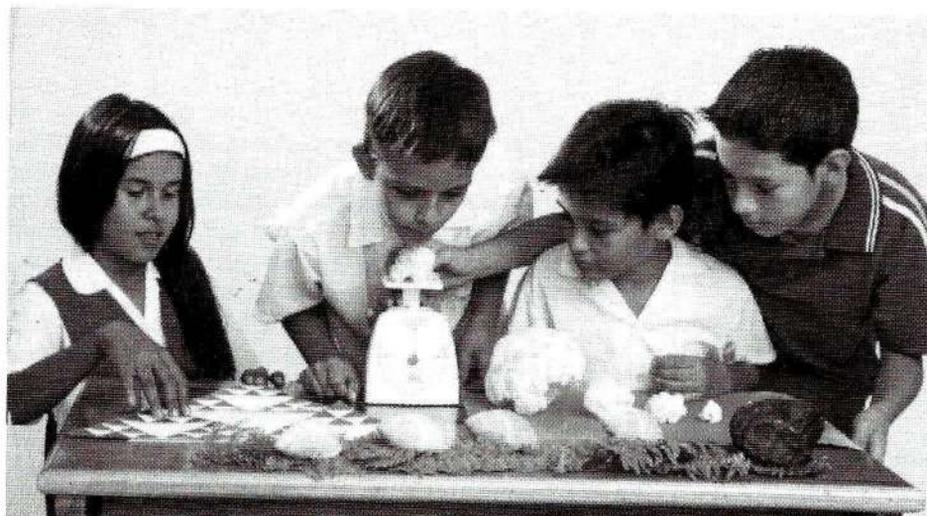
José A. Posada-Villa, MD

74 La Alegría de Leer y Pensar

78 Agenda Pedagógica

80 Arte y Cultura

3



Fotografía: Club Pitagoras 12 años.
I.E.D. Instituto Nacional
de Promoción Social,
Villeta, Cundinamarca

REVISTA

EDUCACIÓN Y CULTURA



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

Agosto de 2006 No. 72 • Valor \$8.000.00

DIRECTOR

Witney Chávez Sánchez

CONSEJO EDITORIAL

Jorge Gantiva, William René Sánchez, Miguel de Zubiría Samper, Senen Niño Avedaño, Raúl Arroyave Arango, José Fernando Ocampo, John Ávila

EDITORIA

María Eugenia Romero Moreno

GERENTE

Lucila Silva Reyes

FOTOGRAFÍAS

Jesús Alberto Motta Marroquín

CARICATURAS

Kekar (César Almeida)

DISEÑO, DIAGRAMACIÓN Y PREPrensa

Zetta Comunicadores S.A. - Nidian Fabiola Molano Gómez

IMPRESIÓN

Prensa Moderna (Cali - Colombia)

DISTRIBUCIÓN Y SUSCRIPCIONES

Carrera 13 A No. 34 - 36 • Teléfonos: 245 8256 - 232 7418

Fax 285 3245 • Apartado Aéreo 14373

Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

correo electrónico: revedcul@fecode.edu.co

La revista **Educación y Cultura** representa un medio de información con las directrices que la Federación Colombiana de Educadores FECODE señala respecto a las políticas públicas en educación, promueve la publicación de temas pedagógicos y culturales.

Como publicación trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID se propone continuar la labor desarrollada durante más de cuatro lustros cuando salió a la luz pública, en el mes de Julio de 1984, durante el XI Congreso de FECODE. (Bucaramanga, Colombia). **Educación y Cultura** está comprometida con la divulgación de las experiencias del magisterio colombiano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

El Consejo Editorial se reserva el derecho de decidir acerca de la publicación de los artículos recibidos. El Consejo no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales. Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza su reproducción citando la fuente y la autoría.

Nuevo zarpazo a la inversión social

Cuando la Asamblea Nacional Constituyente de 1991 incorporó en el texto constitucional que las transferencias de la Nación a las entidades territoriales para atender los gastos en educación, salud, agua potable y otras necesidades, corresponderían a un "porcentaje creciente de los Ingresos Corrientes de la Nación", tuvo en cuenta, entre otras, las siguientes consideraciones: la inmensa brecha entre las necesidades de la población y los recursos asignados, el reducido porcentaje de los Ingresos Corrientes y del Producto Interno Bruto asignado a la inversión social en comparación con otros países de similar desarrollo, la necesidad de fortalecer con recursos el proceso de descentralización y dar un soporte real, financiero, a los derechos establecidos en la Carta.

La necesidad y el compromiso de un crecimiento sostenido de los recursos para educación también fueron consignadas en el Plan Decenal de Educación; allí, después de constatar un promedio nacional de analfabetismo del 10%, la precariedad de las coberturas de básica primaria (85%), básica secundaria (47%), y universitaria (11.5%), aparte de los problemas inherentes a la calidad de la educación, se concluyó sobre la importancia de fortalecer financieramente el sector público, buscando pasar del 4.2% del PIB en el año 1994 al 6.5% en el 2005.

Años después, los informes de la Doctora Katharina Tomaševski Relatora Especial para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, de la Contraloría General de la República sobre la deserción escolar y de la Procuraduría General de la Nación sobre el derecho a la educación, ratificaron dichos planteamientos. Para ellos, es necesario incrementar al menos en 30% los recursos del Estado para el sector público educativo si se pretende resolver los problemas de cobertura, calidad, repitencia, deserción, y en fin, garantizar el derecho a la educación.

No obstante, el Gobierno Nacional, con el argumento de atacar el déficit fiscal decidió recortar los recursos de la inversión social y pactó con el Fondo Monetario Internacional un acuerdo (Stand by, 1999) que incluía la reforma tributaria, pensional y al régimen de transferencias, entre otras. Desde entonces han sido aprobadas tres reformas tributarias, dos al régimen de pensiones (ya se anuncia una tercera) y se adoptó, mediante el Acto Legislativo 01 del 2001, el recorte a las transferencias.

Dicho acto legislativo con su reglamentaria, la Ley 715 del mismo año, agudizaron aún más los problemas de los sectores de la salud y educación. En educación el recorte estuvo acompañado de la asignación de recursos por capitación, es decir por alumno atendido, del

recorte a los derechos laborales de los docentes y de estímulos a la privatización, con nefastos efectos para la educación pública. Es significativo que en el año 2006 existan 25.000 educadores menos que en el 2001 y que la asignación que gira la Nación por cada alumno ha conservado el mismo valor en todo el período, sin mencionar el caso de los antiguos territorios nacionales en los cuales la asignación se redujo sustancialmente.

Para adecuar el sistema educativo a las exigencias del recorte presupuestal impuesto en el Acto Legislativo No. 01, la Ley 715 de 2001 impuso medidas como un nuevo estatuto docente que estimula el ingreso de personal sin formación pedagógica y niega los derechos de carrera docente, impone recortes a la jornada laboral, a las vacaciones y a los derechos de ascensos en el escalafón; exige evaluaciones sancionatorias y un sistema policivo de inspección y vigilancia; una promoción automática para resolver por la vía fácil los problemas de la repitencia y la deserción, todo ello acompañado de la más agresiva política de privatización de la educación pública.

La precariedad de los recursos, la escasa participación de la educación en el Producto Interno Bruto (PIB) y en los ingresos corrientes de la Nación con sus nefastas consecuencias, han sido constatadas por los organismos de control y denunciadas por los mandatarios seccionales.

Para la Contraloría General de la República en su informe sobre la deserción escolar de 2005, el monto de los recursos destinados al subsector de educación con respecto al PIB apenas alcanzó el 4.9% en el año 2004, destacando que estos incrementos *"son insuficientes si se tiene en cuenta que la mayor parte del gasto realizado en educación básica y media se destina a los costos fijos de personal, es decir que la inversión en educación es muy limitada. Además, los criterios de asignación tienden a sacrificar a las regiones más pobres quienes, a la postre son las que presentan mayores niveles deserción"*.

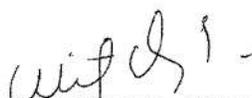
La Procuraduría General de la Nación en su informe de año 2006 destacó que no existe una política de gratuidad de la educación, se redujo en 25.000 el número de maestros entre los años 2001 y 2005, se generó un proceso de hacinamiento de estudiantes, y concluye afirmando que *"El Estado tiene una enorme deuda con la educación, de 11.925.488 niños y jóvenes; entre 5 y 17 años que deben estar matriculados en preescolar, básica y media, 2.698.738, es decir el 22.6% no ingresan a las instituciones educativas"*. Sobre los recursos, el informe destacó: *"Entre 1995 y 2001 el gasto en educación preescolar, básica y media, como porcentaje del PIB, pasó de 2.39% a 3.44%. Los años siguientes han significado disminución continua de la participación siendo el 3.30% en 2002, 3.19% en 2003 y 3.11% en 2004"*.

Como lo han denunciado algunos mandatarios seccionales (Alcalde de Bogotá, Gobernadores de Antioquia, Valle y Tolima, entre otros), con el Acto Legislativo 01 de 2001 les fueron arrebatados a las entidades territoriales más de 10 billones de pesos cuando aún no ha culminado el período de transición (2008), con lo cual la pérdida será aún mayor. En otras palabras, las transferencias equivalían al 35% de los Ingresos Corrientes de la Nación en 1993, avanzaron hasta el 45% en el 2001 y, en aplicación del Acto Legislativo 01 del 2001, regresaron nuevamente al 35% en el año 2005.

Ahora bien, si el Acto Legislativo 01 de 2001 recortó los recursos de la Nación a las entidades territoriales y puso al borde del colapso la educación pública, ¿Por qué, para el Gobierno en su lógica neoliberal, es necesaria una nueva reforma constitucional? Aunque el gobierno logró imponer la política del ajuste fiscal y el recorte en el período de transición, la presión del magisterio en paro y la movilización social contra el proyecto generaron en el Congreso de la República dos modificaciones importantes que hoy incomodan al Gobierno Nacional y al Fondo Monetario Internacional: 1) Después de 2008 las transferencias quedan atadas nuevamente a los Ingresos Corrientes de la Nación y 2) A partir de esa fecha deben recuperar el valor porcentual de 2001, esto es, el 45% de dichos ingresos.

Por eso la fórmula gubernamental anunciada de un crecimiento de las transferencias igual a la inflación más 2.5%, significa perpetuar la deuda social, la inequidad y la injusticia contra los entes territoriales y contra los sectores de salud, educación y saneamiento básico.

Ante este grave atropello contra las entidades territoriales, contra la descentralización, contra los derechos a la educación y la salud y contra la inversión social, FECODE hace un llamado a la comunidad educativa, a los señores alcaldes y gobernadores, a los concejales y diputados, a los parlamentarios, a la opinión pública y a todo el país, para expresar su rechazo e impedir que una nueva reforma constitucional siga despojando a los departamentos y municipios de los recursos necesarios para atender las agobiantes necesidades de la población.


WITNEY CHÁVEZ SÁNCHEZ
Director

El destierro de la Pedagogía

Quiso la Ley General de Educación, en correspondencia con los principios de la Constitución Política Nacional del año 1991, que en la definición de los contenidos, los planes de estudio y el currículo, primara la flexibilidad para garantizar la efectiva participación de los docentes, la autonomía de las instituciones educativas y la libertad de cátedra, principios que encontrarían su punto de articulación en el Proyecto Educativo Institucional. Precisó la correspondencia entre los contenidos, los fines y los objetivos de la educación, y llamó a la formulación de unos lineamientos curriculares e indicadores de logro, a manera de referentes, que orientaran a los Consejos Académicos y los Consejos Directivos, en la adopción de los Proyectos Educativos Institucionales, estimulando la autonomía y la vinculación activa de todos los estamentos de la comunidad educativa.

Hoy, a doce años de la expedición de dicha ley, puede constatarse que tal como ha ocurrido con los derechos plasmados en la Constitución Política, ha sido poco o nulo el avance en su implementación. Al contrario, desde diferentes ángulos han surgido iniciativas para debilitar la profesión docente, impedir su participación y quebrantar los principios de flexibilidad y autonomía establecidos en la Ley General de Educación. Impera la idea neoliberal de la homogenización en correspondencia con los requerimientos de las grandes corporaciones del capital en un mundo globalizado. Se trata de una homogenización por lo bajo, con estándares "mínimos" o competen-

cias "básicas" que habiliten para el empleo barato o la maquila, sin aproximación siquiera al conocimiento científico como base del desarrollo tecnológico.

Los lineamientos curriculares y los indicadores de logro planteados como orientadores para la adopción del currículo, se convirtieron finalmente en receta oficial para todas las instituciones del país. Estos eran los únicos materiales disponibles y contaban además con la sistemática presión de las autoridades nacionales y locales que impulsaban su cabal cumplimiento, impidiendo la creatividad e iniciativa de las instituciones. Cabe añadir que la ausencia de compromiso, de políticas de formación y la subvaloración de la opinión de los docentes, condujo muchas veces a la adopción de Proyectos Educativos Institucionales PEI repetitivos o elaborados por "expertos" al margen de la comunidad educativa.

Así, muy pronto fueron desechadas las ideas de flexibilidad y autonomía para dar paso a los estándares, entendidos como los mínimos disciplinarios en el conocimiento para vivir e insertarse en la sociedad globalizada, estandarización curricular que se inscribe en la línea del "pensamiento único" del modelo neoliberal. Lejos de propugnar por un fortalecimiento del currículo y de los planes de estudio la estandarización ha sido instaurada como referente para la evaluación de la "calidad", la "eficiencia" y la "rentabilidad" de los sistemas educativos nacionales de cara a la reducción del "gasto". Ya ni se habla de



La "formación por competencias" fue instalada acriticamente ocultando peligros como la subvaloración del conocimiento teórico y la preponderancia de los saberes prácticos en detrimento del conocimiento científico



una educación integral sino de una supuesta calidad establecida a partir de los mejores o peores resultados de unas pruebas internacionales que hacen abstracción de las condiciones reales de los países, utilizadas para descalificar al docente y a la institución educativa.

Las pruebas nacionales, entre tanto, amparadas en los sofismas de la "rendición de cuentas" y de la "orientación de la elección" de los aspirantes, siguen actuando como justificación de la discriminación para el acceso a la educación superior, al tiempo que imponen para todo el país el qué y cómo enseñar bajo la amenaza de la descalificación social a las instituciones que se aparten de su recetario.

Otros enfoques, como la "formación por competencias", fueron instaurados acriticamente ocultando peligros como la subvaloración del conocimiento teórico, la preponderancia de los saberes prácticos en detrimento del conocimiento científico o su capacidad para relegar la formación humanista por un modelo que insiste en las competencias laborales. Su adopción, no aporta a la calidad de la educación; en cambio, significa una instrumentalización de la enseñanza en razón de la posibilidad de enumerar tantas competencias como actividades humanas porque reduce el campo de formación a un currículo mínimo al servicio del mercado y ajeno a las necesidades de los estudiantes, la comunidad y la escuela.

Los libros de texto también juegan un papel de primer orden en el cierre de espacios a la flexibilidad curricular. En general, no se trata de libros de consulta que permitan una utilización eventual o con el propósito de investigación o profundización en los conocimientos; se trata de manuales que determinan el qué, el cuándo y el cómo, cercenando la creatividad de los docentes. Aún mayor riesgo significan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, (TIC), que, en muchos casos, poseen claramente la pretensión de sustituir al maestro. Recordemos además que los recursos de la informática nunca han sido considerados por el Gobierno como apoyo al trabajo docente sino como un mecanismo de masificación, homogenización y de racionalización de costos. De hecho, ya se anuncian los "paquetes educativos" acompañantes del Tratado de Libre Comercio TLC en su gesta colonizadora.

La adopción de currículos estandarizados relega al maestro a un segundo plano y favorece la absurda tendencia de prescindir de políticas de formación; de hecho, las pocas iniciativas en el campo de la formación docente son funcionales a la estandarización. En general, y por diferentes vías, se ha impuesto un concepto que asume al docente como simple gestor de "diseños instruccionales" o como "administrador del currículo". Desde esa perspectiva descalificadora el nuevo estatuto se refiere a la "función docente" desconociendo la "profesión" como espacio de saberes y prácticas fundamentales para la enseñanza.

La imposibilidad de desarrollar Proyectos Educativos Institucionales PEI con relativa autonomía ha encontrado mayores obstáculos con las políticas de racionalización; el cierre de instituciones educativas, las fusiones de las mismas, el desmonte de las modalidades, la ausencia de recursos y la vigencia de condiciones socioeconómicas deprimentes arrinconan cada día más a las instituciones educativas. Las grandes preocupaciones no giran actualmente alrededor de los Proyectos Educativos Institucionales, sino del número de alumnos, de cuántos profesores "sobran", del cumplimiento de las circulares, del diligenciamiento de instructivos; en ese contexto no hay espacio para la reflexión acerca del currículo y los planes de estudio.

La racionalización impuesta cierra cada vez más las puertas a la discusión pedagógica en las instituciones educativas; para los docentes sólo se reconoce como válido el trabajo de aula mientras se impone a los docentes directivos el carácter de gerentes, esto es, como gestores de eficiencia y rentabilidad y marginados de la responsabilidad principal que les asignó la Ley General de la Educación: el liderazgo del Proyecto Educativo Institucional. En fin, lo que está en curso es el destierro de la pedagogía y de la educación científica.

De ahí la necesidad de reasumir los compromisos de la Ley General de Educación; de volver a sus objetivos y fines; de reivindicar la formación integral y científica; de restablecer para la docencia su carácter profesional y de generar una gran corriente de opinión que permita una institución educativa y unos docentes con capacidad real para decidir sobre todos los procesos de la vida educativa; de recuperar los Proyectos Educativos Institucionales PEI como espacios de autonomía y flexibilidad curricular contra la estandarización neoliberal.

La Autonomía Escolar y La Libertad de Cátedra

Conscientes de la importancia que tiene para la educación la Ley General 115 de 1994, la Revista Educación y Cultura ausculta la opinión de representantes de diversos estamentos e instituciones educativas para ofrecer un panorama relacionado con la autonomía escolar, con distintos aspectos y mecanismos impositivos diseñados y desarrollados por el Ministerio de Educación MEN y la orientación de los exámenes de Estado. Los lectores encuentran en esta edición las opiniones de Sor Blanca Castro, Presidenta de la Confederación de Colegios Católicos de Colombia CONACED; de Pedro Luis Espinosa Presidente de la Federación de Establecimientos Educativos Privados FENADES PRIV; de la Secretaría de Educación de Bogotá, D.C. SED y del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID-FECODE.¹



¿Cuál considera que ha sido el proceso de aplicación de la Ley General de Educación en lo que se refiere a la autonomía escolar después de doce años de haber sido establecida?

¿Considera Ud. que los mecanismos de imposición de un currículo mínimo, único y uniforme, de metodologías específicas de enseñanza, escuelas pedagógicas determinadas, entre otros aspectos son compatibles con los fines y objetivos de la educación consagrados en la Ley de tal manera que le permitan a las instituciones y a los docentes ponerlos en ejecución en aplicación de la autonomía escolar?

¿No implica la reciente orientación de los exámenes de Estado una imposición a las instituciones que se ven obligadas a adoptar los mismos parámetros de las pruebas con el fin de que sus estudiantes obtengan los puntajes exigidos para el ingreso a la educación superior?

Desafortunadamente, al cierre de la presente edición no fue posible recibir las opiniones -igualmente solicitadas en su oportunidad con la debida antelación- del Ministerio de Educación MEN en la ciudad de Bogotá, D.C.

La Ley General de Educación estableció, en su artículo número 77, la autonomía escolar, dirigida a organizar las áreas fundamentales de conocimiento, introducir asignaturas optativas hasta un veinte por ciento, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, ¿Cuál considera que ha sido el proceso de aplicación de esta norma después de diez años de haber sido establecida?

Secretaría de Educación SED²

La autonomía escolar otorgada por la Ley General de Educación es limitada y reglada. El Art. 77 señala que *"Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de la autonomía para..."* y concluye señalando que dicha autonomía se ejercerá *"dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional"*.

El marco de ejercicio de la autonomía está dado, entre otras normas, por los Art. 78 y 79 que definen el currículo y el Plan de estudios.

En desarrollo de esta normativa el Ministerio de Educación Nacional ha dictado los lineamientos curriculares y los estándares que pueden ser limitantes de la autonomía. No obstante, los campos de autonomía fijados por el Art. 77 continúan vigentes. Otra cosa es que las instituciones educativas no hagan pleno uso de los alcances de ella.

Para que la autonomía escolar sea una realidad no basta con decretarla, hay que ejercerla y construirla con la participación de los maestros, los rectores, los estudiantes, los padres de familia en el propósito de definir democráticamente un proyecto educativo institucional que responda a las expectativas de la comunidad y en especial de los niños y jóvenes. Las autoridades educativas, tanto nacionales como locales, deben favorecer y promover el desarrollo de la autonomía escolar.

En nuestro Plan sectorial de Educación, *"Bogotá una gran escuela"*, una de las políticas esenciales es justamente el fortalecimiento de la institución escolar. Sobre el particular el Plan señala: *"El fortalecimiento de la institución educativa implica consolidar su autonomía, la democratización del gobierno y las prácticas escolares, la modernización de la gestión académica y administrativa, y el mejoramiento de las condiciones materiales para su realización. La Secretaría de Educación concentrará sus esfuerzos en la integración académica y pedagógica de estas instituciones, para fortalecer su autonomía e identidad y para garantizar la permanencia de los alumnos en todo el ciclo educativo"*.

• Sor Blanca Castro, CONACED³

La autonomía escolar, con mucho esfuerzo conseguido en la Ley No. 115 de 1994 se ha venido quedando en el papel por querer y ejercer el reglamentarismo. El Ministerio de Educación y especialmente los funcionarios no han entendido que el gobierno ya no *"reglamenta, dirige e inspecciona"* y que la regulación de la educación corresponde a la Ley.

Han creado temor y se ha limitado la creatividad y para rematar, bien algunos parlamentarios o bien algunos legisladores de las entidades territoriales, han venido remendando el elenco de áreas y asignaturas, creando consejos y otras juntas.

A lo anterior se agrega la falta de una Ley Estatutaria para desarrollar los derechos y las garantías de tipo educativo, la falta de vocación pedagógica en el Ministerio de Educación y el inconformismo y el facilismo de los educadores que siguen esperando que el gobierno suministre *"los planes y programas de estudio"*. Así las cosas la autonomía ha sido relativa y se hace indispensable su rescate efectivo, mediante acciones serias y de calidad.

• Pedro Luis Espinosa FENAESPRIV⁴

El proceso de aplicación de la norma en lo que corresponde a la organización de las áreas obligatorias y fundamentales de conocimiento y la definición de asignaturas optativas puede sintetizarse en las siguientes etapas:

- a) Apropiación del espíritu de la norma;
- b) Estudio de los Lineamientos y Estándares de las Áreas Obligatorias y Fundamentales;
- c) Tipificación de las características de los entornos institucionales;
- d) Análisis de las necesidades educativas de los Estudiantes;
- e) Visualización de tendencias educativas, sociales, económicas, culturales, científicas y políticas;
- f) Definición de las Asignaturas que perfilan el o los énfasis institucionales;
- g) Estructuración de Planes de Estudios que contengan: Áreas Obligatorias y Fundamentales, además de las Áreas Optativas y de las Acciones Obligatorias, con sus correspondientes fundamentos (epistemológicos, psicológicos, pedagógicos, antropológicos y sociológicos), enfoques, metodologías y didácticas.

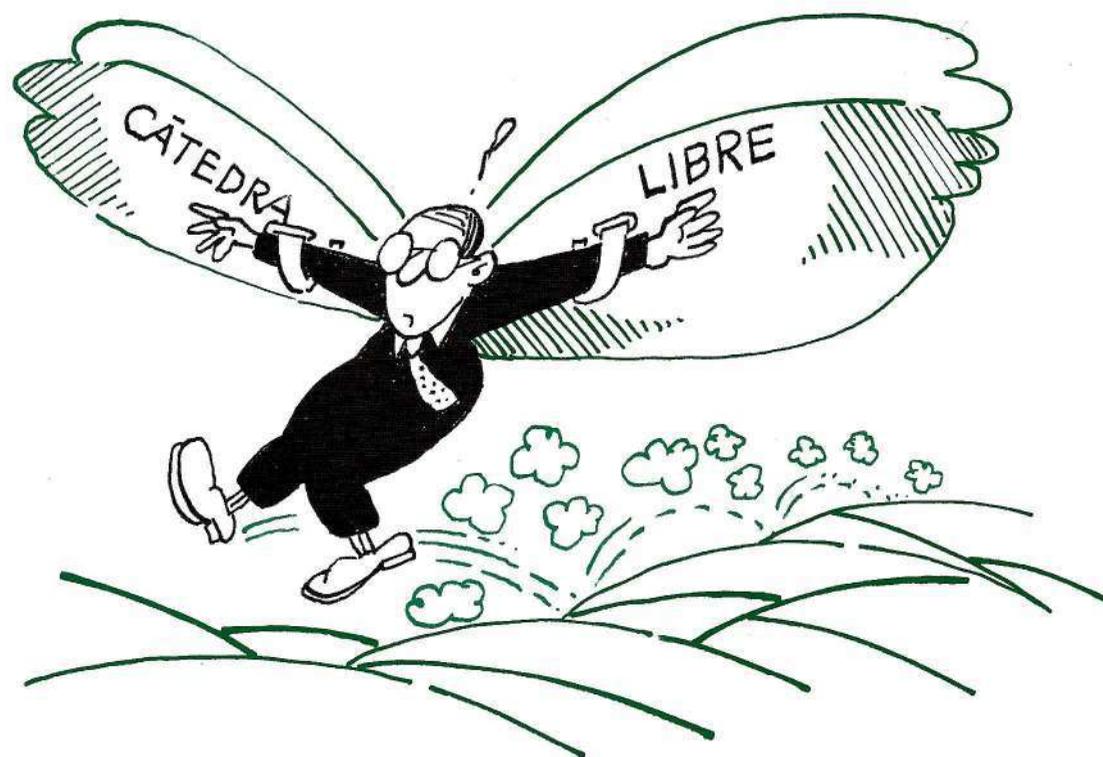
No obstante ese arduo trabajo antes descrito se ha visto limitado por los siguientes factores:

- a) El escaso margen que hay para las Asignaturas que delimitan la singularidad de cada PEI. Un 20% máximo restrin-

² <http://www.sedbogota.edu.co/>

³ www.conaced.edu.co

⁴ http://www.redacademica.edu.co/redacad/export/REDACADEMICA/beducadora/colegios_privados/asociaciones.html; adespriv@etb.net.co



KEKAR,

10

ge y coarta, encajonando a los planteles a cumplir con un mismo esquema donde se homogeniza.

- b) La creencia de las Autoridades Nacionales y Locales de que los males del país se solucionan con la imposición a los Colegios de Cátedras Obligatorias. Por ejemplo, Nacionales (Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Cátedra de Cultura para el Emprendimiento) y Local (Cátedra de Derechos Humanos). Cada cierto tiempo los legisladores anuncian iniciativas para implantar otras Cátedras. En un escenario de esta índole es materialmente imposible hablar de Autonomía Escolar. Deberíamos hablar de cumplimiento de unos parámetros curriculares absolutistas y obligatorios.

CEID FECODE

En el contexto de la actual política educativa, las instituciones escolares han venido perdiendo su autonomía. La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, señala los componentes básicos de la autonomía: el plan de estudios, el gobierno escolar y el manual de convivencia, cuyo sentido fue brindar libertad para construir colectivamente un Proyecto Educativo Institucional, que en esencia expresa la autonomía porque le imprime el sello de identidad, acorde con las necesidades y características de la comunidad que conforma la

escuela y de esta manera olvidar aquel currículo único, uniforme y obligatorio anterior a la Ley 115 de 1994, centrado en una fuerte orientación estatal en cuanto a metodología y contenidos.

De manera tal que la Ley 115 brindó a la escuela la posibilidad de elaborar un currículo basado: en los principios propios de la diversidad cultural nacional, contenidos en los fines y objetivos de la ley, articulados a la especificidad propia de la diversidad y derivados de su propia cultura, fijando: áreas, proyectos pedagógicos, libertad de cátedra, gobierno escolar, consejo académico, consejo directivo, directivos con carácter docente y amor por la academia y, por esta vía definir los maestros que la institución requiere, determinado por el Proyecto Educativo Institucional. De igual forma debe tener en cuenta la evaluación y el modelo pedagógico.

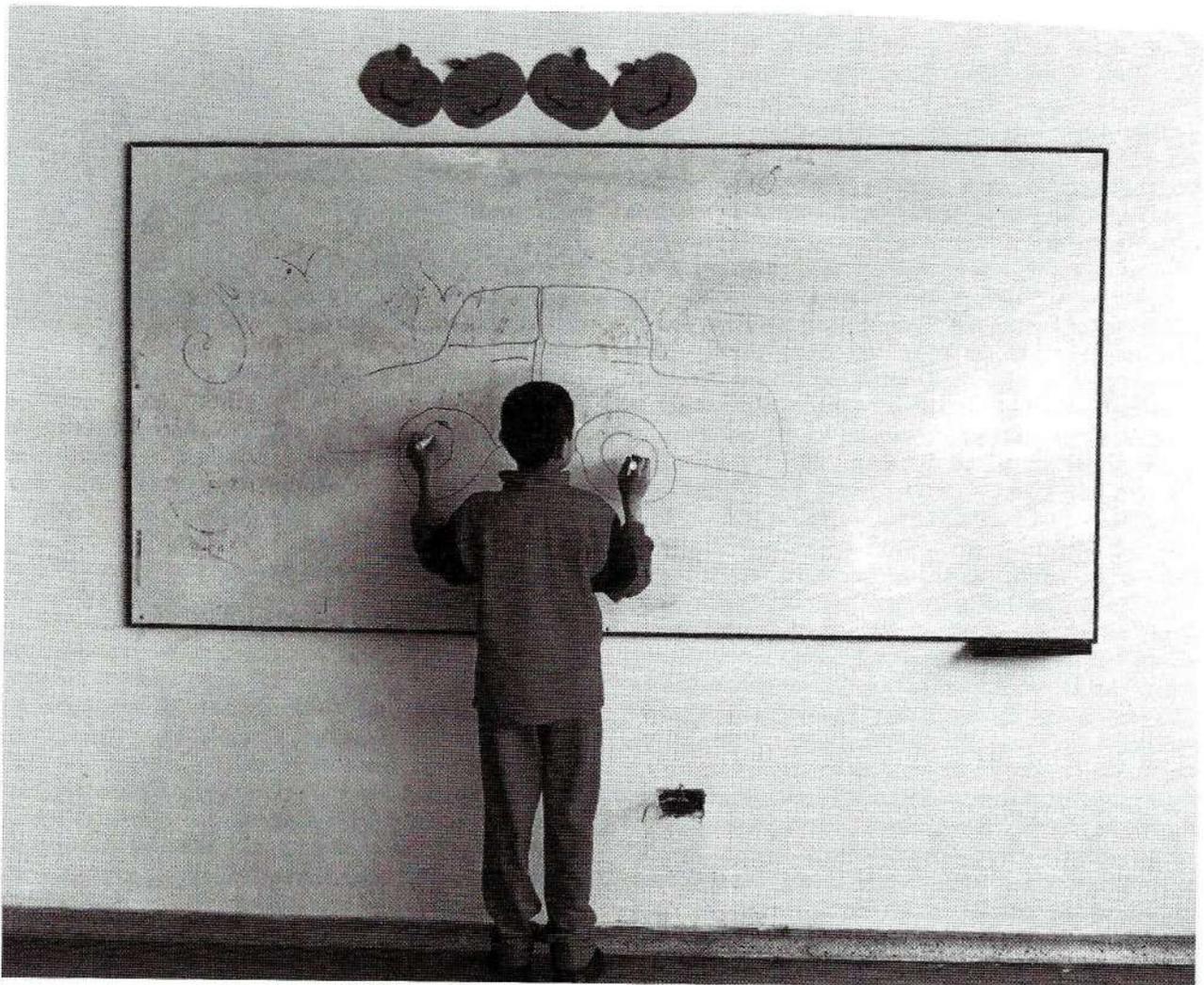
La tarea del Estado ha sido la de hundir el articulado de la Ley 115 de 1994 que pugna por la autonomía escolar, para restablecer el currículo único, uniforme y obligatorio; así que ataca al magisterio en una gran ofensiva: expide el Decreto 1278 de 2002 nuevo estatuto docente, instituye la evaluación por competencias y por ciclos para estudiantes, como parámetro de la eficiencia del docente y directivo docente; atacó creando terror laboral, presionó para presentar en un deter-

minado tiempo los P.E.I. columna vertebral de la autonomía escolar y el Ministerio de Educación Nacional inicia el desmonte de los contenidos, metodologías, libertad de cátedra y modelos pedagógicos propios de cada institución con ellos impone su política de estándares y competencias, hace ingentes esfuerzos por centralizar la política bajo un criterio estrictamente económico.

La tarea del M.E.N. se ha centrado en la formación docentes para el modelo de Escuela Nueva, el constructivismo y para que los estudiantes respondan las pruebas basadas en estándares y competencias debilitando contundentemente la acción pedagógica y política de los docentes, de los consejos directivo y académico. Se impone la evaluación con la responsabilidad y liderazgo del I.C.F.E.S., las Pruebas Saber, afectando la autonomía desde afuera y orientando un único tipo de conocimiento para por esta vía abandonar los fines y objetivos de la educación emanados de la Ley General, de tal manera que se pierde lo esencial que era la participación democrática de la comunidad escolar para construir el P.E.I. y la posibilidad de lograr comunidad educativa.

Dentro de un claro proceso regresivo se reemplaza el Decreto 1860 de 1994 por el 230 de 2002 de currículo, evaluación y promoción; de la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 de 1994 se pasa a otra institución con la Ley 715 de 2001, el Decreto 1850 de 2002 de jornada escolar y laboral y el Decreto 3020 de 2002 de organización de la planta de personal, expedidos sin consultar con la FECODE y que claramente atentan contra la autonomía escolar al afectar la estabilidad laboral, la democratización de la escuela y la profesión docente, al imponer contenidos, evaluación, disminuir maestros, debilitar los proyectos transversales; todo en la vía de retomar la educación y acomodarla a las políticas neoliberales, abandonar el proyecto nacional, trabajar para las multinacionales y por sobre todo, cumplir lo impuesto por el Banco Mundial que implica acelerar las reformas en transferencias, pensiones, financiación y racionalización del gasto, para reorganizar la escuela hacia el TLC.

En consecuencia ¿De cuál autonomía escolar se habla? La lucha, como en la década de los años 1990 debe reiniciarse para restablecer la autonomía; maestros y maestras deben



• DEBATE •

tomar la bandera por una escuela democrática que encuentre su propia cátedra, contenidos, modelo, criterios de evaluación, por un consejo directivo y académico que decide sus propios proyectos académico-pedagógicos, que dé cuenta de sus propios métodos de enseñanza, organice sus actividades culturales, deportivas y formativas.

Revista Educación y Cultura

El Ministerio de Educación Nacional ha venido desarrollando en los últimos años campañas para obligar a las instituciones educativas a adoptar un currículo mínimo, único y uniforme, metodologías específicas de enseñanza, escuelas pedagógicas determinadas y programas con contenidos definidos mediante directrices, publicaciones, cursos de capacitación, seminarios con rectores, evaluaciones a los estudiantes y a los profesores.

¿Considera usted que estos mecanismos son compatibles con los fines y objetivos de la educación consagrados en la ley de tal manera que le permitan a las instituciones y a los docentes ponerlos en ejecución en aplicación de la autonomía escolar?

Secretaría de Educación Distrital SED

Hasta donde llega nuestro conocimiento no existe en el país un currículo mínimo único y uniforme, el cual estén obligadas a cumplir las instituciones educativas. Tampoco conocemos de la existencia de metodologías específicas, escuelas pedagógicas determinadas o programas con contenidos definidos emanadas del Ministerio de Educación y de obligatorio cumplimiento por parte de los colegios y los maestros. Ello solo sería posible en un Estado que practicara el más oprobioso autoritarismo educativo y en una sociedad donde los ciudadanos y el magisterio lo permitieran. Por fortuna en el país no hemos llegado a la situación descrita en la pregunta. Los maestros en ejercicio de sus libertades, en especial la libertad de cátedra, no lo tolerarían.

• Sor Blanca Castro, CONACED

Las políticas de gobierno son congruentes con lo que ha sucedido en la línea de la autonomía escolar. Si lo miramos desde la autonomía, ya hemos dicho que el reglamentarismo impera y es asfixiante. Si lo miramos desde la concepción pedagógica de nación, es claro que deben existir unas políticas y unos lineamientos comunes para mantener la unidad nacional.

Lo que sí no es de aceptación ni de buen recibo, es la insistencia para meternos a todos en un mismo molde, bajo un mismo camino y con un único modelo pedagógico. Es indispensable que la Ley regule la educación como vía para la libertad de enseñanza, pues mientras sigamos con la regulación como competencia del nivel central a tenor de la Ley No. 715 de 2001, estaremos bajo un régimen direccionista y reglamentarista.



• Pedro Luis Espinosa FENAESPRIV

El panorama educativo nacional sólo tiene en cuenta un único enfoque: Educación por Competencias. Como tantos otros Modelos anteriores nunca se indagó previamente sobre su conveniencia, su pertinencia y su relación con la Filosofía de la Ley General de Educación: esto es, hacer posible la Autonomía Escolar. Un único modelo desvirtúa y contradice los fines y objetivos de la Ley General de Educación.

CEID FECODE

Las campañas que viene desarrollando el Ministerio de Educación MEN en los últimos años, constituyen una estrategia política para obligar a las instituciones a adoptar un currículo mínimo, único y uniforme. En la pugna por establecer un control hegemónico sobre los contenidos y finalidades de la educación, el gobierno, a través del MEN, ha diseñado de manera solapada, varias estrategias de imposición de su modelo educativo.

Es así como ha puesto en circulación publicaciones (folletos, cartillas, periódico institucional) y ha desarrollado talleres,



seminarios, campañas, encuentros, cursos y su potestad sobre Facultades de Educación, para hacer hegemónica su propuesta educativa reducida a la imposición de estándares, competencias y al modelo de Escuela Nueva. El verbo socializar ha sido descaradamente utilizado para encubrir la acción real de este tipo de estrategias: imponer.

Los cursos, seminarios, talleres, programados por el MEN o por las autoridades educativas en los distintos entes territoriales, han sido muchas veces, demandas de los propios docentes, quienes reclaman con justeza espacios para crecer intelectualmente, aprender de otros, conocer propuestas para la escuela, intercambiar experiencias y saberes, debatir o discutir los sentidos de la educación y la pedagogía.

Sin embargo, lo que conocemos de las estrategias adoptadas recientemente por el MEN como parte de la divulgación de su política educativa, pone en evidencia que esa avidez de conocimientos de maestros y maestras, ha sido distorsionada y manipulada para poner en circulación su política oficial de contenidos, metodología y evaluación, y despachar de una vez, la autonomía escolar que había sido reconocida por la Ley 115 de 1994. Estos mecanismos no son compatibles con los

finés y objetivos de la educación consagrados en la Ley 115 de 1994.

Tal como lo afirma la sentencia T-377 de agosto 24 de 1995 emanada de la Corte Constitucional, estos mecanismos impiden que todo educador asuma el compromiso de no transmitir los fundamentos de un modelo específico de vida, cualquiera que sea el soporte ideológico y ético que lo sostenga; compromiso que se sintetiza en la obligación que tienen los educadores de preparar a sus alumnos para que éstos se desarrollen autónomamente, aceptando la diferencia y la diversidad de ideas, y por ende, la convivencia con otros paradigmas sin desechar sus propios principios. Tales obligaciones no pueden darse en un contexto poderosamente determinado por las imposiciones explícitas y subrepticias de unos estándares curriculares.

Los cursos en sí mismos no tendrían nada de perverso, si no fuera porque están diseñados de tal forma que sólo representan un modo de imponer la política de estándares, extender el modelo de Escuela Nueva a áreas urbanas y a la educación secundaria, avalar el constructivismo y justificar las evaluaciones masivas. Queda en evidencia que únicamente está en juego una política de legitimación de un modelo único, uniforme, masivo y homogéneo. La verdad circula allí, de manera dogmática.

El discurso, más cargado de retórica que de argumentos, sólo se ocupa de legitimar la política oficial del MEN, de presentar uno y más rodeos para validar lo invalorable: que el círculo (mal llamado círculo de la calidad) entre estándares y evaluaciones masivas, es la panacea para lograr la calidad de la educación en las instituciones educativas. De este modo, la retórica se conjuga con la falacia para lograr un objetivo crucial en esta política del conocimiento oficial: consolidar el control sobre los contenidos de la educación y socavar de manera definitiva la autonomía escolar.

Palabras más, palabras menos, los encuentros se utilizan para afirmar que los estándares representan una obligación legal para las instituciones educativas y que éstas no enfrentan otro camino sino adoptarlos, y que, además ellas serán evaluadas masivamente de acuerdo a esos estándares y unas competencias mínimas acordes con dichos estándares.

Para salir bien libradas de esas evaluaciones las instituciones deben poner en práctica estrategias pedagógicas que desarrollen esas competencias. Esa manera reiterada de auto legitimación y validación del discurso, opera como coacción que restringe severamente los criterios y rangos de selección, decisión y adopción de los docentes en la construcción de sus currículos; por eso insistimos que no se tratan de eventos de socialización, sino de imposición.

La intervención del MEN es contraria a la idea de una educación que integre e involucre a cada uno de los actores del proceso educativo en la apropiación e interiorización de los principios fundamentales para la convivencia humana. La



14

estrategia de difusión del MEN interpela a los docentes para la adopción de competencias y estándares, sometiendo su labor al cumplimiento estricto de la instrucción y de un modelo pedagógico restringido que homogeniza comportamientos y actitudes ante la vida, concepción que va en contravía de los fundamentos de diversas escuelas de pensamiento pedagógico, las cuales rechazan cualquier modelo que busque la colectivización u homogeneidad del pensamiento y de los individuos.

Al contrario, se trata que desde la escuela se consolide el desarrollo del individuo como un fin en sí mismo, permitiéndole el acceso al conocimiento, a las artes y en general a las distintas manifestaciones de la cultura, en la perspectiva de que pueda desarrollarse, integral y equilibradamente, en un contexto social caracterizado por la coexistencia de paradigmas de vida, no sólo diferentes sino incluso antagónicos.

Sólo así el individuo adquirirá la capacidad necesaria para ejercer su autonomía de manera racional aceptando y respetando el derecho que asiste a los demás de hacer lo mismo; esto es, sin que ello implique vulnerar los valores, principios y derechos que para todos consagra la Constitución.

Revista Educación y Cultura

Las pruebas de Estado del ICFES, para aquellos estudiantes que finalizan la educación media, son indispensables para continuar la educación superior, fueron diseñadas bajo los parámetros de una única orientación filosófica y metodológica en el tipo de conocimiento ¿No implica esta orientación de los exámenes de Estado una imposición a las instituciones que se ven obligadas a adoptar los mismos parámetros de las pruebas con el fin de que sus estudiantes obtengan los puntajes exigidos para el ingreso a la educación superior?



15

• **Secretaría de Educación Distrital SED**

Sin duda las pruebas de Estado, por el alcance y significado social que tienen, inciden en muchos casos de manera perversa en la orientación pedagógica y educativa de algunos centros educativos preocupados ante todo en los resultados de las pruebas y no en los procesos formativos de sus estudiantes. Las pruebas de estado deben estar en condiciones no solo de establecer unos resultados cuantitativos, sino también dar cuenta de los procesos educativos y formativos.

• **Sor Blanca Castro, CONACED**

Infelizmente las pruebas de Estado siempre van a generar controversia y a impulsar a los colegios para la competencia de la figuración. De otra parte, si como se dijo, deben existir políticas y lineamientos comunes, también deben existir unos logros comunes, los cuales serían las bases para unas pruebas de Estado.

Pero lo mejor sería desarrollar el Sistema Nacional de Acreditación de la calidad de la educación concebido y ordenado por la Ley General de Educación, para garantizar que las instituciones educativas cumplan con los requisitos de calidad y desarrollan los fines propios de la educación. En la medida en que haya menos reglamentarismo y más libertad, la sanción social para el servicio educativo será un ingrediente para impulsar hacia la calidad.

• **Pedro Luis Espinosa FENAESPRIV**

Es comprensible la existencia de esquemas de medición. Aunque se han hecho ingentes esfuerzos por mejorar las pruebas, estas siguen ceñidas a la concepción única de Educación por Competencias. De ésta manera, ningún plantel educativo puede proponer o emprender algo diferente.

En tiempos de flexibilidad, apertura ideológica, pluralismo y Educación para la Diferencia y la Divergencia, seguir imponiendo una única cosmovisión se convierte en una afrenta a la dignidad humana. Si realmente se quisiera ser respetuoso de la nueva condición educativa, las pruebas deberían reflejar un universo diverso, plural e incluyente.

CEID FECODE

Hace aproximadamente cinco años fueron modificadas las pruebas de Estado del ICES dirigidas a los bachilleres con el propósito de convertirlas en exámenes de "competencias". En esta forma se introdujo una novedosa teoría filosófico-pedagógica en la educación colombiana, la de las competencias, y se indujo, como consecuencia del poder que las pruebas ejercen sobre las instituciones educativas, la obligatoriedad de adoptar las "competencias" como método educativo. Aquí el término "competencias" adquiriría un significado ideológico de profunda repercusión para la educación colombiana.



No se trataba de ser competente en una profesión u oficio, tampoco de competir en una actividad o en una acción del mercado, ni de la pertenencia de una acción, sino de una connotación lingüística de *"saber hacer en contexto"*. En concordancia, los teóricos clasificaron las *"competencias"* en interpretativa, argumentativa o ética y propositiva o estética.

Cada una de estas competencias arrastra consigo un peso de ideología inmensamente complejo. La competencia interpretativa se refiere a *"las acciones de análisis que vinculan y confrontan los aspectos significativos que están en juego en el texto"*. La argumentativa o ética tiene que ver con *"la acción promotora del fortalecimiento de la intersubjetividad en las decisiones de carácter moral que implican los lazos sociales"*. La competencias propositiva o estética se caracteriza por *"una actuación crítica y creativa en el sentido de que plantea opciones y alternativas en la problemática presente en un orden discursivo determinado"*. Es decir, las *"competencias"* van más allá del significado común y corriente del lenguaje y plantean una visión filosófica de connotaciones idealistas altamente conflictivas en el terreno de la pedagogía.

En esencia, lo que presentan estos planteamientos ideológicos es un debate sobre el carácter del conocimiento y, por tanto, de la enseñanza. La teoría de las *"competencias"* es ferozmente *"idealista"*. Induce a la fuerza del poder de las pruebas del ICFES la adopción del *"idealismo"* filosófico en toda la estructura de la educación colombiana. Nada más ni nada menos. La relatividad del conocimiento. La subjetividad del

aprendizaje. La arbitrariedad en la enseñanza. La inutilidad del papel del maestro. La posición dogmática del aprendiz. Todas estas consecuencias como producto del poder absoluto del sujeto en el proceso educativo.

Un examen detallado de los cuestionarios en las pruebas del ICFES conducen rápidamente a la conclusión de que el conocimiento es arbitrario y de que todas las alternativas de respuestas al cuestionario pueden llegar a ser válidas. Y entonces, ¿Cómo medir las respuestas? Simplemente por la definición caprichosa y dictatorial de quien elabora la pregunta. La situación de resultados de estas pruebas en los últimos años ha mostrado tal fracaso que ha tenido que ser ocultada por el Instituto y lo ha obligado a hacer modificaciones en los puntos del cuestionario.

La inducción provocada por las pruebas hacia la obtención del método de las competencias por las instituciones educativas significa un atentado contra la autonomía escolar consagrada en la Ley General de Educación. Como la norma no le permite al Ministerio de Educación MEN la imposición de una determinada metodología educativa, así utilice todos los instrumentos coercitivos sobre las Secretarías de Educación, los supervisores, directores y, especialmente, los rectores, para que adopten el método de las competencias, su forma más afectiva para una imposición lo representan las pruebas del ICFES. Por esta razón, la violación más efectiva de la autonomía escolar son los exámenes del ICFES a los bachilleres.



El control sobre los contenidos de la Educación: un atentado contra la autonomía escolar

• Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID FECODE, Bogotá, D.C.

Hacia un balance a los doce años de la Ley General de Educación

A los doce años de expedida la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) es evidente el escaso desarrollo que ésta Ley ha tenido. La Ley, en su momento, representó una gran

conquista a favor de la Educación Pública, no solamente por el contenido de sus desarrollos normativos, sino porque fue producto de la lucha del magisterio, la negociación y el consenso con FECODE. La Ley 115 de 1994 representaba un logro de amplios sectores interesados en democratizar la educación y proyectarla como derecho público de interés colecti-

• EL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN •

vo; situar la educación en la esfera de lo público, significaba un gran paso al desplazar la educación del interés estatal, como venía ocurriendo, para colocarla en manos de la democracia y de las comunidades educativas. La enunciación de la educación como derecho fundamental (Art. 9), la definición de fines y objetivos, la adopción del Proyecto Educativo Institucional (PEI), la consagración de la autonomía escolar, la creación de cuerpos colegiados como la juntas departamentales y municipales de educación, los consejos académicos, el gobierno escolar, serían, entre otros, los aspectos más progresistas de la Ley.

Sin embargo, muy poco o casi nada de la Ley 115 de 1994 ha sido desarrollado. Lo más progresista de la misma fue reglamentado mediante el Decreto 1860 de 1994, pero mucho antes de que sus elementos se consolidaran, comenzó el proceso de contrarreforma neoliberal que modificó sustancialmente la esencia de los PEI, restringió la democracia en los cuerpos colegiados y disminuyó las condiciones de posibilidad para la autonomía escolar. La pluralidad de intereses plasmados en la Ley, se tradujo en tensiones y en pugnas, en contradicciones entre sus propósitos y algunos de sus artículos; de ahí, que algunos elementos de la misma Ley, como los referidos a la calidad y al Sistema Nacional de Evaluación, hayan sido retomados por las políticas neoliberales con la finalidad de desvirtuar el carácter público de la ley.

A los doce años de su expedición, (1994–2006) la iniciación de un balance -que, en el caso de este documento- se concentra en examinar lo sucedido con la relación entre la autonomía escolar y los contenidos de la educación, deja al descubierto que la Ley 115 de 1994 ha sido un campo de pugnas y tensiones, las cuales se han venido resolviendo de manera autoritaria por la imposición de las políticas neoliberales que arrebatan a la educación el carácter de lo público para someterla a las demandas de las inflexibles leyes del mercado y del "libre" comercio. Quedan pendientes otros aspectos y componentes de la Ley que un riguroso balance demanda; pero en el caso de los contenidos y la autonomía escolar, se hace manifiesto cómo las políticas neoliberales, sin derogar la autonomía escolar de manera explícita, niegan las posibilidades para su realización, y, habiendo dejado en manos de los PEI y de las instituciones, la selección y organización de currículos y contenidos, ha desarrollado una amplia y poderosa ofensiva para retomar el control sobre el qué y el para qué de la enseñanza.

Las decisiones que hacían posible la generación de espacios para construir la autonomía, fueron rápidamente desvirtuadas por las políticas de recambio institucional y por la imposición heterónoma de estándares educativos, regresando de nuevo a un currículo de control y dominación, homogéneo, hegemónico y uniforme. El recorrido va desde la Ley 115 de 1994, pasa por la irrupción de normas como la resolución 2343 de 1996, logra su máxima expresión coercitiva en la Ley 715 de 2001 y sus decretos reglamentarios 1850 de 2002, 3020 de 2002, 230 de 2002, y 1278 de 2002, expedidos bajo la Presidencia de Andrés Pastrana; este representa un



**La política neoliberal,
sin derogar la autonomía
escolar niega las posibilidades
para su realización, y, habiendo
dejado en manos de los PEI
y de las instituciones la selección
y organización de currículos
y contenidos, ha desarrollado una amplia
y poderosa ofensiva para retomar
el control sobre el qué y el para qué
de la enseñanza**

balance de ese atentado a la capacidad para ejercer la autonomía escolar. Apenas se había promulgado la Ley 115, el gobierno vio disminuida su capacidad de influenciar en los contenidos, y entonces, en muy poco tiempo, se propuso retomar su capacidad para controlar los contenidos e inició su ofensiva. A los doce años de la Ley General de Educación, su balance es un modo de recrear las maneras como el gobierno ha venido desvirtuando esta Ley, balance que nos lanza a sospechas sobre las verdaderas finalidades de la contrarreforma educativa: someter la educación a las exigencias del Tratado de Libre Comercio.

La autonomía escolar y el control de los contenidos de la educación

Desde la época de José Amós Comenio¹ se ha considerado que la selección y organización de los contenidos de la educación y la enseñanza es un problema concerniente a la pedagogía y a la didáctica; bajo ese planteamiento, la diversidad de enfoques pedagógicos, pese a sus enormes divergencias, conceptualizaciones y contradicciones, ha coincidido en señalar que la especificidad pedagógico-didáctica de la reflexión sobre la organización y selección de los contenidos es un asunto que le corresponde a los propios educadores y a las

instituciones educativas. En últimas, las decisiones sobre el currículo, los contenidos y los planes de estudio, son del resorte de la autonomía escolar y de la libertad de cátedra, basándose en los fines y objetivos establecidos en la Ley 115 de 1994. Sin embargo, el Estado y los distintos gobiernos, desde la institucionalización de la escuela, se han abrogado el papel de seleccionar y definir el qué y el para qué se enseña. El control de los contenidos ha sido una constante histórica dentro de las políticas del Estado para la intervención de la educación, de ahí, que deliberadamente las políticas desconozcan los criterios de la didáctica y la pedagogía para definir los contenidos de la enseñanza, pues el reconocerlos, le exigiría al Estado cederle ese poder y esa potestad a los sujetos de la pedagogía y la didáctica: a los educadores.

En Colombia, y a pesar de la resistencia y la lucha de los educadores en los avances del Movimiento Pedagógico, el Estado impuso en la década de los años 1980, una reforma curricular basada en la pedagogía por objetivos, la Tecnología Educativa y el Diseño Instruccional; centralizó su poder sobre el control del conocimiento mediante la coacción contemplada en la adopción de los "marcos curriculares", que aparte de su concepción conductista e instrumental, hegemonizaron una taxonomía de objetivos, contenidos, metodología y eva-



¹ Pedagogo checo. (Niwitz, Moravia 1592- Amsterdam, Holanda 1670).

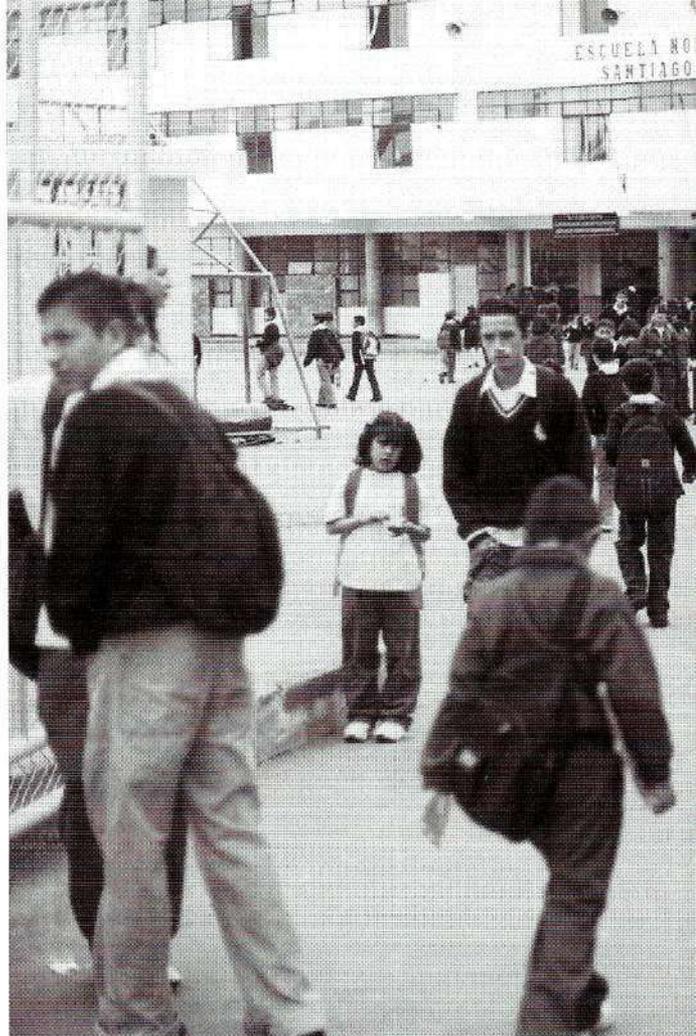
luación, para todos los niveles, grados y áreas de enseñanza. Pero ese panorama vino a ser cambiado significativamente por la constante insistencia del Movimiento Pedagógico y la lucha de los educadores colombianos por consagrar su autonomía y libertad de cátedra. Es así como en la Constitución Nacional se consagró la libertad de cátedra y luego en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) se estableció la autonomía escolar, principios fundamentales en la educación.

Mucho antes de darle tiempo a educadores e instituciones para avanzar en la consolidación de su autonomía, la contra-reforma educativa puso en marcha una poderosa ofensiva para despojar a docentes e instituciones de las iniciativas que apenas comenzaban a ponerse en marcha. Pese a los aportes del Movimiento Pedagógico, en muchos escenarios educativos, la cultura de la heteronomía y la dominación se habían impuesto sobre iniciativas y voluntades propias; de modo que la construcción de la autonomía escolar requería de nuevos tiempos y lógicas que hicieran rupturas con esquemas y rutinas capilarmente profundizadas en la escuela. Era necesario un tiempo donde se abrieran surcos para que circularan las lecciones largamente construidas por el Movimiento Pedagógico, y para que muchas instituciones se abrieran a oportunidades que dieran paso a transformar la cultura ya sedimentada por la norma y abrir cauces que procuraran vías al pensamiento y la acción. Pero mucho antes de que se diera ese lapso y comenzara a moverse la dinámica de la autonomía, las políticas neoliberales comenzaron la carrera de la contra-reforma que, paso a paso, atentaron de nuevo contra la posibilidad de que instituciones y educadores ejercieran la autonomía en las definiciones sobre los contenidos de la educación.

La Ley General de Educación, ley de la autonomía escolar²

Como ya se dijo, la Ley 115 representó un momento de quiebre en la larga historia de contenidos regulados y controlados por la administración, la cual, durante la llamada "Renovación Curricular" de la década de los años 1980 controlaba y ordenaba el sistema curricular a través de los "marcos curriculares" totalmente unificados; de un lado estaban los contenidos de la misma Ley, y del otro, el proceso por el cual se llegó a ella; constituían una manera de consolidar la autonomía escolar.

Es bien sabido que la Ley 115, además de contemplar en el artículo 77 la autonomía escolar, desarrolló a través de los fines (Art. 5) y de los objetivos (Art. 13), un derrotero para que las instituciones definieran los contenidos de su proyecto educativo. Dicho derrotero constituye, en sentido práctico, un horizonte para concretar las finalidades del sistema educativo, las cuales buscan la formación integral de los estudiantes y conducir la educación hacia la búsqueda de los más altos valores científicos, tecnológicos, sociales, culturales y políticos. Los fines y objetivos son propósitos que le indican a las instituciones las metas a buscar en el proceso educativo, y esas



metas corresponden a una formación basada en la multidimensionalidad de lo humano; esto es, formar en la vida y para la vida. Los principios allí planteados, representan entonces, una herramienta para que en la selección de contenidos elaborados por las instituciones educativas, se avance institucionalmente en la construcción de país, de sociedad, mediante la formación integral de la persona humana, el fortalecimiento de sus valores, su formación ética y política para una ciudadanía democrática, su formación científica y tecnológica, su posibilidad de vivir la experiencia estética y recrear la cultura.

Todo lo anterior para que los estudiantes adquieran las herramientas necesarias para contribuir al progreso del país, participen en la construcción de sus proyectos sociales y de comunidad potenciando la participación y enruten sus vidas luchando por conquistar la dignidad y el goce pleno de su existencia. Los fines y objetivos contemplados en la Ley plantean un camino, proponen un horizonte; y como tales, sirven de referente que no impone pero sí ilumina el quehacer pedagógico y curricular de las instituciones educativas.

Además, estos fines y objetivos abarcan la complejidad de asuntos que conciernen a la vida social, política, cultural, científica y tecnológica requerida por el país. Su concepción y formulación significan un campo de posibilidades para que las instituciones educativas promuevan en sus estudiantes todas las facetas de su vida individual como personas así como sus

² La edición número 57 de la Revista Educación y Cultura esta dedicada a la autonomía escolar. (Bogotá, D.C. Julio de 2001)



dimensiones colectivas como miembros de la sociedad. La multidimensionalidad de lo humano y la complejidad de lo social, están allí recogidas para ser potenciadas de manera integral. De modo que el derrotero estaba propuesto en la Ley de manera clara y también estaba orientado por la dinámica de la autonomía escolar. Por eso, resulta inaceptable que los fines y objetivos de la educación sean desvirtuados por la imposición de competencias y estándares y por la cascada de medidas que arrebatan a las instituciones su autonomía y la posibilidad de elegir los contenidos de la enseñanza.

Pero volviendo a la Ley 115 de 1994, además de los fines y objetivos, el resto de la normatividad incluye un caudal de posibilidades para que la autonomía escolar se concrete como condición inherente a la dinámica propia de las instituciones educativas. La adopción del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el concepto de currículo y plan de estudios, la definición de áreas obligatorias y optativas, el desarrollo de objetivos por niveles, son medidas que en conjunto constituyen elementos y herramientas para que las comunidades educativas asuman las maneras de encaminar sus propios destinos.

De otro lado, cabe destacar que el proceso político que dio origen a la Ley 115 de 1994, es una profunda lección de la cual no se han extraído sus enseñanzas fundamentales. La autonomía escolar requiere para su consolidación la democracia, pues a la hora de poner en ejercicio la autonomía afloran diversidad de intereses, iniciativas, percepciones, ideas de conocimiento, ciencia y pedagogía; muchas de ellas contrarias

Los fines y objetivos contemplados en la Ley plantean un camino, proponen un horizonte; y como tales, sirven de referente que no impone pero sí ilumina el que hacer pedagógico y curricular de las instituciones educativas

e incluso antagónicas entre ellas; por eso, la construcción de la autonomía requiere del ejercicio democrático como telón de fondo para generar un marco unificador, pero no uniforme, que reconcilie esa heterogeneidad de perspectivas e intereses.

En esa medida, la Ley 115 posee un valor trascendental, pues fue producto de discusiones y de un proceso democrático en el que entraron en pugna diversos intereses. Las dificultades del proceso, los esfuerzos que encierra, enseñan que el camino hacia la autonomía escolar debe estar acompañado por la construcción pública del currículo.

El vehículo unificador de la diversidad de intereses y necesidades de una comunidad educativa, estará en su posibilidad y capacidad para generar la construcción democrática de sus currículos y planes de estudio, para decidir colectivamente las rutas de su destino como comunidad, para concertar los contenidos que los colocaran a las puertas de la cultura, la ciencia y la tecnología.

Sin embargo, lo allí planteado se enfrentaría a las tensiones y características de la escuela. La autonomía escolar no se decreta, y en esa medida, era necesario que las instituciones abrieran sus espacios y dinámicas para concretarla. Muchas instituciones educativas, impulsadas por el Movimiento Pedagógico, ya llevaban un camino trazado en esa dirección; otras, apenas se abrían a esas nuevas posibilidades; y muchas más, se enfrentaban a una cultura autoritaria, burocrática y vertical y a una lógica reduccionista e instrumental, largamente sedimentada por los muchos años que permaneció la reforma curricular de la Tecnología Educativa y el Diseño Instruccional.

Esto explica los reveses y dificultades para concretar la autonomía escolar. Por eso, los Proyectos Educativos Institucionales artificiales, contruidos por "expertos", impuestos desde afuera de la institución, comprados o copiados de textos -demanda que el mercado editorial aprovechó-, impidieron que las comunidades educativas iniciaran sus propios recorridos, elaboraran sus diagnósticos interpretando sus contextos y generaran condiciones para la construcción colectiva de sentido y un proceso de identidad cultural.

Como era de esperarse, la autonomía escolar requería de tiempos, espacios, procesos y dinámicas, que sólo se decantan y construyen pausadamente; la escuela es un espacio de tensiones, que al verse enfrentadas a la posibilidad de la autonomía, requerían de la apertura de unos surcos que interpelaran las estructuras de poder y conocimiento allí arraigadas, que fueran filtrando la tradición autoritaria y abrieran condiciones para que la elección de los contenidos de la educación fueran de resorte de la autonomía escolar. La autonomía escolar no se consolidaba en esas estructuras, pero su interpelación requería de esce-



El vehículo unificador de la diversidad de intereses y necesidades de una comunidad educativa, estará en su posibilidad y capacidad para generar la construcción democrática de sus currículos y planes de estudio, para decidir colectivamente las rutas de su destino como comunidad y para concertar los contenidos que los colocaran a las puertas de la cultura, la ciencia y la tecnología

narios, tiempos, sucesos y provocaciones que no se dieron.

En medio de esas dificultades, el Gobierno se propuso retomar el control de los contenidos. Sin que alcanzaran a pasar dos años de la promulgación de la Ley 115, comenzó su estrategia de desvertebramiento de la autonomía escolar, estrategia que sistemáticamente ha continuado, hasta llegar a la imposición de competencias y estándares, que representan el máximo punto del control del Estado sobre los contenidos de la educación.

Lineamientos curriculares, indicadores de logro y la Resolución No. 2343 de 1996³

La Ley 115 de 1994 contempló, que sin detrimento de la autonomía escolar, le correspondía al Ministerio de Educación Nacional expedir unos lineamientos curriculares y unos indicadores de logro. Esta normativa tendría para su desarrollo tres momentos: el primero, que corresponde a la publicación del documento "*Lineamientos Generales de los procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas*"; el segundo lo constituye la expedición de la Resolución 2343/96; y el tercero, que concluye con la publicación de la serie "*Lineamientos curriculares. Indicadores de logros curriculares*". Los tres momentos muestran de manera clara, la ofensiva de la Administración por retomar el control sobre los contenidos de la educación, y por imponer un modelo pedagógico y unas estrategias evaluativas; pues en el primer documento se mantiene el espíritu de la autonomía escolar, mientras que los otros dos, retroceden en lo que inicialmente se había planteado.

El documento "*Lineamientos Generales de los procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas*", de noviembre de 1994,⁴ mantiene fresco el espíritu de la Ley 115. Plantea de manera genérica unos conceptos sobre currículo, autonomía escolar, pedagogía, plan de estudios, áreas obligatorias y fundamentales, áreas optativas, asignaturas y proyectos pedagógicos, sin adoptar una postura teórica específica y sin pretender ser un documento indicativo

o de carácter prescriptivo. Es un documento que se puede leer como un referente que no obliga, que da opciones para disentir y da muestras de tener confianza en los maestros y en su capacidad para construir la autonomía escolar. Caso contrario, es el de los documentos posteriormente publicados por el Ministerio de Educación MEN. A pesar de las reiteradas defensas de la autonomía escolar entendida como ejercicio participativo de las comunidades educativas en la construcción del PEI y del currículo, este texto no escapa a ambigüedades del lenguaje que colocan dichos lineamientos en la posibilidad de ser fácilmente colonizados por las teorías y expresiones de la política neoliberal en educación. De ahí, que el Ministerio fácilmente reconsiderara esta posición en favor de la autonomía y la construcción participativa de currículo y reformulara por completo lo planteado en este documento con la expedición de la Resolución No. 2343 de 1996 y unos nuevos lineamientos, expresados ya no de forma genérica sino de manera concreta por áreas.

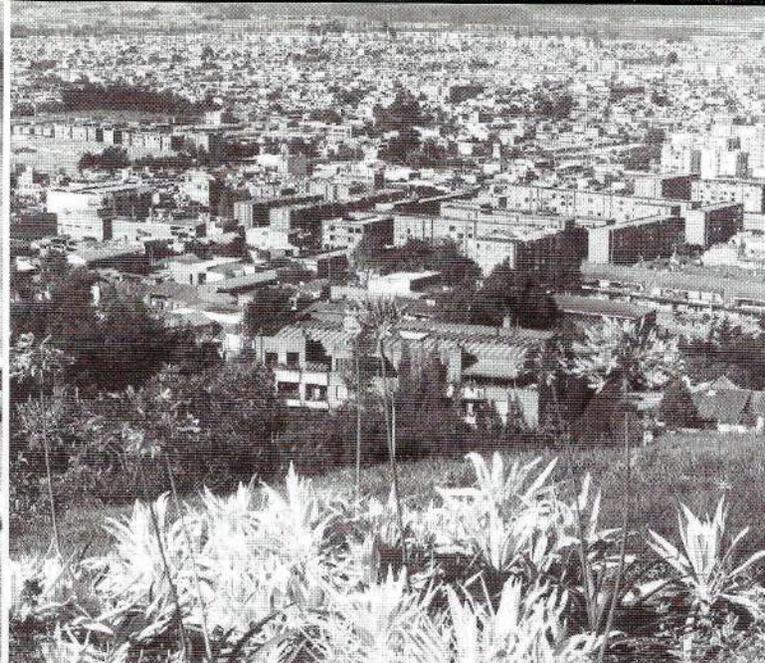
La Resolución No. 2343 de 1996 contempla de manera clara la ofensiva gubernamental por el control de los contenidos. Aunque menciona inspirarse en el principio que respalda la autonomía escolar, hace énfasis en que dicha autonomía se restringe "*dentro de los límites fijados por la ley*". De este modo la Resolución contempla una aguda contradicción; en su Art. 4º señala que la autonomía consiste en la capacidad de las instituciones educativas para la toma de decisiones en la construcción del currículo, orientar sus procesos, atender sus necesidades, participar, comprometerse, decidir, concertar, generar oportunidades, asumir riesgos y desafíos, y proponer metas.

Igualmente plantea la necesidad de respaldar y asumir la autonomía con la composición de una comunidad académica y pedagógica, investigadora y hacedora del currículo, y termina por señalar que el currículo y el Proyecto Educativo Institucional son potestad de la comunidad educativa.

Sin embargo, la Resolución afianza su contradicción y la negación de la autonomía escolar al plantear los lineamientos

³ Para una discusión mas amplia a la resolución 2343 de 1996 referirse a la edición No. 43 de la Revista Educación y Cultura, (Abril de 1997)

⁴ Ministerio de Educación, MEN *Lineamientos Generales de los procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas*, Bogotá, D.C. 1994



curriculares y al establecer un anexo que contiene más de cuatrocientos indicadores de logro. Más que un carácter indicativo, se establece una sutil imposición, lograda con un lenguaje técnico, indicativo y orientador.

La Resolución No. 2343 de 1996 significa entonces, un retorno al currículo único obligatorio y uniforme. El criterio según el cual los lineamientos curriculares son una norma técnica, se convierte en un eje coercitivo, que restringe los márgenes de decisión de las instituciones, al contenido estricto de las directrices proporcionadas por la resolución. La definición de los logros y de los indicadores, como indicios o como señales, introducen una ambigüedad terminológica que contrasta con el sentido de lo que plantean los logros desarrollados en el anexo. Allí, se prescribe lo que las instituciones deben hacer.

Lejos de ser un indicativo, un signo o una señal, los logros definidos por la Resolución representan una selección muy precisa e intencionada de contenidos muy específicos. Pero además de imponer unos contenidos, desarrollan un modelo pedagógico. Su retórica, el sentido de sus frases, el contenido y su textualidad refieren siempre a conceptos y metodologías propias del constructivismo. Su exagerado psicologismo, su desprecio por el conocimiento, su relativismo sobre las disciplinas y su énfasis en las ambigüedades temáticas, constituyen un abandono de las disciplinas y una imposición del modelo constructivista. Su abstracción y relativismo encarnan un mecanismo coactivo que restringe las oportunidades de decisión de las instituciones educativas frente a otras teorías y métodos pedagógicos.

La serie "*Lineamientos curriculares. Indicadores de logro curriculares*" representa una manera más específica de incidir en las instituciones educativas.⁵ Esta serie desarrolla unos planteamientos muy abstractos y generales sobre las distintas áreas y asignaturas y profundizan el modelo pedagógico del constructivismo. Su elaboración amplía y desarrolla el intelectualismo, el psicologismo y el constructivismo planteados en los indicadores de logro de la Resolución 2343 de 1996. Su

lectura remite a interpretaciones hermenéuticas y fenomenológicas de las ciencias y del saber, pero termina confeccionando un reduccionismo de dichas interpretaciones e impone el paradigma constructivista en su versión psicologista del desarrollo humano.

Las orientaciones propuestas en las distintas áreas alrededor de la teoría del desarrollo humano se convierten en unas prescripciones indicativas que legitiman esta tendencia constructivista como la única válida para las instituciones educativas. Desde esa teoría se consagra el saber oficial que decide lo que es válido y legítimo y que excluye otras perspectivas teóricas y prácticas para definir el currículo, el modelo pedagógico y la evaluación. Pero su exagerado lenguaje conceptual y psicologista, su gran abstracción y sus imposturas intelectuales, hacen de estos textos, unos grandilocuentes relatos, donde es evidente un profundo desconocimiento de las realidades de las instituciones, estudiantes y profesores. Todas sus elaboraciones son ajenas a estudiantes reales e instituciones reales.

Lo que esconden estos tres momentos manifiestan una pauta y una estrategia para erosionar el campo de la autonomía escolar y reemplazarla por el discurso y la metodologías constructivista. Lograr penetrar en las instituciones la formalidad de su lenguaje y el relativismo de su perspectiva, permiten posicionar su modelo, sus conceptos y sus metodologías, a la vez que posicionan los contenidos que privilegia el constructivismo. De esta manera, la ofensiva neoliberal avanza en adecuar la organización de las instituciones educativas y la educación misma, a los requerimientos de la política neoliberal. Las adecuaciones que operan por imponer el constructivismo como modelo pedagógico, facilitarían la irrupción de los modelos de competencias y estándares y la adopción de los modelos de gestión empresarial en la organización y administración de las instituciones educativas.

El reordenamiento institucional: la Ley 715 de 2001

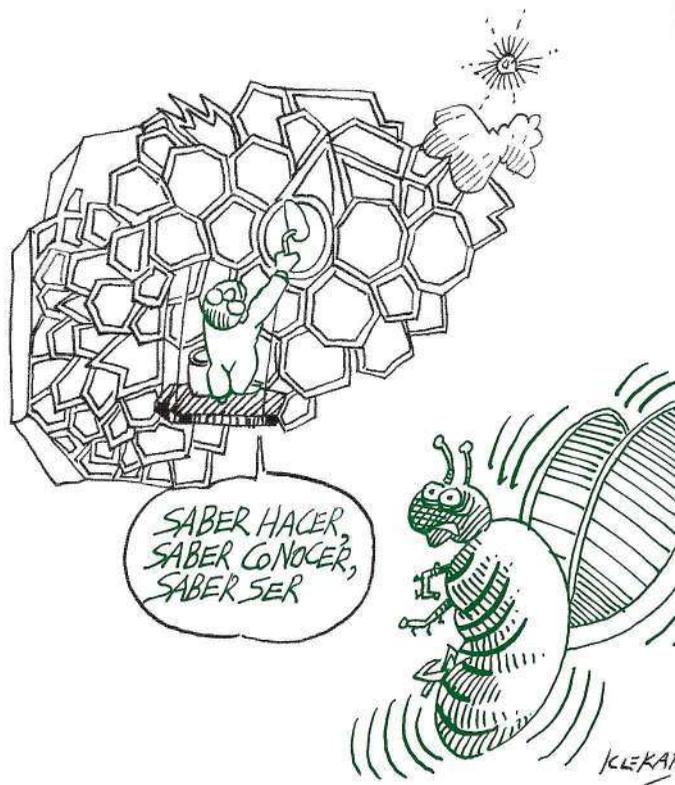
El control del currículo tuvo lugar en un contexto de reordenamiento institucional mucho más amplio que la política y los

⁵ Ministerio de Educación MEN, *Lineamientos curriculares. Indicadores de logros curriculares*, Bogotá, D.C. 1998

controles directos sobre los contenidos. Todo el contenido de la contrarreforma es más amplio que las determinaciones impuestas sobre los contenidos, el currículo y los planes de estudio. Aparte de las operaciones de las políticas neoliberales por retomar el control de los contenidos, se adelantó una ofensiva caracterizada por el establecimiento de una reconfiguración y un recambio institucional. De este modo, las reglamentaciones más eficaces sobre el currículo no se establecen precisamente sobre los parámetros curriculares, sino que se ejercen sobre la institución educativa. La reorganización institucional que promueven las políticas neoliberales, permiten dos tipos de adecuaciones. Por un lado adecúan unas regulaciones indirectas sobre el currículo, posicionando unos mecanismos que coadyudan al control del currículo; por otro, operan como una tecnología de gestión que adapta a la institución misma a las exigencias de una educación regentada por políticas y normativas empresariales. La expresión de esta reorganización institucional, se puso en marcha mediante el Acto Legislativo 01 de 2001, la Ley 715 de 2001 y sus Decretos reglamentarios 1850 de 2002, 3020 de 2002, 230 de 2002 y 1278 de 2002⁶.

La Ley 715 de 2001 introduce un profundo recorte a los recursos para la financiación de la educación. Como máxima expresión de las políticas neoliberales, esta Ley introduce en la regulación estatal sobre educación la política del ajuste fiscal y reducción del gasto público en educación. Las instituciones educativas y los docentes, serán la base real que garantice esa reducción del gasto. La municipalización de la educación, la fusión de instituciones, la introducción del esquema de asignación de recursos según la demanda, y medidas dirigidas a incrementar la jornada laboral de los docentes, entorpecer sus ascensos y aumentar sus cargas laborales, lograrán hacer efectiva esas medidas de ajuste fiscal. Pero más allá de ellas, lograrán introducir en las instituciones educativas las condiciones necesarias para convertirlas y administrarlas según las exigencias del mercado.

Las restricciones a las decisiones del consejo directivo, la forma como se desvirtuaron los Proyectos Educativos Institucionales PEI por la fusión de instituciones, la asignación de nuevas funciones al rector y la asignación de recursos por parámetros según las demandas, así como, los controles sobre la jornada, los tiempos y los espacios, sumado esto a constantes directrices, conceptos, circulares y explicaciones emitidas por las autoridades educativas, hacen que la autonomía escolar quede completamente relegada por esas órdenes externas. Los parámetros, las normas, los criterios, los conceptos, operan como reguladores externos que dirigen y organizan la vida interna de las instituciones escolares. De ese modo se adecúa la institución a la demandas eternas del mercado. El tecnicismo, el legalismo y el gerencialismo hacen que la institución y su currículo sean decididos por ese agente externo e invisible que se llama mercado. Criterios como calidad, eficiencia, eficacia, competitividad, vienen a colaborar en esa gestión externa de la institución educativa y en regular su organización y sus funciones.



6 CEID *Discusión sobre estas normas*, Revista Educación y Cultura edición No. 61, (Septiembre de 2002) 62 (Abril de 2003) y 66 (Septiembre de 2004) Para referencias y análisis al Decreto 1278 de 2002, referirse a las ediciones No. 61 (Septiembre de 2002) y 68 (Julio de 2005) sobre Estatuto Docente, Bogotá, D.C.



Los cuestionarios, las guías y toda publicación oficial que remite a los estándares y competencias como parte de la evaluación masiva, terminan por sustituir el conocimiento y la pedagogía y subordinan el que hacer y el saber del aula a los requerimientos de los instrumentos de evaluación

La Ley 715 de 2001 también introduce ajustes en la profesión docente, dirigidas a implementar su modelo de competitividad y establecer formas del control de su ejercicio, operacionalizar sus funciones y reducir los costos, aplicando la política de ajuste fiscal, mediante la reducción y el control a los gastos de nómina y restringiendo su posible crecimiento. La política prevé mantener más docentes con los mismos o menos recursos con los que cuenta para ello actualmente.

En conjunto, las disposiciones sobre los docentes y las instituciones se traducen en reguladores que actúan directamente sobre la organización institucional e indirectamente sobre

los contenidos de la educación. En ambos casos, el conocimiento, las dinámicas institucionales y los saberes, comienzan a ser regidos por las exigencias de competitividad, organización y eficiencia, exigencias que sirven para adecuar las instituciones, los sujetos y los saberes a las exigencias de los mercados de la globalización capitalista.

Competencias, estándares y el Decreto No. 230 de 2002: avanzada de un proyecto uniforme⁷

Competencias, estándares educativos y evaluaciones masivas, representan las formas más recientes desplegadas por el Estado con la finalidad de revocar la autonomía escolar, ejercer control sobre los currículos y regular las instituciones para convertirlas en empresas aptas a los requerimientos del libre mercado. Desde el año 2000, las reformas aplicadas al examen del ICFES colocaron en el escenario educativo el modelo de las competencias. Del examen se extendieron discursos, metodologías, conceptos y contenidos que terminaron por convertirse en referentes para las instituciones educativas, consolidándose como mecanismos reguladores del currículo y concretando el retorno al Estado docente y su currículo único, uniforme y obligatorio. Se inició así, una poderosa estrategia centralizadora de los contenidos de la educación fundada en la evaluación masiva, la circulación del modelo de competencias y la adopción de estándares.

El Decreto 230 de 2002 significó la avanzada normativa que le dio validez jurídica a esa estrategia centralizadora, homogenizante y uniformadora del currículo y de las instituciones, y en esa medida, introduce abiertamente las competencias (Art. 3), las normas técnicas tales como estándares para el currículo (Art. 2) y el uso de las evaluaciones masivas como manera de intervenir en las instituciones educativas bajo el supuesto arbitrario de "tomar medidas de mejoramiento necesarias" (Art. 14). Pero ésta norma va más allá, pues además de introducir los elementos para homogenizar el currículo, mediante la imposición de estándares y competencias, legisló de manera específica sobre la evaluación, creando un marco de intervención directa sobre asuntos internos de la institución educativa y propios de la autonomía escolar.

Su atentado directo contra la autonomía escolar se concretó al imponer un modelo de evaluación basado en la "rendición de cuentas" y la "evaluación por resultados", al establecer un canon arbitrario de promoción y repitencia que desconoce las causas de las dificultades para el proceso académico y al silenciar las posibilidades de que las instituciones realicen sus evaluaciones en el marco del reconocimiento de la diversidad y la diferencia. De modo que éste decreto cumple con dos propósitos: mediante el control a la repitencia contribuye a las medidas de ajuste fiscal y de control del gasto y mediante la imposición de estándares, competencias y evaluaciones masivas, adecuando las instituciones educativas a las demandas de la globalización capitalista y la lógica del libre comercio.

⁷ Para examinar la discusión del CEID al Decreto 230 de 2002, referirse a la edición número 61 de la Revista Educación y Cultura (Septiembre de 2002); la edición número 56 incluye una discusión sobre competencias (Marzo de 2001). La edición número 63 esta dedicada a los estándares curriculares. (Junio de 2003).

• EL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN •

Hegemonizar, homogenizar, estandarizar e instrumentalizar, son los grandes logros de la política de contrarreforma educativa. La imposición de estándares y del modelo de competencias, aparte de avalar las evaluaciones masivas, agencian de manera directa una metodología, la del "saber hacer", y la imponen como único conocimiento oficial. Ese "saber hacer" se convierte en el sofisma a través del cual se promueven unos contenidos no explícitos que desvalorizan el conocimiento y manifiestan su desprecio por la ciencia.

Las evaluaciones masivas inciden en el aula logrando que se pierda el sentido de la evaluación en ella, pues esta viene a ser reemplazada por la evaluación censal. Los cuestionarios, las guías, y toda publicación oficial que remite a estándares y competencias y que sea la base para la evaluación masiva, terminan por sustituir el conocimiento y la pedagogía y subordinan el quehacer y el saber del aula a los requerimientos de los instrumentos de evaluación. Desplazar los contenidos de la educación a un lugar secundario es la manera de relegar a países y sectores sociales de otros en la apropiación, producción y circulación del conocimiento. Relativizar y flexibilizar el conocimiento es la forma de generar mano de obra apta a los vaivenes e incertidumbres laborales de la globalización y es a la vez, la manera de adaptar las instituciones escolares a la lógica gerencialista y de competitividad necesarias para su privatización y adecuación del Tratado de Libre Comercio TLC.

26

A manera de conclusión: el movimiento pedagógico, la autonomía escolar y la libertad de cátedra

El concepto de autonomía se desarrolla en la medida en que se ponen en juego las contradicciones y diferencias y como resultado de los consensos, prevalece el sentido de construcción de lo colectivo y lo público. La autonomía escolar no significa que arbitrariamente las instituciones definan los contenidos de lo que van a enseñar; por el contrario, ésta tiene sentido, si dicha selección y elección pone en juego las tensiones, diferencias y contradicciones alrededor del currículo, el conocimiento y la pedagogía. Pero además, si también se ponen en juego las posibilidades y expectativas de una comunidad educativa y su manera de percibirse y proyectarse en el ámbito de lo local y lo nacional. Un marco unificador, más no uniforme, capaz de proyectar la construcción autónoma de currículo y de armonizarla hacia un proyecto colectivo de nación establece mecanismos y procedimientos de discu-



sión, donde los contenidos se deciden de manera pública y democrática, comenzando por lo institucional, y luego llevando la discusión desde lo local hasta el nivel nacional. Ésta dinámica no se ha puesto en marcha y es necesaria para el desarrollo de las instituciones, las comunidades educativas y la educación como sistema.

Contrario al currículo único, obligatorio y uniforme, la identidad de un currículo nacional reside en el carácter público y democrático de su construcción. La elección de los contenidos de la educación es crucial para la construcción de identidad nacional, para la defensa de la soberanía, para el reconocimiento de la diversidad y de la unidad en la diferencia. Es esencial para colocar la educación al alcance de los conocimientos, la ciencia y la tecnología y para potenciar la creatividad, el afecto, la emoción, la inteligencia y todas las potencialidades humanas.

De ahí, que contrario a lo impuesto a las políticas neoliberales, los contenidos de la educación son demasiado importantes para dejárselos al mercado. Le corresponde al Movimiento Pedagógico liderar el ejercicio efectivo de la autonomía escolar y la libertad de cátedra para retomar los fines y objetivos de la educación plasmados en la Ley 115 de 1994, reconstruir los PEI y desarrollar la dirección colegiada de las instituciones educativas y del sistema en su conjunto.

Esta es la propuesta contra la hegemonía en juego. La autonomía escolar aún está en la posibilidad de ser retomada por los maestros y la educación pública; de nosotros depende el lograrlo.

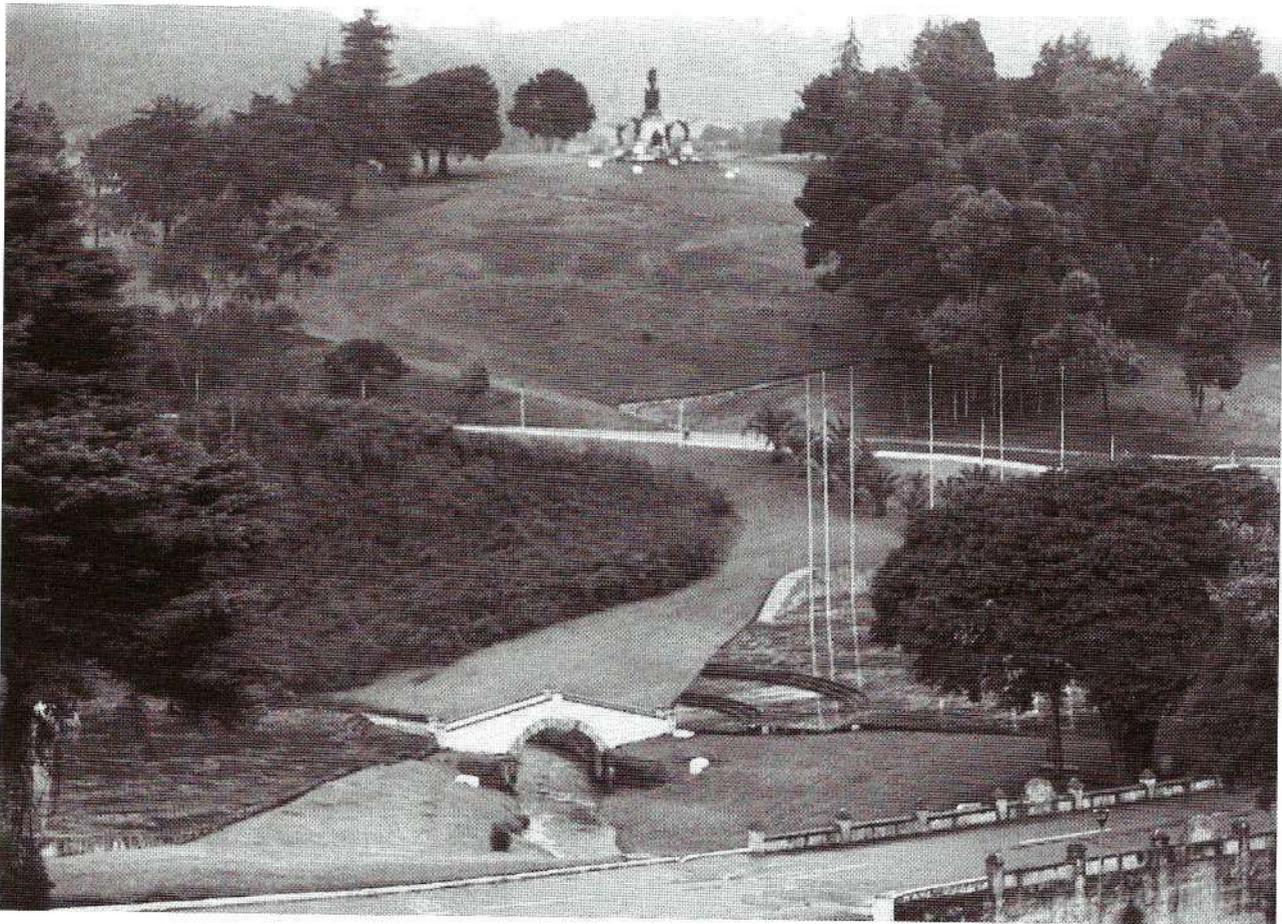


La identidad de un currículo nacional reside en el carácter público y democrático de su construcción. La elección de los contenidos de la educación es crucial para la construcción de identidad nacional y para la defensa de la soberanía

Implicaciones sociales y políticas del control y empobrecimiento de los contenidos de la Educación

El Gobierno colombiano cambia los fines, objetivos y contenidos del proceso educativo

William René Sánchez Murillo¹



“Da la impresión que se acepta la idea falsa de que los contenidos y las prácticas educativas son materia exclusiva de un círculo elegido de especialistas. Esto es muy grave. A todos compete el problema de los valores que se socializan con la educación, las concepciones de la sociedad, la formación de actitudes, prácticas y expectativas, y los conocimientos que se generan. Que constituye hoy por hoy el sostén más resistente y de largo plazo de la dominación excluyente en nuestra región, con permanencia en el tiempo aunque cambien de signo político los gobiernos”

Beatriz Stolicz²

¹ Secretario CEID NACIONAL FECODE. Correo electrónico: willire2003@yahoo.es

² Profesora-Investigadora del Departamento de Política y Cultura, Áreas problemas de América Latina, de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Mexico.

• EL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN •

Las palabras de Beatriz Stolowicz, de mediados de año 2003, representan una referencia obligada para asumir la discusión sobre los requerimientos hechos a la escuela hoy para formar capital humano³ como lo aceptable, lo único posible y viable, sin importar que esta política viole el mandato constitucional sobre la finalidad y el contenido del proceso educativo en Colombia y se elimine la posibilidad de formar integralmente los estudiantes según lo dispuesto en los fines y objetivos de la educación acordados en el Art. 5 de la Ley 115 de 1994. Este es un debate que apenas comienza y es necesario para darle a la propuesta de materialización del derecho a la educación, un componente que no aparece en la exigencia de gratuidad, cobertura, calidad y responsabilidad a cargo del Estado.

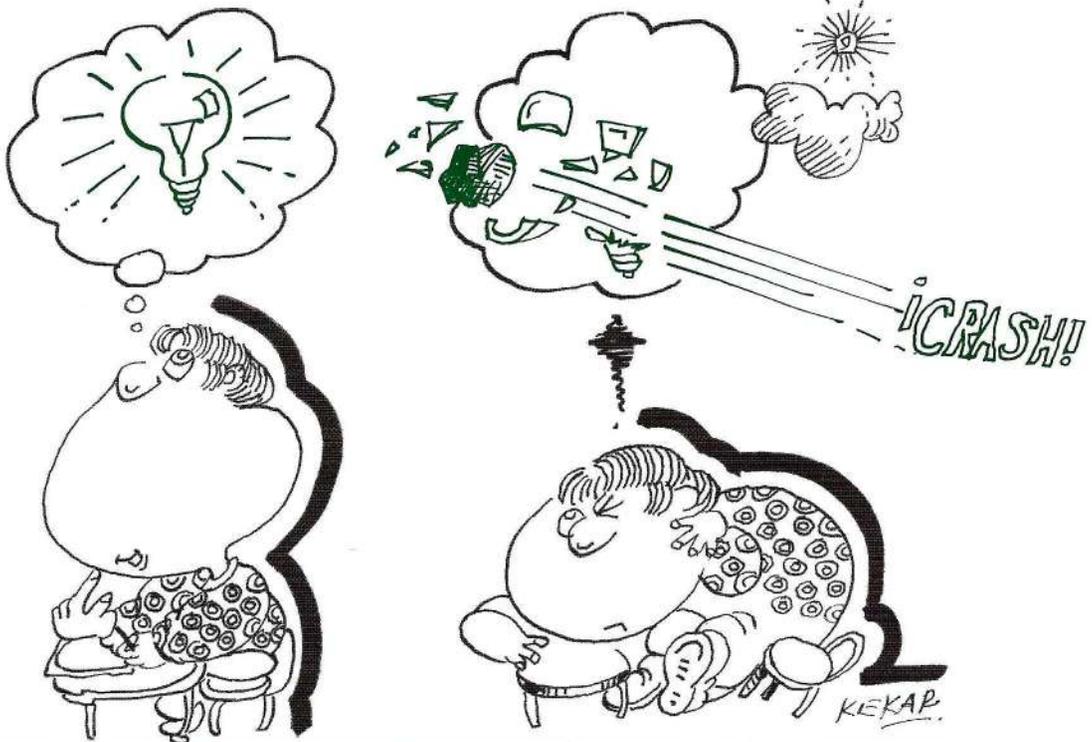
Las exigencias presupuestales para impedir el recorte aún mayor de las transferencias y el rechazo a la política de privatización creciente de la educación pública impuesta por las políticas actuales del gobierno colombiano, son muy importantes, pero dejan de lado el problema de los contenidos: ¿Se enseña, para qué se enseña, cómo se enseña, qué se aprende y para qué se aprende?, elementos estratégicos que bajo la manipulación, el control y la reorientación del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, las transnacionales de la educación y el Ministerio de Educación, son determinantes para la existencia y reproducción ideológica del modelo neoliberal, con todas las implicaciones sociales, económicas y de soberanía del país.

Este texto representa un intento por demostrar cómo especialmente los últimos gobiernos impulsores de la contra reforma educativa, mal llamada "Revolución Educativa", que han fracasado en la política de ampliación de cobertura⁴, buscan cambiar el sentido de la formación de ciudadano y de nación que se expresa en la Constitución Política de 1991, la Ley 115 de 1994 y el Plan Decenal de Educación (1996-2005). Baste recordar que ésta es una política pública, concertada en una gran participación ciudadana, como política de Estado para la educación, como mandato soberano de la sociedad, ella pública que no puede ser modificada por los intereses de la clase dominante en la dirección del Estado, sin incurrir en acciones contrarias al mandato constitucional y legal.

Es importante revelar cómo esta política de carácter privatizador, por lo inconsulta y por los intereses que defiende, obedece a la elección, por parte de los sectores hegemónicos en el gobierno, -que al optar por los requerimientos que la globalización neoliberal le hace a la escuela-, ha sacrificado las particularidades y necesidades nacionales expresadas en un proyecto educativo propio.

Esta es la tensión fundamental y campo en disputa en el cual se juega el destino del contenido de la educación en nuestro país y las posibilidades futuras que tenemos como Nación.

28



3 Conjunto de capacidades o habilidades que se deben formar en los estudiantes para convertirlos en un factor para la producción. Un trabajador útil al mercado laboral. Esta es la definición que los neoliberales le dan a capital humano.

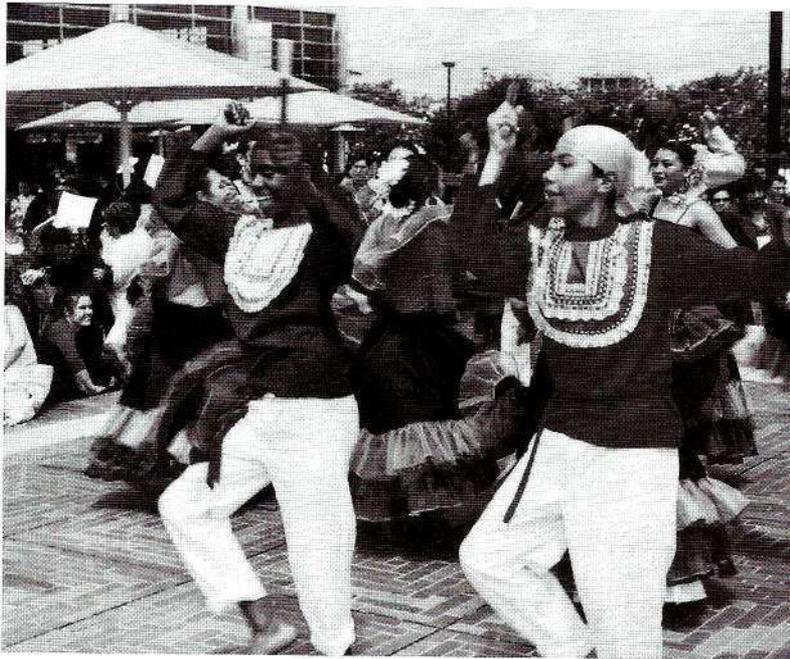
4 Informe de la Contraloría General de la Nación. La deserción escolar en la educación básica y media. Octubre de 2005. Publicado en Revista Educación y Cultura No. 70, febrero de 2006, Bogotá, D.C.

El contenido de la educación se define como el conjunto de conocimientos enseñados, los valores que se aprenden con la educación, las concepciones de sociedad, las actitudes, las prácticas y expectativas en que son formados los estudiantes, los saberes que productos en las dinámicas de los procesos educativos. Son los elementos de saber y de cultura que se disponen para la formación impartida a las nuevas generaciones de estudiantes orientadas a la producción del "conocimiento necesario para un proyecto autónomo de País"⁵.

El Contenido de la Educación en la Constitución Nacional

La Constitución establece la finalidad del proceso educativo partiendo de un criterio fundamental que establece, por orden de importancia, las necesidades y los problemas nacionales, para que la educación se convierta en un factor que contribuya al cambio y a las transformaciones requeridas con urgencia por nuestra sociedad. Esta política es opuesta y contraria a la "Revolución Educativa" que orienta la formación de los estudiantes para satisfacer las necesidades del mundo laboral según los requerimientos del sistema mundo de la globalización neoliberal.

El mandato constitucional afirma que "La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz, a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente"⁶, el Art. 70 señala, "El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística profesional en todas las etapas de creación del proceso de la identidad nacional. La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país.



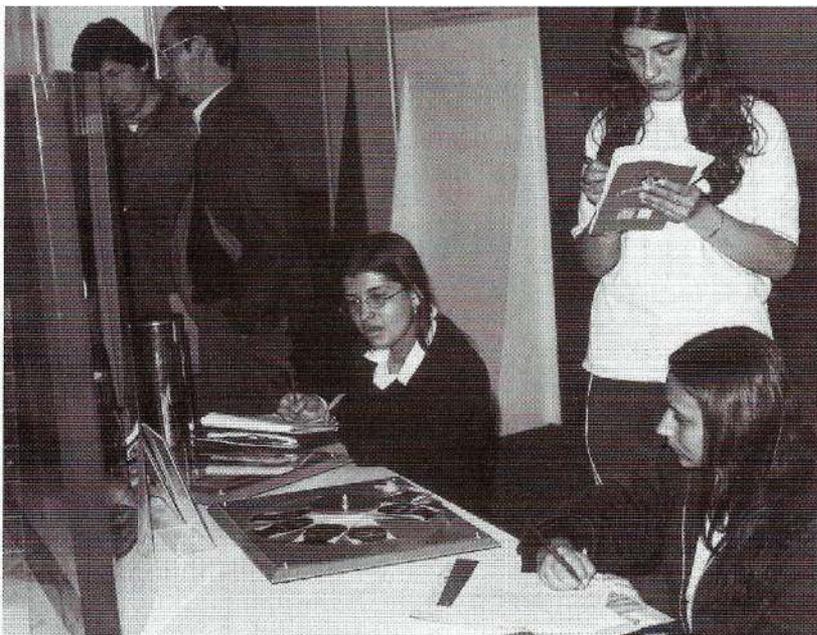
El rechazo a la política de privatización creciente de la educación pública impuesta por las políticas del gobierno colombiano es muy importante, pero deja de lado el problema de los contenidos: ¿Qué se enseña, para qué se enseña, cómo se enseña, qué se aprende y para qué se aprende?



⁵ Beatriz Stolowicz. La educación en la estrategia de control en América Latina. Foro Social Mundial en Cartagena. 2003

⁶ Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, 1991

• EL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN •



El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación⁷ y además, que "el Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra"⁸: son valores, intereses y conocimientos vinculados al compromiso con la sociedad y el ejercicio de la política, destinados al trabajo creativo y productivo, la cultura, el medio ambiente, la investigación, la ciencia y la tecnología, ligadas a las libertades necesarias para que el conocimiento tenga una oportunidad en beneficio de la Nación.

30

El Plan Decenal de Educación (1996-2005)

El Plan Decenal estructuró concertadamente la política educativa para un periodo de diez años. El capítulo de las Intencionalidades da cuenta de criterios de contenido de la educación para el desarrollo y la soberanía nacional del porque busca concitar todas las voluntades para formar seres humanos integrales, comprometidos socialmente con la construcción de un país en el que primen la convivencia y la tolerancia, seres humanos con capacidad de discrepar y argüir sin emplear la fuerza, seres humanos con capacidad para incorporar el saber científico y tecnológico de la humanidad a favor de su propio desarrollo y el del País. El Plan, que intentó ser una política de Estado, para superar la irresponsabilidad del manejo de la educación por los gobiernos de turno, rápidamente quedó en el olvido y no cumplió su objetivo.

Lo más importante: los contenidos de la educación en la Ley 115 de 1994

Los trece fines⁹ de la educación, como desarrollos reglamentarios de lo dispuesto en la Constitución no admiten duda

ni vacilaciones; están recogidos en el Art. 5 de la Ley 115 de 1994. En ellos se trazan las orientaciones sobre el contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje.

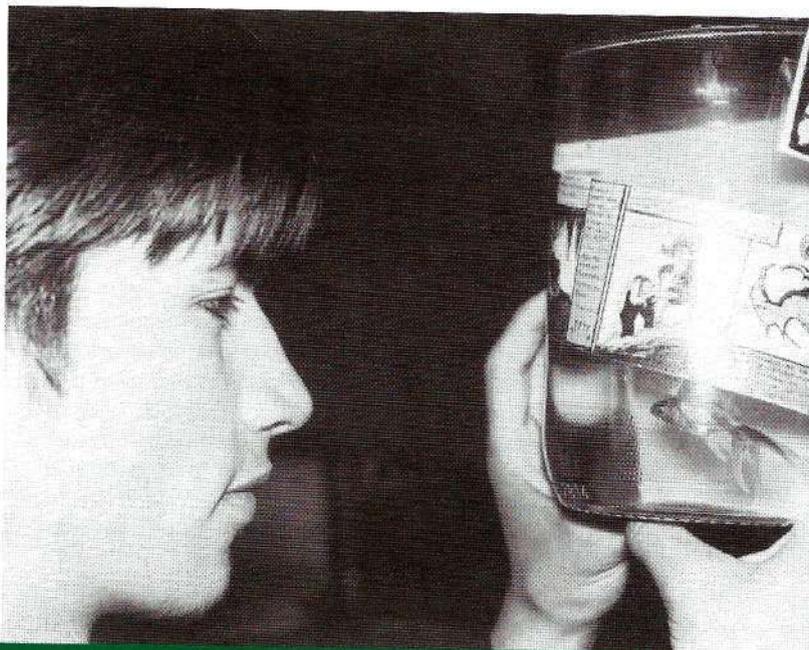
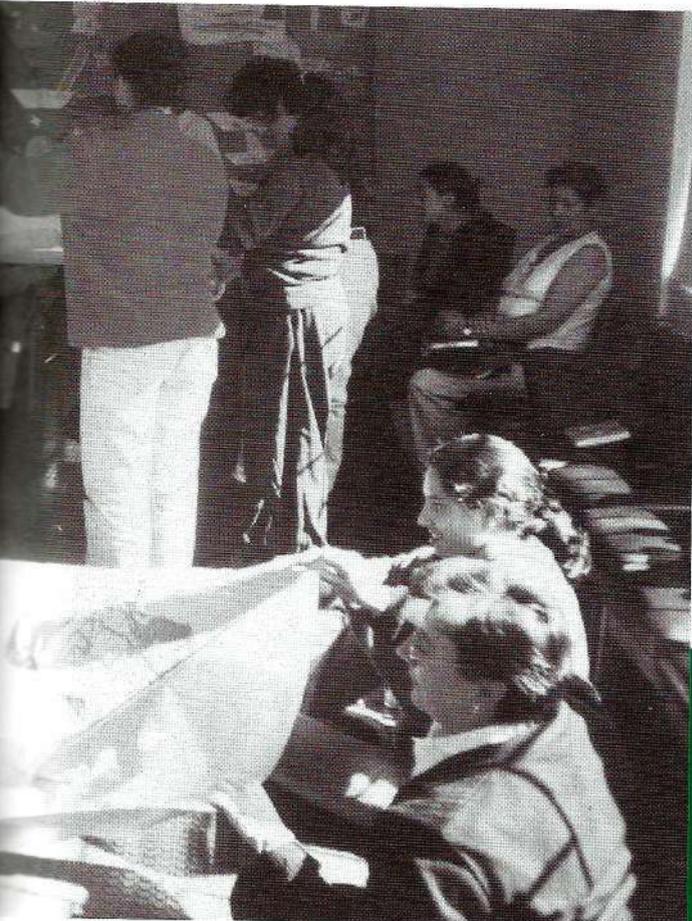
Los fines comienzan afirmando que la educación se desarrollará atendiendo "el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que les imponen los derechos de los demás y el orden jurídico"; señalan que un proceso educativo debe dar cuenta de la formación integral y el pleno desarrollo de la personalidad en los niños, niñas y jóvenes, respecto de su formación física, psíquica, intelectual, espiritual, ética, cívica, de respeto a la vida, a los derechos humanos, la paz, la democracia, la participación, la justicia, la solidaridad, la convivencia, la tolerancia y la libertad; el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional, la diversidad étnica y cultural; la creación y fomento de la soberanía nacional; la adquisición de conciencia para la conservación y uso racional de los recursos naturales; la formación en la práctica del trabajo; la formación para la preservación de la salud.

Todos estos valores y conocimientos son indispensables para la formación de sujeto, con una personalidad colectiva, para el compromiso social, para contribuir a superar los problemas de violencia interna, la participación política y la supe-

7 Artículo 70 de la Constitución Política de Colombia

8 Artículo 68 de la Constitución Política de Colombia

9 Los 13 fines del Artículo 5 de la Ley 115, son agrupados de manera distinta en este párrafo para facilitar su lectura



Es necesario lograr acceso, adquisición, generación de conocimientos científicos y técnicos avanzados; el desarrollo de capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico y la promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar y adoptar la tecnología

ración de los egoísmos, la meritocracia, las individualidades arribistas y excluyentes.

Con relación a la producción de conocimiento, los fines señalados en la Ley son aún más claros y contundentes. Es necesario lograr acceso, adquisición, generación de conocimientos científicos y técnicos avanzados; el desarrollo de capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico y la promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar y adoptar la tecnología para los procesos de desarrollo del país.

Los fines se aseguran en los artículos de la misma Ley, en un desarrollo por objetivos para cada nivel y ciclo de la educación, de la siguiente forma:

- **Artículo 13:** Objetivos comunes a todos los niveles;
- **Artículo 16:** Objetivos específicos para la educación preescolar;
- **Artículo 20:** Objetivos generales de la educación básica;
- **Artículo 21:** Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria;
- **Artículo 22:** Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria;
- **Artículo 30:** Objetivos específicos de la educación media académica.

Este conjunto de orientaciones didácticas desarrollan habilidades, metodologías y conocimientos propios de las áreas

fundamentales e incorporan otros valores y actitudes esenciales para la formación integral de los estudiantes: los derechos humanos, la participación y la organización ciudadana, la solidaridad internacional, conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo, el respeto a la identidad cultural de los grupos étnicos; acceso crítico y creativo al conocimiento científico, tecnológico y artístico. Incorpora además valores civiles, éticos y morales de organización social y de convivencia humana; la formación artística; iniciación en los campos más avanzados de la tecnología moderna y el entrenamiento en disciplinas, y el estudio científico de la historia nacional y mundial.

En ninguna parte de la Ley aparecen las orientaciones que el Ministerio de Educación Nacional hace circular por todo el país de "educar para el mundo real", para el "mundo de la economía global", "educar para los empresarios", "para mejorar las capacidades de adaptación", la "formación en competencias básicas y estándares"; o las promocionadas "competencias laborales y específicas para el mundo del mercado", que tienen desarrollo en el Sistema Nacional de Aprendizaje –SENA– y con el pretexto de elaborar currículos pertinentes, son extendidas también para la Educación Media Técnica, la Educación Básica y Media académica.

Para desarrollar los fines, los objetivos, el contenido de las áreas fundamentales, las adicionales y los proyectos pedagógicos en el Art. 73 de la Ley 115 se instituyeron los Proyectos

• EL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN •

Educativos Institucionales: "para que cada establecimiento educativo elabore y ponga en práctica un Proyecto Educativo Institucional"; la autonomía escolar, en el Art. 77 "donde las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir áreas y asignaturas optativas, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas".

La Ley previó el desarrollo de los currículos pertinentes en el Art. 76 como "el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyan a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local"; la organización del Consejo Académico mediante el Art. 145 destinado "para el estudio, modificación y ajuste al currículo, de conformidad con lo establecido en la presente ley, la organización del plan de estudios y la evaluación anual e institucional".

El universo de conocimientos que dan cuenta del plan de estudios en la Ley 115 de 1994 se estructura con el grupo de áreas obligatorias y fundamentales- en un mínimo del 80% del plan de estudios- previsto en el Art. 23 con los contenidos de ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democrática; educación artística; educación ética y en valores humanos; educación física, recreación y deportes; educación religiosa; humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; matemáticas; tecnología e informática. La Educación Media académica se complementa con ciencias económicas, política y filosofía, según lo dispone el Art. 31 de la Ley General.

El Decreto 1860 de 1994 en el Art. 34 define que el establecimiento educativo podrá seleccionar áreas o asignaturas en un 20% según los objetivos del Proyecto Educativo Institucional. Igualmente se incorporan al plan de estudios los proyectos pedagógicos (Art. 36) que poseen carácter de enseñanza obligatoria mientras que el Art. 14 de la Ley 115 da cuenta del contenido de los siguientes proyectos: enseñanza, comprensión y práctica de la Constitución; aprovechamiento del tiempo libre y el fomento de diversas culturas; la ecología y protección del medio ambiente; educación para la paz, la justicia y la democracia, solidaridad y valores humanos y la educación sexual.

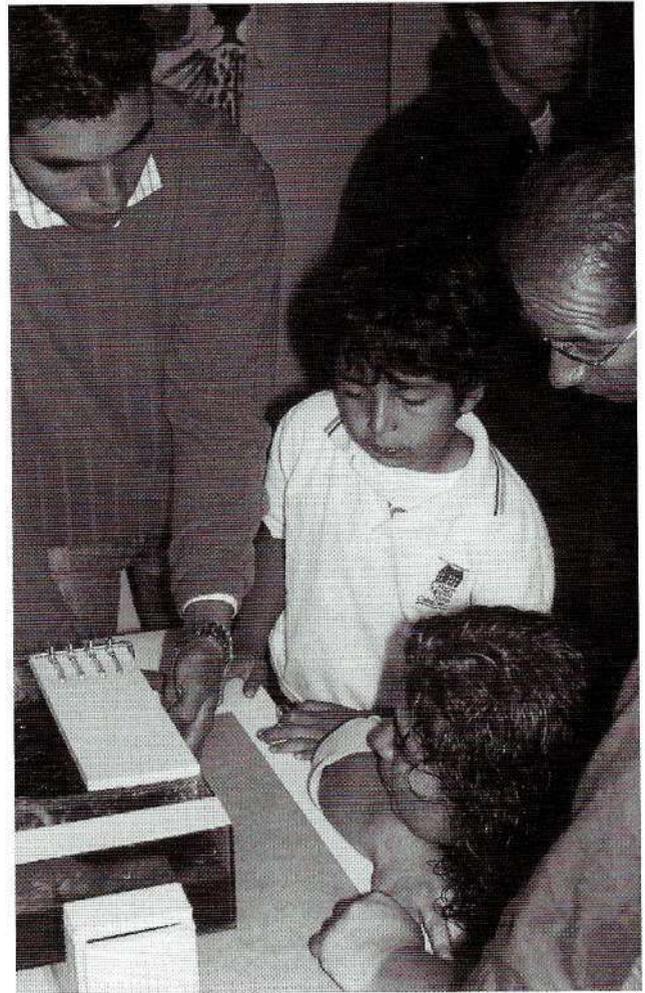
La reseña anterior nos permite afirmar que en ninguna parte de la Ley General aparece la educación por competencias¹⁰, estándares¹¹, competencias laborales¹² y una limitación para el contenido del conocimiento en las matemáticas, las ciencias sociales, las ciencias naturales y el lenguaje y de forma determinante los conocimientos mínimos en matemáticas y lectura y escritura¹³ como lo orientan las Pruebas Saber aplicadas por el Ministerio de Educación.

¹⁰ Capacidades y habilidades para saber hacer en contexto.

¹¹ Conocimientos mínimos para cada disciplina

¹² Son capacidades y habilidades para el desempeño laboral al servicio del mercado.

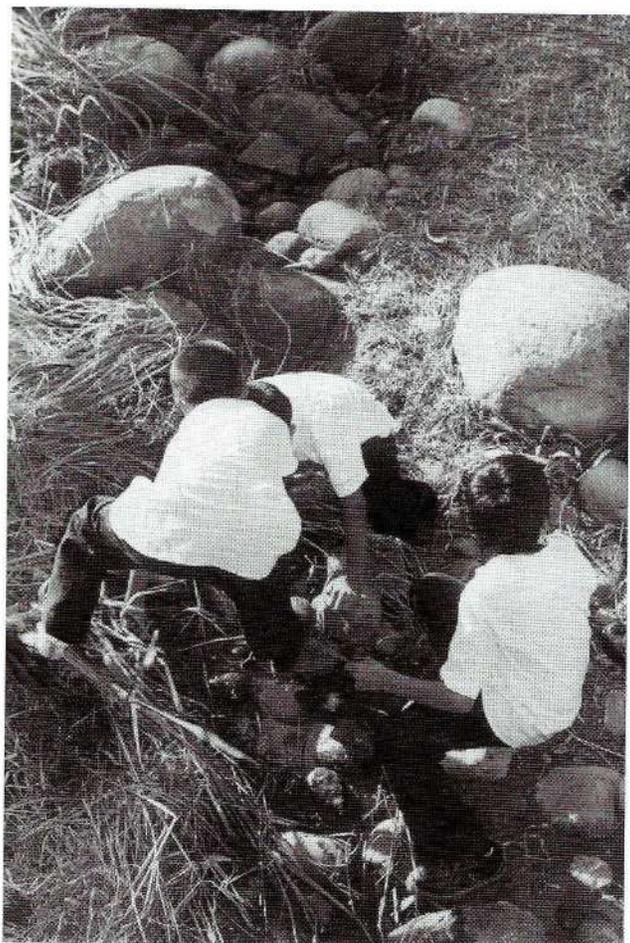
¹³ Saber leer, escribir, unos pocos conocimientos en matemáticas y algo de informática.



La autonomía institucional y la construcción del currículo pertinente estaba definida para que los maestros y las comunidades de estudiantes, padres de familia y las comunidades locales pudieran -con base en los fines, los objetivos las orientaciones sobre plan de estudios, las particularidades de las poblaciones y los contextos locales, los intereses y necesidades de los estudiantes- crear, con el apoyo de procesos de investigación e innovación, sus propios Proyectos Educativos Institucionales -PEI- y tener la oportunidad de definir el contenido de la educación, en currículos pertinentes, que con un principio de integralidad nacional respondiera a los fines y objetivos de la educación.

De cómo se modifican el PEI, la autonomía escolar, el currículo, el plan de estudios y la evaluación

La contrareforma educativa tuvo su punto más alto para el empobrecimiento del contenido de la educación mediante la expedición del Decreto 230 de 2002. Esta norma derogó los Artículos del Decreto 1860 de 1994, que daban cuenta de las



orientaciones y criterios para la elaboración y adopción del currículo, la financiación de textos y material de estudios de responsabilidad del gobierno nacional, el plan de estudios, la evaluación y promoción, los indicadores de logro de la educación básica y media, a la vez que empobrecía y limitaba los conceptos y las funciones del PEI y la autonomía institucional, para convertir en simple retórica los fines y objetivos de la educación de la Ley General de Educación y la Constitución Nacional.

El Artículo 33 del Decreto 1860 afirma que las instituciones "gozan de autonomía para estructurar el currículo en cuanto a contenidos, métodos de enseñanza, organización de actividades formativas, culturales y deportivas, creación de opciones para elección de los alumnos e introducción de adecuaciones según las condiciones regionales."

Por otra parte, el Decreto 230 de 2002 (Art. 2.º) define la autonomía institucional para "organizar las áreas obligatorias y fundamentales, definidas para cada nivel..." además, "establece las normas técnicas curriculares y pedagógicas" y en ellas los "estándares para el currículo en las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento..." La autonomía en el

Decreto 1860 se definía para estructurar el currículo en contenidos, mientras que en el Decreto 230 se establece para organizar las áreas con base en las normas técnicas elaboradas e impuestas por el Ministerio de Educación. Este no es otra cosa que un despojo a las instituciones educativas, a las comunidades y a la Nación entera del derecho constitucional a participar en la construcción de proyectos educativos propios. El nuevo escenario educativo en configuración es el de someter la educación a los requerimientos y necesidades del mundo de la globalización neoliberal. Por ello representa un problema.

El mismo Decreto 230, (Art. 3º), establece que el plan de estudios debe contener, entre otros criterios "los logros, las competencias y los conocimientos que los educandos deben alcanzar y adquirir al finalizar cada uno de los periodos del año escolar en cada área y grado..." en el marco de las normas técnicas curriculares que expida el MEN. Igualmente señala que "incluirá los criterios y procedimientos para evaluar el aprendizaje, el rendimiento y el desarrollo de capacidades de los estudiantes".

Con el Decreto 230 y al derogar el Artículo 47 del Decreto 1860 se pierde el contenido pedagógico para la evaluación en lo referente a que esta sea un proceso continuo, integral, cualitativo, para, su lugar, instaurar la evaluación por competencias que en la idea de currículo diseñado por competencias y estándares representan el instrumento de control apropiado para implementar el control del contenido del proceso educativo y de ésta manera cumplir con el cometido de lograr imponer el currículo mínimo, único y homogenizante para todo el país.

Los órganos de control del Estado se pronuncian

El informe del Consejo Nacional de Planeación alcanza a avanzar tímidamente en la crítica a los currículos impuestos cuando afirma que: "la estandarización de currículos, si bien garantiza unos mínimos exigibles en cuanto a saberes, desplaza o menosprecia la importancia de la diversidad colombiana, los contextos regionales y sociales. Por consiguiente, vuelve trivial la complejidad de una escuela que se construye con la diferencia cultural, rural y urbana, de modelos y conceptos. La práctica pedagógica, el trabajo colectivo en los procesos institucionales, la construcción de políticas y proyectos pedagógicos integrales, ceden el paso a preparación forzosa y mecánica para las evaluaciones"¹⁴.

La Contraloría General de la República en su informe de octubre de 2005, al analizar las causas de la deserción escolar en Colombia, también se ocupó de criticar los efectos de la racionalización y la eficiencia en las instituciones educativas y en los currículos estandarizados; este estudio concluye que el esquema del sistema educativo es rígido, no se adapta a las necesidades del estudiante sino que por el contrario es el estudiante el que tiene que adaptarse al modelo. Al señalar

¹⁴ Consejo Nacional de Planeación. Colombia se pronuncia sobre el Plan Nacional de Desarrollo 2002- 2006. Bogotá 2003. En informe de Contraloría General de la Nación. Bogotá, D.C., Octubre de 2005

• EL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN •

causas de deserción escolar afirma que una de ellas es la estandarización de currículos:

"Otra posible explicación de la deserción escolar es la medida utilizada para el desempeño de los estudiantes. La estandarización de los currículos, si bien garantiza unos mínimos exigibles en cuanto a saberes, desplaza o menosprecia la importancia de la diversidad colombiana, los contextos regionales y sociales. Por consiguiente vuelve trivial la complejidad de la escuela. La práctica pedagógica el trabajo colectivo en la construcción de políticas y proyectos pedagógicos integrales ceden el paso a la preparación forzosa y mecánica para las evaluaciones"¹⁵.

Otra conclusión muy importante se refiere a la racionalización de la planta docente y el hacinamiento de estudiantes y la falta del número de docentes que impide la atención adecuada a los problemas sociales y educativos que presentan los estudiantes:

"Los fenómenos de hacinamiento en las aulas y el número excesivo de cursos que deben ser atendidos por un docente genera por obvias razones incapacidad de los docentes para poder atender a los alumnos de manera más personalizada". "Otro de los efectos de la racionalización establecida en el Decreto 3020 es la limitación que tienen las instituciones educativas de contar con los docentes necesarios para un proceso educativo integral.

De esta manera se ven afectadas áreas como la Educación Física, las Artes e incluso la enseñanza del Idioma Extranjero, ya que estas son consideradas menos importantes porque no están incluidas en la pruebas de calidad de la educación"¹⁶

La institución educativa con muchos estudiantes y con pocos docentes, apenas los necesarios para la implementación del currículo estandarizado y mínimo son el componente necesario para implementar una educación pobre para pobres.

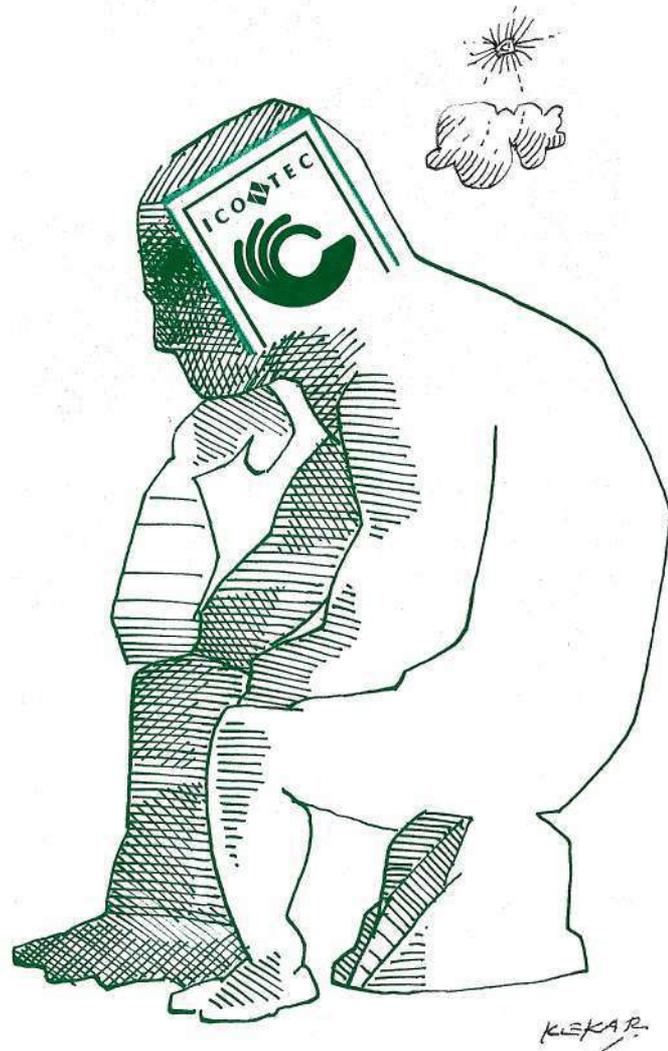
Los informes de la Contraloría y la Procuraduría se ocupan también de la baja calidad de la educación; toman como base de sus análisis los resultados de las Pruebas Saber y los Exámenes de Estado. La Procuraduría concluye que *"En consecuencia, 7.854.92, el 65.9% de los niños y jóvenes entre 5 y 17 años, agregan a la discriminación y la exclusión, los resultados negativos de la baja calidad de la educación"¹⁷.*

Estos resultados corresponden a la evaluación sobre el contenido del currículo mínimo estandarizado, sobre competencias y estándares. Una evaluación de la calidad de la educación que diera cuenta de los fines, los objetivos y los conte-

nidos que la Constitución y la Ley General señalan, seguramente generarían mayores motivos de preocupación y crisis.

Conclusión

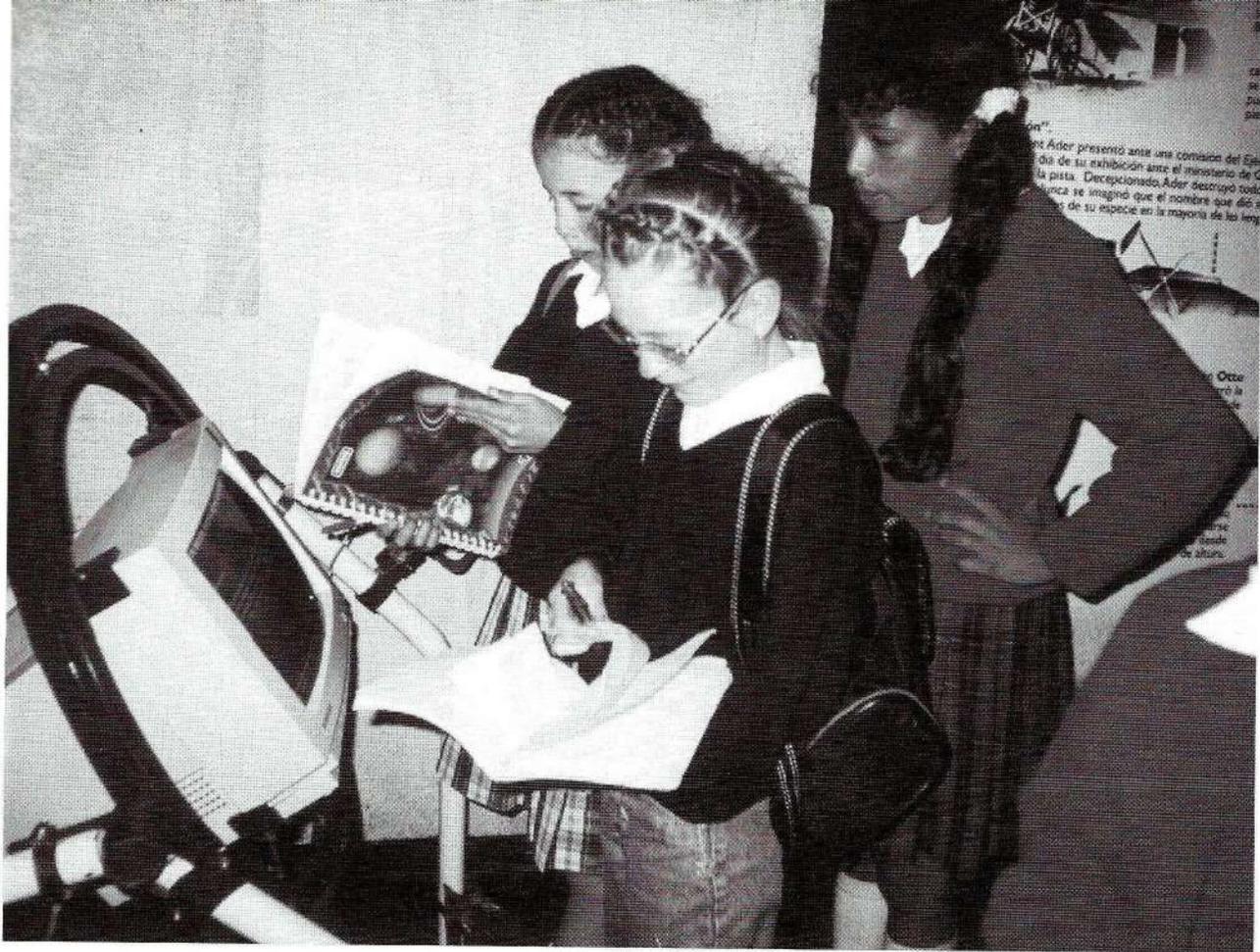
Lo anterior permite afirmar que para ejecutar un control del contenido de la educación se ha cambiado la función de escuela: *"El nuevo lugar de la escuela en el capitalismo globalizado se refunde y se construye estructuralmente en función del mercado, la eficiencia y la racionalidad, el servicio y lo privado"¹⁸*; la escuela, entonces, es para formar capital humano, para formar en el individuo las habilidades que el capital pide. Una mayor inversión en educación significa incrementar los costos para una formación que no es rentable para las demandas del mercado y el capital.



¹⁵ La deserción escolar en la educación básica y media. Agenda Nacional de Educación. Contraloría General de la República. Antonio Hernández Gamarra. Bogotá D.C., Octubre 20 de 2005. ¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Edgardo José Maya Villazón, El Derecho a la Educación La educación en la perspectiva de los derechos humanos. Procuraduría General de la Nación, Bogotá, D.C. Abril 2006

¹⁸ Marco Raúl Mejía, Educación (es) en la(s) globalización(es) Entre el pensamiento único y la nueva crítica. En prensa. 2006



La escuela se diseña para cumplir con los objetivos del "dios mercado" de la globalización neoliberal y no se puede dar "más educación de la necesaria", hay que instruir a los niños y jóvenes para entregárselos a los empresarios y las multinacionales porque el mercado no requiere que la institución educativa forme profesionales en distintas disciplinas para un aparato productivo nacional en quiebra.

El futuro y la soberanía del Estado-Nación entregado al mercado de las multinacionales mediante el Tratado de Libre comercio -TLC-, también se juega en la escuela, cuando permitimos el despojo de su función constitucional.

En una situación como la descrita el docente pasa a ser una especie de tutor que orienta al estudiante para el desarrollo de habilidades del pensamiento, las funciones cognitivas y las operaciones mentales; el proceso educativo se individualiza y los conocimientos son sustituidos; por tanto el docente ya no enseña: "el conocimiento es construido por el estudiante y no impartido por el profesor". No se necesita de la pedagogía, ni del profesional de la educación, se requiere de alguien que cumpla con la función docente, un trabajador flexible que vigile que los estudiantes no aprendan más de lo necesario, un nuevo trabajador de la educación que deshumanice el proceso de enseñanza-aprendizaje para evitar el desarrollo de intereses, valores y actitudes de resistencia a las

desigualdades sociales del mundo de la globalización neoliberal.

La educación básica posee un sentido en la Constitución y la Ley 115, y es la formación integral para el desarrollo del potencial humano de los estudiantes; la educación es "piso o base", condición para que la persona pueda proyectarse y desarrollar su potencial humano. El currículo mínimo estandarizado, cambia el criterio y convierte la educación básica en un "techo" o límite, con una formación apenas necesaria para aliviar la pobreza y así aumentar la brecha entre ricos y pobres. Se dosifica la cantidad de educación que deben recibir los hijos de Colombia.

Con este nuevo criterio para la educación básica, se materializa el "empobrecimiento de los fines y las metas de la educación"¹⁹ y no será posible para el país lograr niveles de desarrollo que superen la desigualdad, la exclusión y la inequidad si no se cambia la orientación actual de la política educativa del Gobierno Nacional.

El informe de la Procuraduría²⁰ hace una afirmación que debe alertar al país: "los últimos cuatro gobiernos no desarrollaron los mandatos de la Constitución, se dedicaron a la ampliación de cobertura y eficiencia del sistema", con resultados que mencionan a gritos su fracaso. Esta denuncia es

¹⁹ Rosa María Torres Instituto Fronesis. "Justicia educativa y justicia económica: 12 tesis para el cambio educativo", Fe y Alegría - Espacio de Reflexión Foro Socio-Educativo, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra / Centro de Investigación en Educación y Desarrollo Humano (CIEDHUMANO), Santo Domingo, República Dominicana, 16 junio 2006.

<http://www.feyalegría.org/default.asp?caso=10&idrev=27&idedi=6> (agosto de 2006)

²⁰ Edgardo José Maya Villazón, El Derecho a la Educación. La Educación en la perspectiva de los derechos Humanos, Procuraduría General de la Nación, Bogotá, D.C. abril 2006

• EL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN •

apenas el soporte institucional de las denuncias que durante mucho tiempo han realizado organizaciones como: FECODE, Naciones Unidas, algunas organizaciones no gubernamentales, la Movilización Social por la Educación, congresistas y organizaciones sociales de padres de familia, estudiantes, indígenas, grupos afro descendientes comunidades religiosas, Universidad Pública. Hoy es más imperioso aún profundizar el debate público sobre los que sucede con la educación pública y los contenidos que se enseñan. Los principales responsables de esta iniciativa es el magisterio colombiano

Los docentes tienen el compromiso profesional, ético y político de desarrollar procesos de resistencia, en cada aula de clase, para no permitir la imposición de currículos mínimos, homogéneos y estandarizados y no aceptar la pérdida de los Proyectos Educativos Institucionales construidos con autonomía institucional y libertad de cátedra, para esta forma poder decidir con las comunidades educativas el contenido de los currículos, para una formación integral de los estudiantes. El compromiso es con ellos y para ellos, es con la sociedad y el futuro de la Nación.

La propuesta de impulsar en el Congreso Nacional un proyecto de ley Estatutaria por el Derecho a la Educación adquiere con el tema de los contenidos, un componente adicional

para defender la educación pública en la gratuidad, la obligatoriedad, la calidad, para todos y de responsabilidad del Estado. Pero una propuesta de estas características, si no está acompañada de movimiento social y un sujeto político, no tendrá ninguna posibilidad con un Gobierno y un Congreso neoliberales.

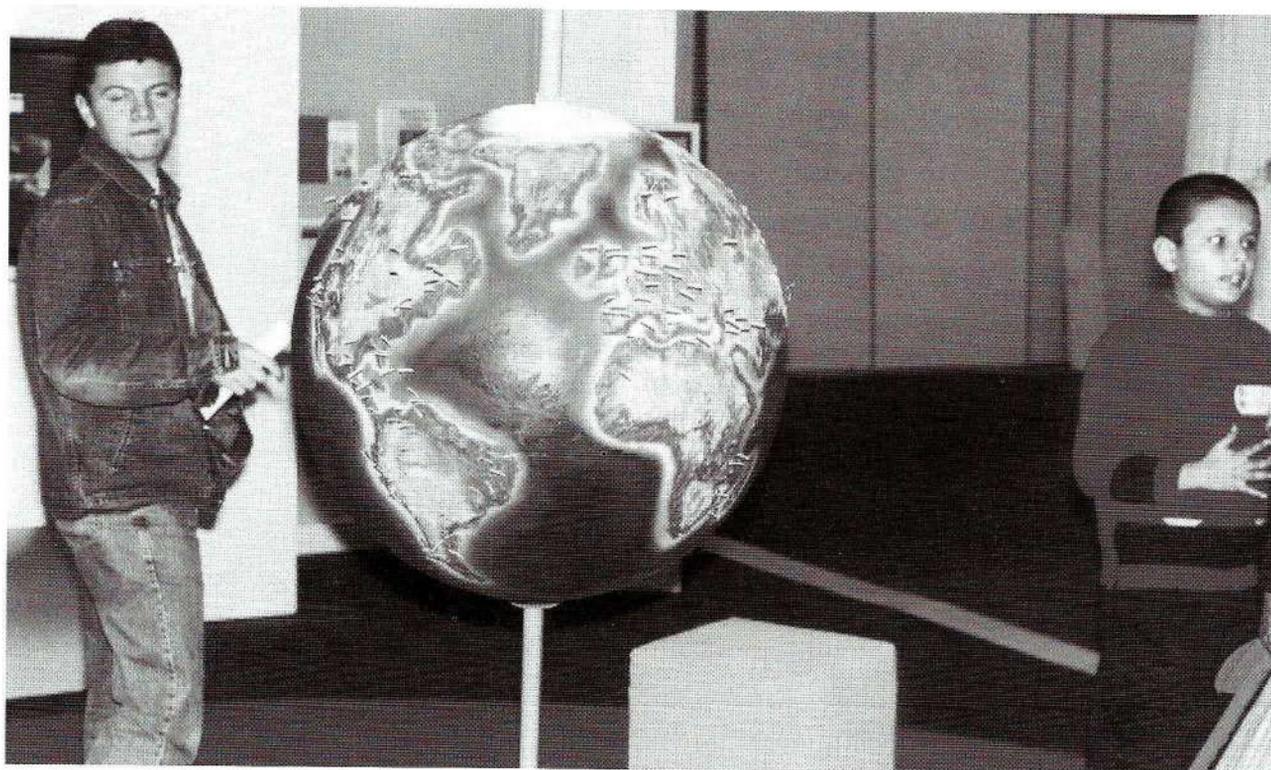
El Art. 72 de la Ley 115 establece que "el Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con las entidades territoriales preparará por lo menos cada diez (10) años el Plan Nacional de Desarrollo Educativo que incluirá las acciones para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales..." El Plan diseñado en una especie de constituyente educativa para el período comprendido entre el año 1996 y 2005, terminó su etapa arrinconado por la contrareforma educativa y sin cumplir con sus intencionalidades. Esta puede ser una oportunidad por la obligatoriedad de diseñar un nuevo Plan, de impulsar un nuevo proceso de participación y de resistencias, para convocarnos a pensar y decidir entre todos la educación que el país exige como compromiso de nuestra generación.

Santa Verónica, Vía al Mar, Barranquilla, Atlántico. Agosto 17 de 2006

36



Los docentes tienen el compromiso profesional, ético y político de desarrollar procesos de resistencia, en cada aula de clase para no permitir la imposición de currículos mínimos, homogéneos y estandarizados y no aceptar la pérdida de los Proyectos Educativos Institucionales construidos con autonomía institucional y libertad de cátedra. De allí, podrán decidir con las comunidades educativas el contenido de los currículos para una formación integral de los estudiantes



La enseñanza de dos áreas estratégicas: la historia y la geografía

José Fernando Ocampo T.¹

La enseñanza de la historia y la geografía en la educación formal adquiere en este momento histórico del país una importancia estratégica. Se ha aceptado como un dogma incontrovertible la idea de la globalización y la necesidad de un Tratado de Libre Comercio TLC con Estados Unidos. Los profesores y los estudiantes deben mirar en forma crítica tales ideas aceptadas como un dogma; y para ello los programas de historia y geografía ofrecen la mejor oportunidad. El Ministerio de Educación ha venido impulsando la política de adecuar la educación a las condiciones y exigencias del Tratado de Libre Comercio TLC.

Es indudable que la historia y la geografía constituyen dos áreas que, por omisión o por propósito, representan un instrumento a favor o en contra de una política determinada. Por omisión para que no exista oportunidad de contrarrestarla; y por propósito, precisamente para crear una conciencia a su favor. Es decir, que la enseñanza de la historia y la geografía deben convertirse en asignaturas estratégicas, mucho más en este momento de la realidad nacional. Un Tratado de Libre

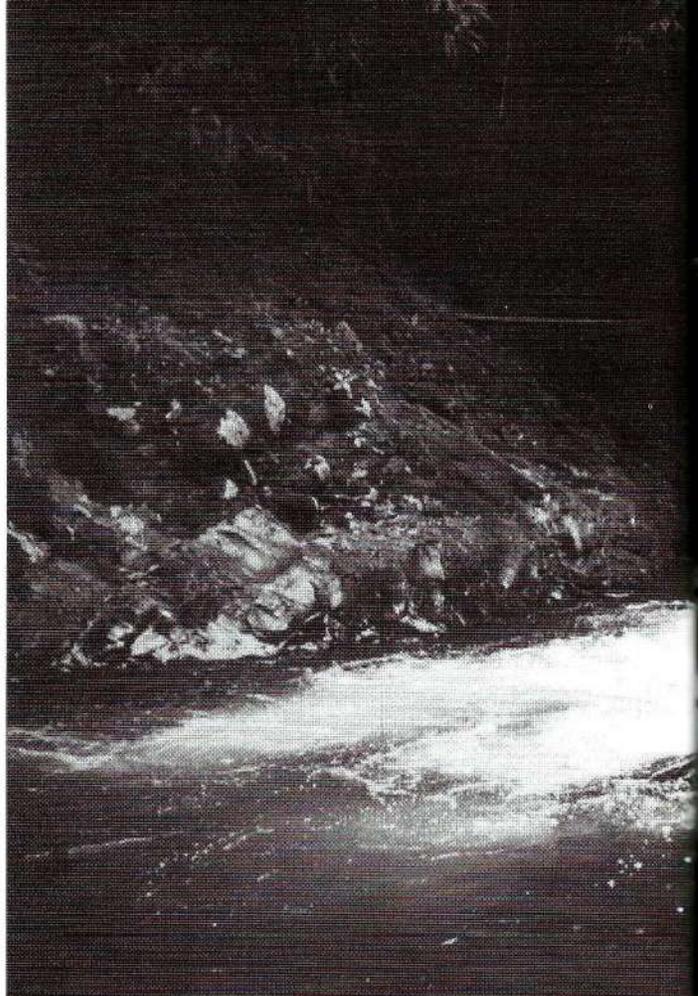
Comercio con Estados Unidos estará definiendo la historia y la geografía -por lo menos la económica- de este país por muchos años hacia el futuro.

Cada una de las dos asignaturas jugará un papel específico en la nueva situación histórica y geográfica en que quedará colocado el país. En historia se juzgará la entrega de la soberanía nacional hecha por los gobernantes de turno, se analizará el papel imperialista de Estados Unidos a comienzos del siglo XXI, se mirará la ruina de la economía nacional, se examinará el control ejercido por los monopolios estadounidenses y la devastación operada sobre la pequeña y la mediana empresa, y así se conocerán las consecuencias de un hecho histórico que definirá el futuro de la nación.

En geografía económica se estudiará el rumbo del desarrollo económico, los cambios operados sobre la estructura de producción, el viraje del proceso económico de las regiones, en una palabra, el cambio radical de Colombia operado por el Tratado y las consecuencias nefastas para su estructura económica.

¹ Secretario Pedagógico del CEID- FECODE, Bogotá D.C. correo electrónico: jfocampo@cable.net.co

Cada programa debe poseer un hilo conductor. Es el concepto que da unidad a todo el programa de una asignatura. Todas las asignaturas deben determinar el hilo conductor unificador de su programa. Los profesores de un área definirán el hilo conductor de su programa, al cual deben supeditarse todos sus temas



38

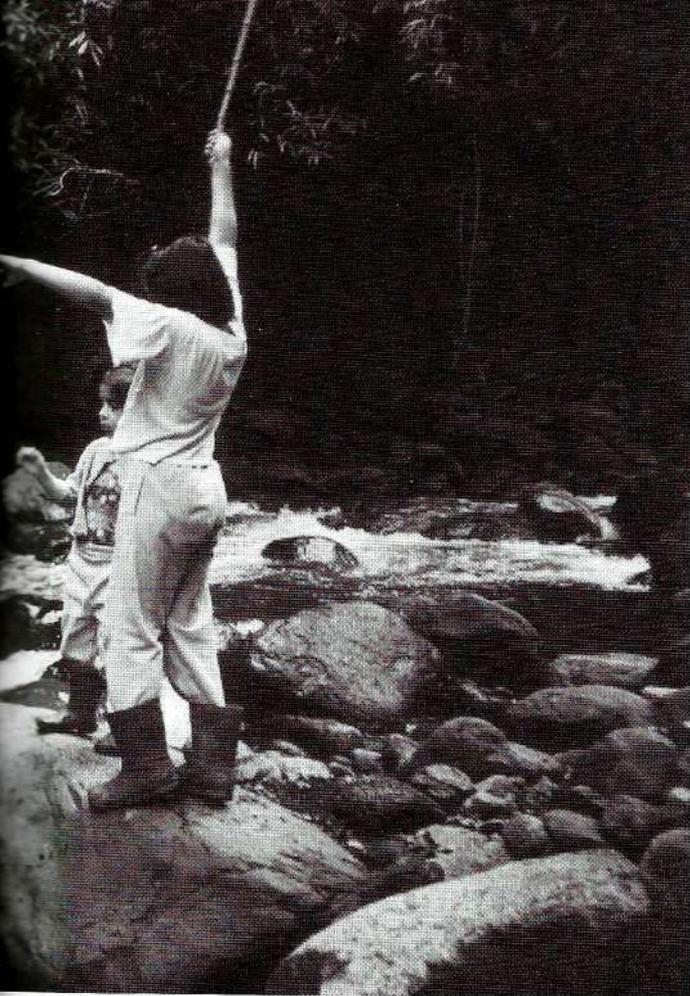
Una tendencia predominante en boga, acorde con la cual se han diseñado los exámenes del ICFES, ya no solamente fusiona la enseñanza de la historia y la geografía, sino que coloca en el mismo paquete las ciencias naturales y las ciencias sociales. Se trata de la teoría de las competencias, hija directa del constructivismo, que ha inspirado los estándares del Ministerio de Educación, convertida hoy en la guía obligada de las instituciones educativas por presión de esa dependencia gubernamental. Según su orientación no existe diferencia epistemológica entre el estudio de la naturaleza y el de la sociedad; en primer lugar, porque para esta escuela no existen leyes objetivas ni en la naturaleza ni en la sociedad. De ahí que el estudio se convierta en construcción individual y subjetiva, cualquiera sea su resultado, por absurdo que parezca.

En segundo lugar, porque según el constructivismo los estudiantes son los que definen el conocimiento, cualquiera que sea su carácter y su naturaleza. Resulta entonces, lo mismo que el objeto sea de física, química, biología, que de historia o geografía. Tercero, porque si los estudiantes son los que arbitrariamente definen el conocimiento—si es que de conocimiento se puede hablar—los profesores “sobran”; su papel, a lo sumo, se reduce a una guía mientras más lejana mejor, sin importar las diferencias, si existieran, entre las dos ciencias. Y por último, porque en esa forma, la formulación de estándares no es sino una forma de definir procedimientos y de dejar los contenidos al garete. En el fondo es la metodología de convertir la historia y la geografía en asignaturas que vayan al vaivén de las políticas dominantes.

Comúnmente la historia y la geografía se denominan “sociales”. No es correcto. El término es simplemente un adjetivo que no significa nada. La historia es una ciencia social. Está sometida a la concepción ideológica del historiador y su verdad sólo aparece en medio de una profunda lucha interna de la sociedad. El adjetivo está calificando al sustantivo “ciencia”. Y debe clasificarse así. En cambio, la geografía es una ciencia social y natural a la vez. No puede clasificarse la geografía física como una ciencia social.

El estudio del universo y de la tierra corresponde a las ciencias naturales y no a las ciencias sociales. Y las leyes de las ciencias naturales son objetivas y no sometidas a la interpretación subjetiva del actor o del intérprete. La ley de la gravedad se aplica inexorablemente en las condiciones de la atmósfera de la tierra. En cambio la geografía económica o la geografía urbana sí entran en el ámbito de las ciencias sociales, es decir, están sujetas a la posición ideológica del actor.

De esta consideración resulta ilógico e incorrecto fusionar la enseñanza de las dos áreas, la historia y la geografía. La experiencia ha demostrado que la fusión ha degenerado en confusión o en anulación de una de las dos. En últimas, todas las áreas están relacionadas en una u otra forma. Pero fusionarlas no produciría sino indeterminación, falta de claridad, superficialidad y falta completa de comprensión de la naturaleza de los fenómenos sociales o naturales. Si se tiene claridad sobre los objetivos de la enseñanza de cada una de estas dos áreas, resulta incontrovertible su separación y su especialización.



La interpretación histórica está sometida a la confrontación de las diversas clases de la sociedad. Cada una de ellas interpreta los hechos históricos de acuerdo a sus intereses. Si se aplica la dialéctica y se interpreta la historia conforme a las contradicciones que determinan su relación con las formas de producción, es lo que Karl Marx planteaba como la determinación del desarrollo de la historia por la economía. Y no olvidaba que la ideología también interviene en el proceso histórico a la producción, a la economía.

No así el proceso de la naturaleza que no está sometida a la confrontación de los intereses económicos o políticos y de las ideas. De ahí que la geografía física no esté sometida al vaivén de los intereses sociales o políticos. Pero sí lo están la geografía humana y la geografía urbana, para señalar dos especialidades.

Objetivos de la enseñanza de la historia

Resulta indispensable preguntarse para qué se enseña la historia en la educación primaria y en bachillerato. Muchas instituciones no poseen claridad sobre este punto fundamental. Por ello, en gran medida aceptan que se excluya del programa o se fusione con la geografía. No se trata, por supuesto, de una erudición barata o de una información curiosa. Se trata ante todo de formar una conciencia histórica.

No es una frase vacía. Ello significa que los estudiantes al final de su bachillerato hayan adquirido instrumentos reales y capacidad para juzgar los hechos históricos pasados. Pero esa

conciencia histórica les aportará elementos para tomar posición sobre los hechos presentes. A lo que se aspira es a que los estudiantes adquieran un criterio para comprender, analizar y juzgar los hechos históricos y la realidad política y económica de la actualidad.

Si se forma a los estudiantes en un método de estudios, un sistema de interpretación, un criterio para juzgar y una visión inquisitiva sobre la historia, se habrá alcanzado la formación de una conciencia histórica. De lo que se trata no es de la enseñanza de la historia como un instrumento más o menos enciclopédico para ampliar la cultura general.

No es el conocimiento por el conocimiento. No son los datos por los datos. No son los hechos por los hechos. La enseñanza de la historia tiene que conducir a que los estudiantes desarrollen la capacidad mínima de tomar posiciones frente a los hechos históricos, juzgarlos, sopesarlos y compararlos, de tal manera que puedan, a la luz del desarrollo de la sociedad, interpretar la realidad social, política y económica que están viviendo.

En segundo lugar, la enseñanza de la historia debe encaminarse a la formación de una conciencia de la soberanía nacional. Con ninguna otra asignatura se tiene la oportunidad de poder desarrollar una formación sobre el carácter de nación, sobre el sentido de la nacionalidad, de la pertenencia, de su formación, de su relación con el mundo.

Comprender la historia de la sociedad colombiana y la soberanía nacional llevan inevitablemente a estudiar la formación de Colombia como nación y su relación con el mundo, así como el condicionamiento de la situación internacional sobre el país.

En esencia, se trata de que la enseñanza de la historia se conduzca de la historia nacional a la historia mundial y no al revés. Que de la historia mundial se escoja lo necesario para comprender la historia nacional y no al contrario. Lo que determina la selección de los temas de enseñanza es, entonces, la de la historia de Colombia.

Respecto de la historia nacional, el punto de partida tiene que ser el de la Independencia. Desde que Colombia entra a la historia mundial con el descubrimiento de la nación por Europa hasta los avatares de Colombia contemporánea en un mundo dominado por Estados Unidos y las grandes potencias mundiales. Es decir, el estudio de los hechos mundiales estará supeditado a los que se requieran para ubicar y entender mejor los hechos de la historia nacional.

En tercer lugar, la enseñanza de la historia debe ser científica. No resulta fácil determinar el significado del concepto de "estudio científico" de la historia, por la inevitable relación de la enseñanza de la historia con la ideología. No será lo mismo partir de una orientación positivista o neopositivista, para la cual, la historia tiene el mismo carácter de objetividad de una ciencia natural y, por lo tanto, su contenido no se modifica con

• EL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN •

la ideología del historiador o del estudioso. Pero también puede mencionarse una corriente académica del estudio de la historia sobre la base de modelos matemáticos propia de varias escuelas norteamericanas. Y, así mismo, el enfoque materialista dialéctico aplicado por George Lefèvre a su célebre historia de la revolución francesa, sobre la base del estudio de las contradicciones sociales y políticas inherentes a su proceso.

En cuarto lugar, la enseñanza de la historia debe conducir a una comprensión del desarrollo de la sociedad humana en su conjunto. Para lograrlo no es necesario agotar toda la historia de la sociedad humana, lo cual resulta imposible. Por eso, el método consiste en seleccionar los temas esenciales de desarrollo de la sociedad colombiana durante la primaria y el bachillerato y en undécimo grado, partiendo ya de un avance de los estudiantes en la comprensión histórica, dar una mirada general a la historia de la humanidad, tomando solamente los temas globales de mayor significación histórica.

El programa de historia lo define el programa de bachillerato. Tiene que comenzar desde sexto grado, pero extenderse hasta undécimo. No puede suspenderse, como está sucediendo actualmente en casi todas las instituciones, en noveno grado. Pero en primaria el programa es el mismo de bachillerato, sólo que es necesario adaptarlo a las condiciones de desarrollo de los estudiantes. Los temas se reducen en extensión y se adaptan en complejidad. Resulta, sin embargo, que

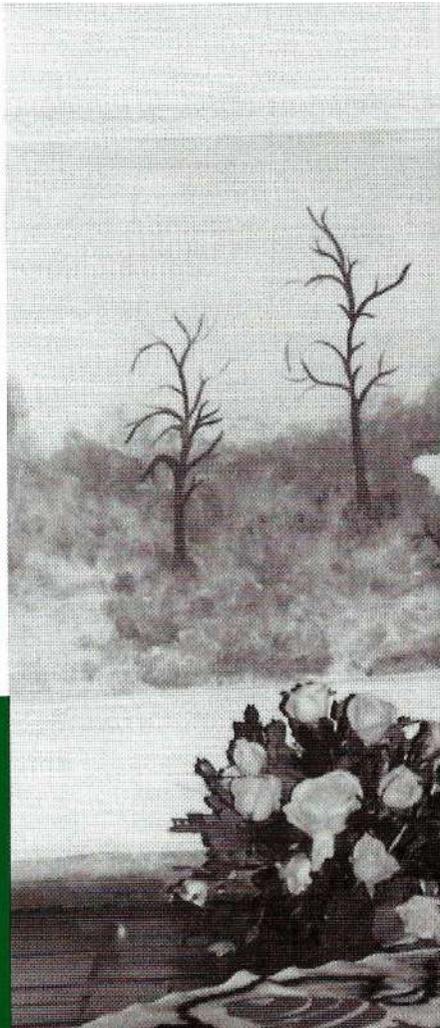
el programa sea igual al de bachillerato, para que en los cursos superiores se amplíen y se profundicen.

Programa de Historia

- **Grado 6°.** Un semestre: Descubrimiento y Conquista de América
 1. Carácter y significado del descubrimiento.
 2. Posibilidades del Descubrimiento: Europa y España en el momento del Descubrimiento.
 3. Las culturas precolombinas de América.
 4. La aventura de Colón
 5. La conquista de América: México, Perú, Nueva Granada

- **Grado 7°.** Un semestre: La Colonia
 1. Evolución de las monarquías españolas.
 2. Auge de Inglaterra y papel de la piratería.
 3. La situación de los indígenas.
 4. Sistema español de gobierno en América y la Nueva Granada.
 5. El esclavismo moderno y el papel de África. Los movimientos revolucionarios en América
 6. Los movimientos culturales en América

- **Grado 8°.** Un semestre: La Independencia de América Antecedentes:
 1. Los comuneros, la Ilustración, la Independencia de



Resulta indispensable preguntarse para qué se enseña la historia en la educación primaria y en bachillerato.

Se trata ante todo de formar una conciencia histórica.

Los estudiantes al final de su bachillerato deben haber adquirido instrumentos reales y capacidad para juzgar los hechos históricos

- a. Estados Unidos, la Revolución francesa.
 - b. Napoleón y la Europa napoleónica.
2. Los precursores de la Independencia de Colombia.
 3. Bolívar y el proceso de la Independencia.
 4. Primera etapa de la república Independiente hasta la Gran Colombia.
- **Grado 9°.** Un semestre. Desarrollo de Colombia y el mundo en el siglo XIX
 1. La gran revolución económica y social de mitad de siglo: libre cambio, eliminación de los resguardos, desamortización de bienes de manos muertas, separación de la Iglesia y el Estado.
 2. Las guerras civiles de 1860, 1876, 1885 y la Guerra de los Mil Días.
 3. Los grandes cambios sociales: la eliminación de la esclavitud, la reforma educativa de los radicales, la colonización antioqueña,
 4. Los movimientos políticos: la revolución de medio siglo, la formación y desarrollo de los partidos políticos, la Regeneración.
 5. El mundo del siglo XIX: la revolución industrial, la revolución capitalista en Estados Unidos, la revolución científica, el desarrollo de Japón y China.
 - **Grado 10°.** Un semestre. Desarrollo de Colombia y el mundo en el siglo XX

1. Desarrollo de Estados Unidos en el siglo XX y su papel en América Latina.
 2. Las grandes revoluciones del siglo XX: rusa, china y cubana.
 3. Desarrollo del capitalismo financiero en el mundo.
 4. La modernización de la economía y la política en Colombia: la pérdida de Panamá, Pedro Nel Ospina y la danza de los millones, la revolución en marcha de López Pumarejo, los planes de desarrollo de la segunda mitad del siglo, la modernización de la apertura económica y la Constitución de 1991.
 5. Proceso histórico de la posguerra en Colombia: el Frente Nacional, tres etapas de la violencia de la liberal conservadora a la de la guerrilla y el narcotráfico, el movimiento campesino y el movimiento obrero.
 6. América Latina en el siglo XX: las dictaduras militares de la primera y segunda mitad del siglo.
- **Grado 11°.** Un semestre. Una visión general de la historia de la humanidad desde la formación primitiva hasta el presente
 1. Formación primitiva de la humanidad hasta el homo sapiens.
 2. Las primeras civilizaciones y la formación del Estado: Mesopotamia, Grecia y Roma.
 3. El cristianismo y la sociedad feudal: La Edad Media, China y Japón.



• EL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN •

4. La expansión musulmana y el desarrollo del Imperio Otomano
5. El mercantilismo y las monarquías absolutas.
6. La revolución industrial y la revolución científica.
7. El colonialismo europeo del siglo XIX.
8. Desarrollo del capitalismo en el siglo XIX y XX.

Objetivos de la enseñanza de la Geografía

Resulta indispensable y urgente rescatar la enseñanza de la geografía como una disciplina con características específicas y objetivos particulares. Su fusión con la historia le ha hecho perder su especificidad, su importancia y su necesidad en la enseñanza. Es su primer objetivo fundamental. Si el rescate se logra en medio de tanta maraña teórica que obnubila el sentido de la enseñanza, su segundo objetivo se orienta a explorar el puesto de la tierra en el universo. No se trata de una exploración física, sino de una exploración intelectual. Y en esta forma el estudio de la geografía conduce a una ubicación en el mundo y en el país. ¿Por qué los estudiantes de segundo y tercer grado no ubican su país en el mundo, en el continente, en la región? O ¿Por qué los estudiantes de primaria no ubican la tierra en el universo, y el sol, y los planetas y las estrellas principales y distinguen sus nombres y sus figuras como lo hicieron los más antiguos habitantes de este planeta?

Un paso superior en el estudio de la geografía debe conducir a la comprensión de la división política y del funcionamiento económico del mundo y del país; y dentro de ello, a una visión de la inmensa diversidad cultural existente en el planeta, visión política, económica y cultural organizada por continentes y por países, es decir regionalizada. De allí puede resultar en niveles superiores un estudio comparativo de los países, de las zonas, de las organizaciones regionales. Se puede avanzar hacia el análisis del desarrollo económico de los países y profundizar en las causas de sus diferencias fundamentales. Teorías abundan sobre las condiciones que determinaron el desarrollo económico de Estados Unidos y de Latinoamérica.

Como en todo programa es necesario un hilo conductor del programa. En geografía, a todo lo largo de su duración en primaria y bachillerato, el hilo conductor es el conocimiento de la tierra, de su puesto en el universo y de su organización política, económica y cultural. Se puede partir de la descripción de la tierra, de su composición, sus elementos, su funcionamiento para llegar a su puesto en el universo; el programa debe adelantar hasta la división política de los países, a su organización y a su desarrollo económico. Puede avanzarse, además, a elementos que contribuyan a desarrollar una conciencia sobre la conservación del medio ambiente.

La geografía en primaria debe ser una asignatura de máxima intensidad horaria para ofrecerla en cada semestre de tercero a quinto; su carácter descriptivo más que analítico y abstracto, representa un medio muy adecuado para la enseñanza en primaria. En bachillerato puede reducirse su duración hasta noveno grado. Aquí existe una diferencia importante



con la enseñanza de la historia que debe intensificarse en bachillerato y ampliarse a décimo y undécimo, en donde es mayor la comprensión de los estudiantes de la problemática general. En bachillerato los temas económicos adquieren una gran importancia, sobre todo al comparar los países entre sí, con el fin de profundizar en su desarrollo económico. El nivel de profundidad va avanzando de primaria a bachillerato en los mismos temas hasta llegar a los temas más complejos de geografía económica y cultural.

Programa de Geografía

- I Primer nivel:
 - a. La tierra y el universo:
 - i. El sistema solar: los planetas, las distancias, la composición nuclear
 - ii. La tierra en el sistema solar: movimientos de la tierra, la tierra y la luna
 - iii. El universo: origen, extensión, composición y elementos
 - b. La tierra:
 - i. Composición: núcleo, corteza, capas tectónicas
 - ii. Movimientos: coordenadas, estaciones, medidas de tiempo
 - iii. Clima y atmósfera: energía, temperatura, atmósfera, vientos



- IV. Cuarto nivel: Geografía física, económica y política de Colombia
 - a. Montañas, ríos, ciudades, regiones, vías de comunicación
 - b. División política: departamentos, municipios
 - c. Mapa económico: producción agrícola, industrial, minera
 - d. Características físicas, políticas y económicas de cada departamento con su mapa respectivo

Criterios sobre un plan de estudios de Historia y Geografía

Cada programa debe tener lo que aquí denomino un hilo conductor. Es el concepto que da unidad a todo el programa de una asignatura. De ahí que todas las asignaturas tienen que determinar el hilo conductor que unifique su programa. En cada institución educativa el grupo de profesores de un área debe definir el hilo conductor de su programa, al cual deben supeditarse todos los temas incluidos en él.

Estoy proponiendo que en la enseñanza de la historia el hilo conductor sea la explicación histórica de la sociedad colombiana enmarcada en la historia mundial. En geografía estoy proponiendo que el hilo conductor sea el conocimiento de la tierra.

Resulta inconcebible que la enseñanza de la historia se suspenda en noveno grado. Es, precisamente, en décimo y undécimo grados, cuando la historia desempeña un papel de la mayor importancia en la formación de los estudiantes. Por esa razón, la historia debe incorporarse a todos los grados de bachillerato desde sexto hasta undécimo. Así como la historia debe concentrarse en bachillerato, la geografía debe concentrarse en primaria. Es decir, la geografía no desaparece en bachillerato, como tampoco la historia en primaria. Pero la intensidad de cada una varía y, por lo tanto, no debe ser igual en primaria que en bachillerato.

Ojala cada institución ejecute semestralización de estas dos áreas. Soy partidario de la semestralización de todo el plan de estudios. Para la enseñanza de la historia y la geografía resulta casi indispensable. De esa manera la intensidad horaria semanal se puede organizar en forma más razonable. Muchas instituciones educativas han adoptado la semestralización de todas las áreas con muy buenos resultados.

Resulta imperioso rescatar la enseñanza de la historia y la geografía. En las condiciones históricas del país y del mundo, estas dos áreas adquieren una trascendencia fundamental para la formación de los estudiantes. Y, especialmente, en Colombia, ante los desafíos que le impone a la educación las teorías de la globalización, la política de apertura económica, el Tratado de Libre Comercio, la enseñanza de la historia y la geografía con unos contenidos que le permitan un conocimiento de la nación y de su devenir, se convierten en un instrumento estratégico para la formación de los estudiantes.

- iv. Descripción: océanos, mares, montañas, volcanes, ríos, costas, desiertos, polos
- c. Elementos de trabajo y estudio:
 - i. Cartografía
 - ii. Exploración espacial
 - iii. Satélites artificiales
 - iv. Observación astronómica
- II. Segundo nivel: geografía física de los continentes
 - a. Montañas principales por continentes
 - b. Ríos principales por continentes
 - c. Geografía de las ciudades por continentes: urbanización, principales ciudades del mundo, problemática de las ciudades
 - d. Vías de comunicación del mundo: rutas marítimas, aéreas, terrestres
- III. Tercer nivel: geografía política y económica
 - a. Geografía política del mundo: división política, sistemas de gobierno, población por cada continente
 - b. Geografía económica del mundo: desarrollo económico por países seleccionados, características de la producción, descripción macroeconómica, indicadores socioeconómicos por continente y por países seleccionados

¿Astronomía o Astrología? Una propuesta de plan de estudios para Ciencias Naturales

*"... reivindico el conocimiento
como el pilar fundamental que
nos sustenta y que nos caracteriza
positivamente como especie".*

Joan Manuel Serrat

Guillermo Guevara Pardo. ¹



¹ Licenciado en Ciencias de la Educación en la Especialidad de Biología, Universidad Distrital "Francisco José de Caldas". Correo electrónico: guillega28@hotmail.com

Desde el pasado siglo XX las Ciencias Naturales asisten a una especie de revolución permanente. Lo mismo acontece con las aplicaciones tecnológicas que se obtienen de los avances en biología, física y química: pensemos en el disco compacto, una maravilla que funciona gracias a la teoría cuántica que explica el rayo láser y cuya capacidad actual de almacenar información será ampliamente superada por una versión recientemente desarrollada.

La astronomía nos ha enseñado en los últimos años que el Universo se encuentra en un proceso de expansión acelerada, certeza lograda cuando los astrónomos apuntaron sus instrumentos e investigaron ciertos tipos de estrellas muy lejanas; el desciframiento del genoma humano y de los genomas de otros seres vivos ha corrido las fronteras del conocimiento biológico hacia límites jamás soñados. Quienes desentieran nuevos fósiles de homínidos disipan las tenues sombras que explican el origen y evolución de nuestra especie... y así podríamos agregar más y más ejemplos para demostrar el portentoso e incontenible avance de las ciencias de la naturaleza.

El imperio norteamericano pretende que nuestro país tenga el mínimo desarrollo agrícola, artístico, científico e industrial pues, ¿Para qué sembrar arroz, papa, maíz o frijol si ellos nos los pueden vender? ¿Para qué impulsar conocimiento científico y tecnológico si los Estados Unidos ya los han desarrollado? ¿Qué necesidad tenemos de conocer y aprovechar nuestra riqueza biológica si las multinacionales estadounidenses patentarán la diversidad genética plasmada en plantas y animales?

Pero, ¿Se enseñan esos y muchos más conocimientos en las escuelas y colegios del país?, ¿Debemos los maestros de Ciencias Naturales procurar que los alumnos los aprendan?, ¿El hecho de ser Colombia un país tecnológicamente atrasado, significa que debemos contentarnos con una educación pobre para pobres?, ¿Tiene algo que ver con todo esto la firma de un Tratado de Libre Comercio (TLC)?

"El secreto de los Ptolomeos, dinastía que gobernó durante tres siglos a Egipto, fue la acumulación de conocimientos exclusivos. Sus príncipes consideraban que no bastaba a un imperio con disponer de información sino que era indispensable evitar que otras naciones la tuvieran. Así, además de formar la colosal biblioteca de Alejandría, se confiscaron las colecciones privadas, exiliaron las de los vencidos, copiaron las ajenas, hurtaron manuscritos prestados, adquirieron colecciones (la biblioteca de Aristóteles fue la base de la alexandrina) y procuraron boicotear los esfuerzos de otras ciudades por acumular libros" nos cuenta Daniel Samper Pizano² en una de sus famosas columnas, ¿no pretendió eso antes España y ahora Estados Unidos? Hoy en día el imperio estadounidense se asegura la exclusividad del conocimiento acudiendo a tratados internacionales que le garanticen "prerrogativas especiales sobre él".³

El imperio norteamericano pretende que nuestro país tenga el mínimo desarrollo agrícola, artístico, científico e industrial pues, ¿Para qué sembrar arroz, papa, maíz o frijol si ellos nos los pueden vender? ¿Para qué impulsar conocimiento científico y tecnológico si los Estados Unidos ya los han desarrollado? ¿Qué necesidad tenemos de conocer y aprovechar nuestra riqueza biológica si las multinacionales estadounidenses patentarán la diversidad genética plasmada en plantas y animales?

Por ello, Marco Palacios, como rector de la Universidad Nacional, justificaba su reforma académica sosteniendo que "quizás estemos 'enseñando demasiado', entregando un profesional que supera los requerimientos del mercado".

También es por eso que ya el Ministerio de Educación, sin expresarlo tan toscamente como Palacios, considera que los alumnos de la educación pública están 'aprendiendo demasiado' y entonces ahora es necesario prepararlos en las competencias básicas.

Al neoliberalismo y al TLC les interesa que Colombia sea un país especializado en la exportación de productos (frutas exóticas, petróleo, carbón, etc.) con poca o ninguna transformación debida a la ciencia y la tecnología nacionales; en consecuencia no se hace necesario el desarrollo de un adecuado aparato científico y tecnológico. En el Departamento del Cesar, las multinacionales Drummond y Glencore extraen carbón y la industria nacional no tiene participación alguna en el proceso; mientras esas empresas dejan contaminación y pobreza a las gentes de la Costa Atlántica, el gobierno uribista les otorga escandalosas gabelas financieras representativas de una afrenta para la nación.

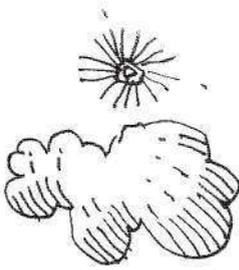
La industria del café tuvo un importante desarrollo en el siglo pasado y hoy se ha convertido en un pobre remedo desde que la 'mano invisible' del mercado destruyó el acuerdo cafetero que regulaba el comercio de esa actividad. La incipiente petroquímica nacional se resiente ante el abandono del Estado de las refinerías de Barrancabermeja y Cartagena y la intención de privatizar a Ecopetrol.

Entonces, en esas condiciones para qué acceder a una educación de calidad, de bases científicas, con maestros especializados en sus asignaturas, dedicados a enseñar los más

2 Samper Pizano, Daniel "Tenemos Legítimo Cullillo", *El Tiempo*, 28 de julio de 2004, p. 1-17.

3 Samper Pizano, Daniel. *loc. cit.*

• EL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN •



En las actuales condiciones, ¿Para qué tener una educación de calidad, de bases científicas, con maestros especializados en sus asignaturas, dedicados a enseñar los más elaborados conocimientos. ¿Para qué enseñar biología, física o química a la inmensa mayoría de la población colombiana si ella está destinada a emplearse en la maquila?



KEKAR

46

elaborados conocimientos; ¿Para qué enseñar buena biología, física o química a la inmensa mayoría de la población colombiana si ella está destinada es a emplearse en la maquila? El neoliberalismo y las multinacionales requiriende una mano de obra lo más barata posible, que posea las competencias básicas en lectoescritura y matemáticas, para poder "saber hacer" en el contexto de la pobreza; que los jóvenes desconozcan la historia y geografía de su nación, pero eso sí, que se les enseñe con amplitud las competencias ciudadanas para convertirse en personas obedientes al régimen, que no se rebelen y que lleguen a pensar que las cosas en Colombia suceden porque así deben suceder.

Si ya no son necesarios los maestros especializados, pues que cualquiera ingrese a la profesión docente que es lo que permite el Estatuto Docente uribista; por eso el rector de un colegio puede ser un veterinario y la clase de física la puede dictar un ingeniero civil, profesionales a los que el Estado no les ha brindado la oportunidad de ejercer con dignidad su profesión y les ha vendido la ilusión de un empleo en la educación oficial. Al neoliberalismo y al TLC les interesa anular la profesión docente de carácter científico, que no existan maestros que se apropien del conocimiento desarrollado en la biología, la física y la química, que sepan transmitirlo de la manera más adecuada a sus alumnos para que aprendan y puedan

comprender, explicarse y utilizar adecuadamente el mundo natural y tecnológico y, para que algunos de ellos se encaminen después por el sendero de la investigación científica.

Al deseo neoliberal han ayudado los defensores de la bazofia constructivista (algunos de los cuales son coautores de los estándares del Ministerio de Educación MEN para el área de Ciencias Naturales) quienes se han ensañado contra la llamada 'enseñanza tradicional' proponiendo adoptar nuevas "estrategias didácticas para facilitar, **no el entendimiento y la comprensión de las ciencias, si no el aprendizaje significativo de las mismas desde una perspectiva de la construcción del conocimiento**"⁴ (Las negrillas son mías). Perspectiva en la cual el docente "...no debe intervenir con su enseñanza en el aprendizaje"⁵ "...sino planear las actividades que le permitan al educando aplicar el método [científico] y, por su propia experiencia, construir el conocimiento".⁶

Como el maestro ya no debe enseñar, entonces toda la obligación por el aprendizaje se impone de manera irresponsable sobre los hombros del alumno, pues "con la aplicación de esta estrategia didáctica constructivista el alumno mismo programa su trabajo; él mismo se propone sus objetivos, diseña, aplica, propone sus propios materiales de trabajo y elige sus procedimientos prácticos; también realiza objetiva-

mente su investigación personal aplicando sus conocimientos teóricos [que no le han sido enseñados] y complementándolos con material de apoyo anexo en salidas de campo, prácticas de laboratorio y visitas. Así, a partir de sus propias experiencias puede construir los conceptos [cuándo un alumno a partir de su propia experiencia llegará al concepto de que la gravedad se debe a la deformación del espacio-tiempo?], contrastarlos con sus ideas previas y preconceptos, así como los emitidos por los científicos y publicados en documentos recientes y evaluar, no sólo sus propios resultados, sino también su proceso y materiales empleados".⁷

La propuesta parece novedosa, pero es hueca, poco práctica y justifica todo el ataque de la política de la Revolución Educativa uribista a la profesión docente. Entonces, ¿existe o no relación entre todo lo que está padeciendo la educación pública colombiana y la máxima expresión del neoliberalismo, como lo es el TLC?

Por ello, desde estas páginas de **Educación y Cultura** se presenta a los profesores de Ciencias Naturales una propuesta de plan de estudios, pensada en el sentido de que no podemos ser avasallados impunemente por los designios nefastos del imperio norteamericano de hacer retroceder nuestra nación a épocas pretéritas ya superadas, a negarnos la posibilidad de un desarrollo científico y tecnológico autónomo, a dejar la astrología y llevarse la astronomía, a reemplazar la luz de la ciencia por la oscuridad del fanatismo.

La propuesta se basa en los siguientes principios:

- 1) Una enseñanza especializada de cada asignatura, sin integraciones
- 2) En la docencia de las Ciencias Naturales los contenidos específicos de cada asignatura determinan el método
- 3) Introducir en el plan de estudios la física y la química desde el grado sexto, como se hace en los países desarrollados del mundo
- 4) Establecer líneas de profundización en el grado décimo y once, en temas como bioquímica, biofísica, fisicoquímica, etc
- 5) En las áreas de física y química ir implementando paulatinamente el componente matemático, en la medida en que los alumnos vayan adquiriendo los diversos conocimientos numéricos
- 6) De un nivel a otro se pueden repetir los temas otorgándoles mayor profundidad
- 7) Es necesario desarrollar en los alumnos habilidades de escritura y lectura recurriendo a la elaboración de informes, ensayos y a la lectura de artículos de carácter científico, algunos de los cuales sean reescritos por el docente

4 Ianfrancesco V., Giovanni M., *Didáctica de la Biología*, Editorial Magisterio, Bogotá, 2005.

5 *Ibid.*

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*



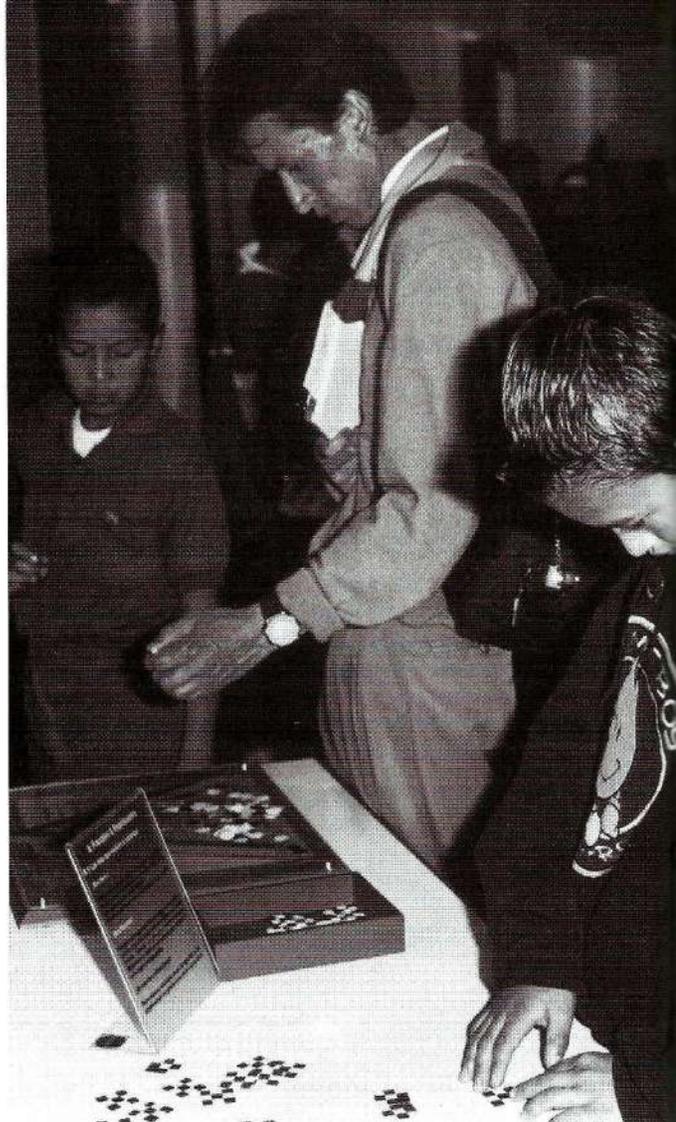
- 8) Relacionar los desarrollos científicos de cada asignatura con los avances tecnológicos de allí obtenidos. Por ejemplo, conocer qué es el rayo láser y entender la manera como se emplea en diversos artefactos; las posibilidades terapéuticas de las células madre; la industria petroquímica, etc
- 9) Emplear el laboratorio como una herramienta que le permita al alumno afianzar los conocimientos teóricos aprendidos y, a través de él, iniciarlo en la metodología de la investigación científica. No se trata de que el estudiante vuelva a descubrir todo un conocimiento ya elaborado, ni tampoco se pretende que llegue al desarrollo de nuevos conceptos
- 10) Reivindicar al maestro de Ciencias Naturales como el verdadero profesional de la educación, que ante el avasallador avance científico de los últimos años sabe apropiarse de los conocimientos que crean los especialistas y los transmite con rigor y claridad a sus estudiantes*
- 11) Llegar al convencimiento de que la ciencia representa una de las condiciones básicas para el desarrollo del país

Teniendo en cuenta los anteriores criterios se proponen a continuación los temas que podrían desarrollarse en cada una de las áreas de Ciencias Naturales, entendiendo que son los maestros quienes, valiéndose de la libertad de cátedra contemplada en la Ley 115, organizan los contenidos en un plan de estudios, fijan la intensidad horaria y optan por el método más adecuado para enseñar un determinado tema. Que no sea el método el que determina los temas, sino todo lo contrario; que el constructivismo no sea una imposición del Ministerio de Educación, ni del ICFES, ni de las Secretarías de Educación (aún las de los llamados gobiernos alternativos) sino una elección libre por parte del maestro

Física

La física es la ciencia más fundamental de las Naturales; fundamental en el sentido de que ella es la base para entender la estructura y función de todo el Universo recurriendo a las cuatro fuerzas que se conocen: el electromagnetismo, la gravedad, la fuerza fuerte y, la fuerza débil. Además, sus conceptos radican en la base de la química y la biología. La propuesta es que en los grados sexto, séptimo y octavo los estudiantes se acerquen al estudio de los fenómenos físicos con los cuales están más en contacto en su vida diaria, por ejemplo, con el movimiento, el calor, la electricidad, el magnetismo, la gravedad, etc.

En los niveles décimo y once se pueden estudiar los mismos fenómenos con mayor profundidad e incrementando el componente matemático. Por ejemplo, en los primeros grados la fuerza de gravedad puede ser vista desde el punto de vista de Newton (con muy pocas matemáticas) y en décimo y once volver a repetir el paradigma newtoniano con más matemáticas, agregando además la visión de Einstein.



Se llama la atención para que los alumnos, en el aprendizaje y la física y la química, desarrollen la habilidad para manejar la notación científica y aprendan a trazar e interpretar diversos tipos de gráficas. Un plan de estudios para el área de física podría contemplar los siguientes temas generales:

- I. Mecánica
- II. Estructura y propiedades de la materia
- III. Calor y temperatura
- IV. Ondas
- V. Electricidad y magnetismo
- VI. Física atómica y nuclear

Cada uno de estos temas tiene aspectos para desarrollar con diferente profundidad en los distintos niveles; por ejemplo, las ondas se pueden enseñar en grado sexto sin ningún tratamiento matemático y volver a hacerlo en décimo con mayor énfasis en los aspectos algebraicos. Los temas se pueden dividir en subtemas así:

- I. Mecánica.
 - I-1. Movimiento
 - I-2. Leyes de Newton

- I-3. Vectores
- I-4. Gravitación
- I-5. Relatividad general y especial
- II. Estructura y propiedades de la materia
- II-1. Magnitudes fundamentales
- II-2. Notación científica
- II-3. Estados de la materia
- II-4. Superconductividad

III. Calor y temperatura

- III-1. Escalas de temperatura
- III-2. Propiedades del calor
- III-3. Leyes de la termodinámica

IV. Ondas.

- IV-1. El espectro electromagnético
- IV-2. La luz y sus propiedades
- IV-3. El sonido

V. Electricidad y magnetismo

- V-1. Electricidad y campos eléctricos
- V-2. Circuitos eléctricos
- V-3. Magnetismo y campos magnéticos

VI. Física atómica y nuclear

- VI-1. Radiactividad
- VI-2. Fusión y fisión nucleares
- VI-3. Mecánica cuántica

el caso de la química. Para su plan de estudios se hace la siguiente propuesta general:

I. Átomos y moléculas

- I-1. Teoría atómica
- I-2. Tabla periódica
- I-3. Enlaces químicos
- I-4. Fórmulas químicas
- I-5. Ecuaciones químicas
- I-6. Cálculos con fórmulas y ecuaciones químicas

II. Estados de la materia

- II-1. Sólidos, líquidos y gases
- II-2. Soluciones
- II-3. Termoquímica

III. Química nuclear

IV. Química orgánica

Los temas se pueden desarrollar en todos los grados, incrementando su complejidad y tratamiento matemático hacia los niveles superiores. Por ejemplo, en grado sexto se puede enseñar la estructura atómica, pero no la distribución electrónica, que se deja para noveno. De sexto a octavo se puede empezar a acercar a los alumnos a la enseñanza de la nomenclatura química inorgánica y orgánica.

El neoliberalismo y las multinacionales requieren una mano de obra lo más barata posible, con las competencias básicas en lectoescritura y matemáticas, para poder "saber hacer" en el contexto de la pobreza, de tal forma que los jóvenes desconozcan la historia y geografía de su nación, pero eso sí, que aprendan con amplitud las competencias ciudadanas para convertirse en personas obedientes al régimen, que piensen que las cosas en Colombia suceden porque así deben suceder

Química

La química es la ciencia que permite entender cómo está conformada la materia, de qué manera los átomos reaccionan unos con otros para formar moléculas y cómo estas moléculas se combinan para dar lugar a las diversas sustancias con muchísimas de las cuales tratamos a diario.

La química hace parte de la empresa intelectual que ayuda a explicarnos el mundo que nos rodea y es tal vez la ciencia que, junto con la física, mayores aplicaciones tecnológicas ha permitido desarrollar; piénsese por ejemplo en la naturaleza y estructura de un disco compacto. Los criterios generales planteados para la enseñanza de la física se aplican también para

Biología

La vida es la forma más compleja de organización que ha logrado la evolución de la materia. El mundo viviente muestra diversidad y unidad.⁹ Por eso la biología es la Ciencia Natural más compleja. Aunque los fenómenos vitales se basan en las leyes de la física y la química, la biología es una ciencia autónoma como lo son las otras dos.¹⁰

La complejidad de la biología radica en el hecho que los organismos son las formas individuales en los que se expresa la vida, que carecen de una organización interna uniforme, que ellos están en una continua relación con otros individuos de su misma especie y con un medio ambiente determinado y, que

⁹ Dobzhansky, Theodosius, *El azar y la creatividad en la evolución, Estudios sobre la filosofía de la biología*, Editorial, Ariel, Barcelona, 1983.
¹⁰ Mayr, Ernst, *Así es la Biología*, Editorial Debate, Madrid, 1998.



Una educación de calidad en Ciencias Naturales le debe permitir al alumno adquirir los conocimientos científicos que lo familiaricen con las teorías, conceptos y procesos de la ciencia; lo debe llevar a desarrollar la capacidad de observación cuidadosa de los fenómenos naturales, así como de la imaginación para experimentar a alcanzar la habilidad para medir y registrar

50

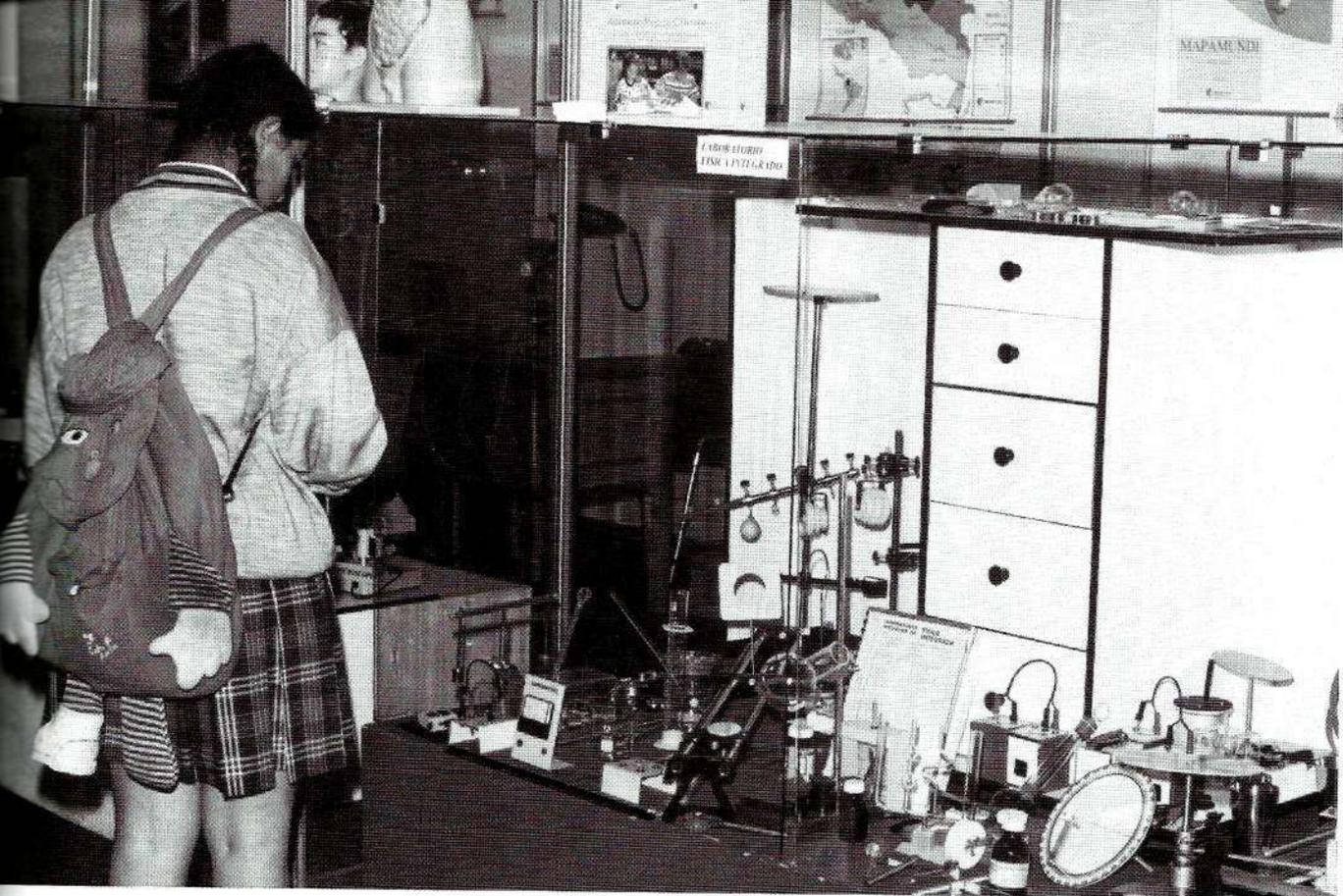
son el producto de millones de años de evolución de sus programas genéticos. Además la vida se organiza en niveles de jerarquía, cada uno más complejo que el anterior: átomos, moléculas, células, tejidos, órganos, organismos, poblaciones, comunidades, biomas, biosfera. Teniendo en cuenta estos conceptos el programa de biología podría incorporar los siguientes temas.

- I. Bases moleculares de la vida
- II. Teoría celular
- III. Teoría de la evolución
- IV. Herencia
- V. Los cinco reinos
- VI. El cuerpo humano
- VII. Ecología

Estos temas generales se pueden subdividir a lo largo de los niveles de sexto a noveno, guardando un orden lógico, por ejemplo, antes de estudiar la teoría de la evolución el alumno ya debe conocer las bases moleculares y celulares de

la herencia. Los temas anteriores podrían dividirse en subtemas así:

- I. Bases moleculares de la vida**
 - I-1. Los átomos básicos de la vida: C, H, O, N, P
 - I-2. Moléculas de la vida: H₂O, O₂, CO₂, aminoácidos, azúcares, bases nitrogenadas, etc.
 - I-3. Biomoléculas: ácidos nucleicos, carbohidratos, lípidos, proteínas
- II. Teoría celular**
 - II-1. Organelos celulares
 - II-2. Energética celular
 - II-3. Mitosis y meiosis
- III. Teoría de la evolución**
 - III-1. Origen de la vida
 - III-2. Darwinismo, neodarwinismo, equilibrio puntuado
 - III-3. Origen y evolución de la humanidad
- IV. Herencia**
 - IV-1. Bases moleculares del gen
 - IV-2. Cromosomas



- IV-3. Herencia mendeliana
- IV-4. Herencia humana

V. Los cinco reinos

- V-1. Móneras
- V-2. Protoctistas
- V-3. Hongos
- V-4. Animales
- V-5. Plantas
- VI. El cuerpo humano
- VI-1. Circulación, células sanguíneas y respuesta inmune
- VI-2. Intercambio de gases
- VI-3. Nutrición
- VI-4. Hormonas
- VI-5. Sistema nervioso
- VI-6. Sistema óseo y muscular
- VI-7. Reproducción

VII. Ecología

- VII-1. Principios generales
- VII-2. Ciclos biogeoquímicos
- VII-3. Biomas
- VII-4. Ecología humana

Hablar de calidad en educación implica varios aspectos: un plan de estudios que signifique la enseñanza especializada de las asignaturas, respaldado por bibliotecas y laboratorios adecuadamente dotados, suficientes ayudas educativas, maestros especializados en cada una de las asignaturas, que reciban capacitación específica en el área para actualizar sus conocimientos de tal forma que el sistema educativo brinde las facilidades necesarias para que los profesores puedan asistir a los eventos de la pedagogía y la ciencia, el ejercicio amplio de la libertad de cátedra; la interacción con la comunidad científica del país. En otras palabras, docentes con salario profesional y las mejores garantías para ejercer con dignidad su profesión.

Una educación de calidad en Ciencias Naturales le debe permitir al alumno adquirir los conocimientos científicos que lo familiaricen con las teorías, conceptos y procesos de la ciencia; lo debe llevar a desarrollar la capacidad de observación cuidadosa de los fenómenos naturales, así como de la imaginación para experimentar y la habilidad para medir y registrar; el bagaje de conocimientos que vaya adquiriendo le permitirá reflexionar sobre la naturaleza del conocimiento científico, admirarse ante la belleza estructural y funcional del Universo apoyándose en la certeza de la veracidad de las leyes naturales.

• BIBLIOGRAFÍA

- Ianfrancesco V., Giovanni M., *Didáctica de la Biología*, Editorial Magisterio, Bogotá, 2005
 Guevara Pardo, Guillermo, *ADN: historia de un éxito científico*, Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia, Universidad El Bosque, Vol. V, #10 y 11, 2004
 Dobzhansky, Theodosius, *El azar y la creatividad en la evolución*, Estudios sobre la filosofía de la biología, Editorial, Ariel, Barcelona, 1983
 Mayr, Ernst, *Así es la Biología*, Editorial Debate, Madrid, 1998

• EL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN •

Hacia una auténtica Educación Artística

Pedro Pablo Rojas Laiton¹

52

Desde que existen las artes, hayan sido o no conscientes los hombres de ello, se ha dado la educación artística, encargada de formar a los artistas e inclusive al conglomerado social en el cual tales artistas y sus obras van a cumplir las funciones que éste les demanda.

No hay duda de que el arte ha existido desde las sociedades primitivas, como función espontánea de la sociedad, mediante la tradición oral y la imitación de los adultos; pasando por las sociedades precapitalistas, mediante instituciones especiales de profundo carácter excluyente respecto de los sectores populares -excepto la educación en las artes con directo contacto con la materia y el esfuerzo manual-; hasta las sociedades modernas, mediante sucesivas ampliaciones de su cobertura social, que han alcanzado la enseñanza pública y la introducción de las artes en la escuela como asignaturas convencionales.

Entonces, ¿por qué subsisten posiciones que niegan la importancia de la educación artística?

De otra parte, la introducción y cobertura de las artes en la escuela pública, dadas en Europa y Estados Unidos desde el siglo XIX, y en Colombia durante el siglo XX, se han sucedido

y oscilado en razón del grado de desarrollo económico, social y político, de las corrientes filosóficas y culturales, de la concepción del arte, del sitio dado a los artistas y de los presupuestos de orden pedagógico. Han obedecido a valoraciones sociales y a políticas públicas concretas, las cuales han determinado su pertinencia, sus contenidos y su cobertura.

Es, pues, la puja de los intereses sociales, en su amplio espectro socioeconómico y cultural, tanto en lo interno como lo externo del país, lo que se halla en la base de la evolución y de la buena o mala ventura actual de la educación artística. Corresponde, pues, tener en cuenta esta relación dinámica sociedad-educación artística para poder terciar objetiva y progresivamente en el desarrollo cultural del país y en el destino de la educación artística de nuestros niños y jóvenes.

Hilo conductor

No trataremos la relación de la educación artística con el atraso ancestral de nuestro desarrollo social y con la ingerencia de intereses foráneos y sus repercusiones en la financiación, en los derechos de los maestros, en el carácter público, la cobertura y la calidad de la educación.

¹ Maestro en Artes Plásticas. Licenciado en Filosofía e Historia. Educador. Director del CEID - ADE. Correo electrónico: rojai21@hotmail.com

El hilo conductor escogido es el que nos lleve a reconocer la importancia de la educación artística para la construcción individual y social de los seres humanos.

Ahora bien, si nos referimos a la conceptualización acerca del arte y de la educación artística, nos adentramos en un campo en el cual la responsabilidad no es exclusiva del Estado, ya que tanto el acervo conceptual que le sirve de soporte a las políticas dominantes como el que fluye por todos los intersticios de la cultura, debe su existencia, en buena proporción, al conjunto de los trabajadores de la ciencia, la educación y el arte.

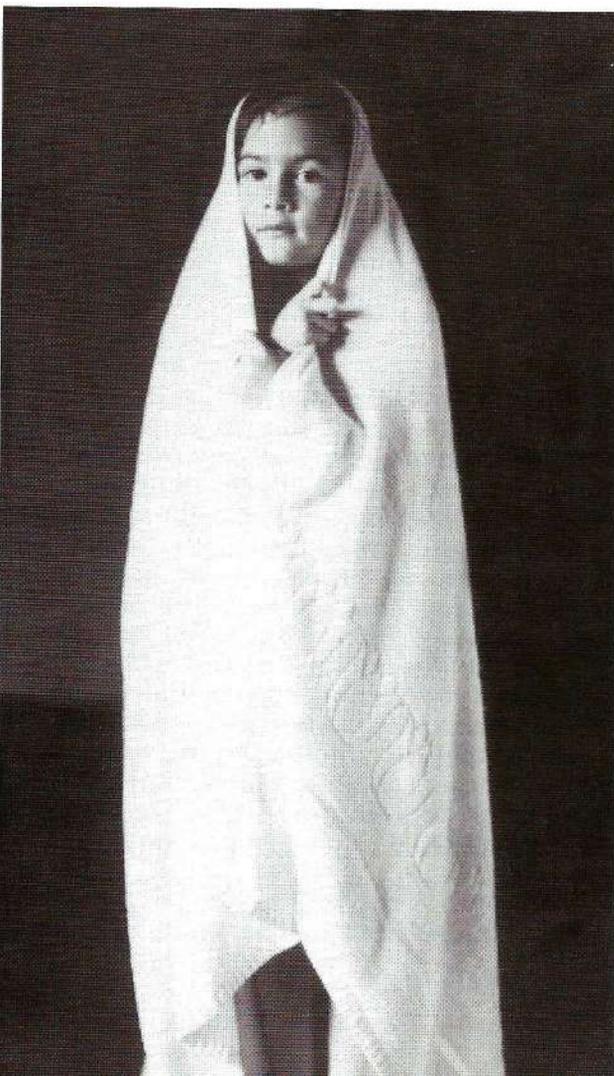
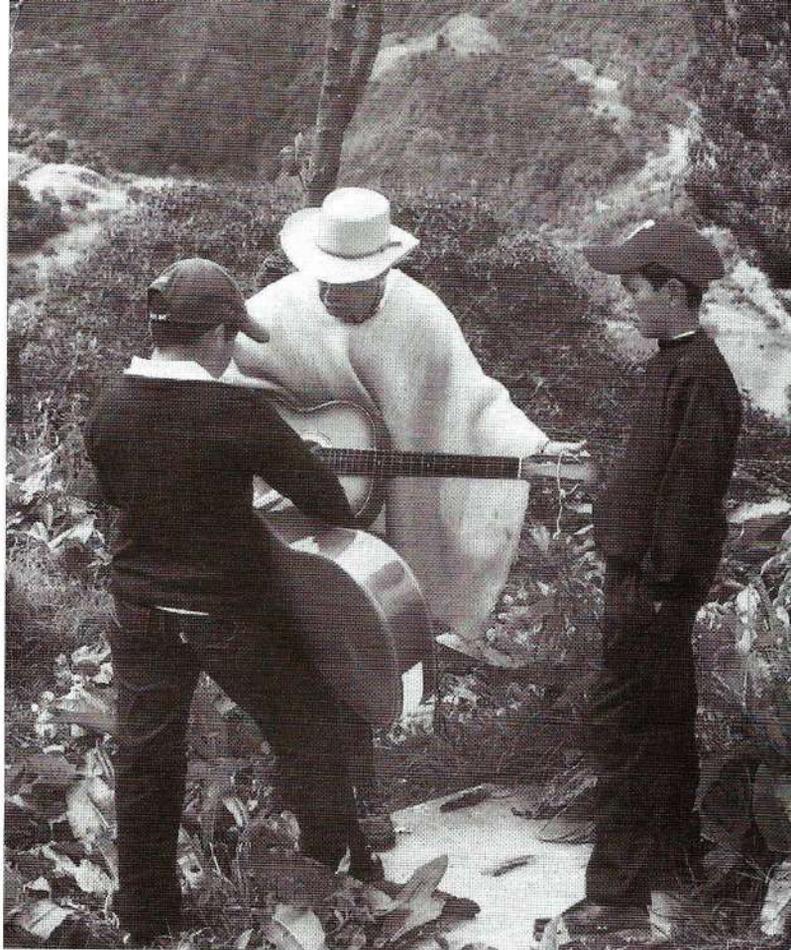
De ahí la inmensa responsabilidad de los profesores universitarios que están formando los nuevos docentes, de los teóricos del arte, de los filósofos, de los artistas, de los periodistas, etc. Tienen ante sí el ejemplo repudiable de muchos asesores y funcionarios de los gobiernos neoliberales, procedentes de las filas del magisterio universitario y de secundaria que, como mercenarios han vendido su "alma" a los enemigos de la educación y de la cultura y facilitado la imposición de las medidas contra la educación pública y los maestros.

Así como algunas concepciones filosóficas han cobrado fuerza a la par con el neoliberalismo y han ayudado a debilitar la unidad y la resistencia de los pueblos (léase, postmodernismo), y otras concepciones paralelas en epistemología y en pedagogía han servido de soporte a ciertas medidas en educación como las competencias básicas (léase constructivismo); ciertas concepciones acerca del arte, de los artistas y la pedagogía artística, han contribuido a ocultar los atropellos y el cinismo con que se trata la educación en arte en el mundo y, particularmente en Colombia.

Estas concepciones han hecho carrera a la sombra del tradicional y farandulero ensalzamiento del arte y sus funciones y del carácter y la labor de los artistas. Es decir, han sido y son verdaderas imposturas teóricas, y como tales han impedido la comprensión cabal de dichos fenómenos de la cultura. De ellas tienen que sacudirse los trabajadores del arte, de la educación artística y de la educación en general, para facilitar su aporte al desarrollo cultural de la sociedad.

Y, para ello, entre las condiciones iniciales no puede faltar el análisis concienzudo de los Lineamientos Curriculares de Educación Artística del Ministerio de Educación (MEN), propuesta ecléctica y contradictoria en la cual se detectan varias de las imposturas teóricas que señalamos en este artículo.

Examinemos las funciones fundamentales de la educación artística enmarcadas en el papel irremplazables del arte en la constitución del ser humano



En verdad constituyen una lista amplia, que el espacio de un artículo no puede tratar medianamente y que tienen que ver con la cultura, el arte, las funciones del arte y de la educación artística, la creatividad y la creación artística, la relación entre la educación artística escolar y la profesional, el papel de la producción y la apreciación estética dentro de la formación artística, la estética, la disyuntiva entre educación estética o educación artística, la educación por el arte, las razones de la crisis en la educación artística, el papel de los maestros en la superación de la crisis, la disputa irracional entre ciencia y arte, la "calidad" de la enseñanza impartida por docentes sin formación artística, la pugna entre la enseñabilidad y la inenseñabilidad del arte, etc.

Centraremos, pues, la atención en los aspectos básicos y articuladores: lo estético, el arte y sus funciones y, por tanto, su papel en la formación de niños y jóvenes.

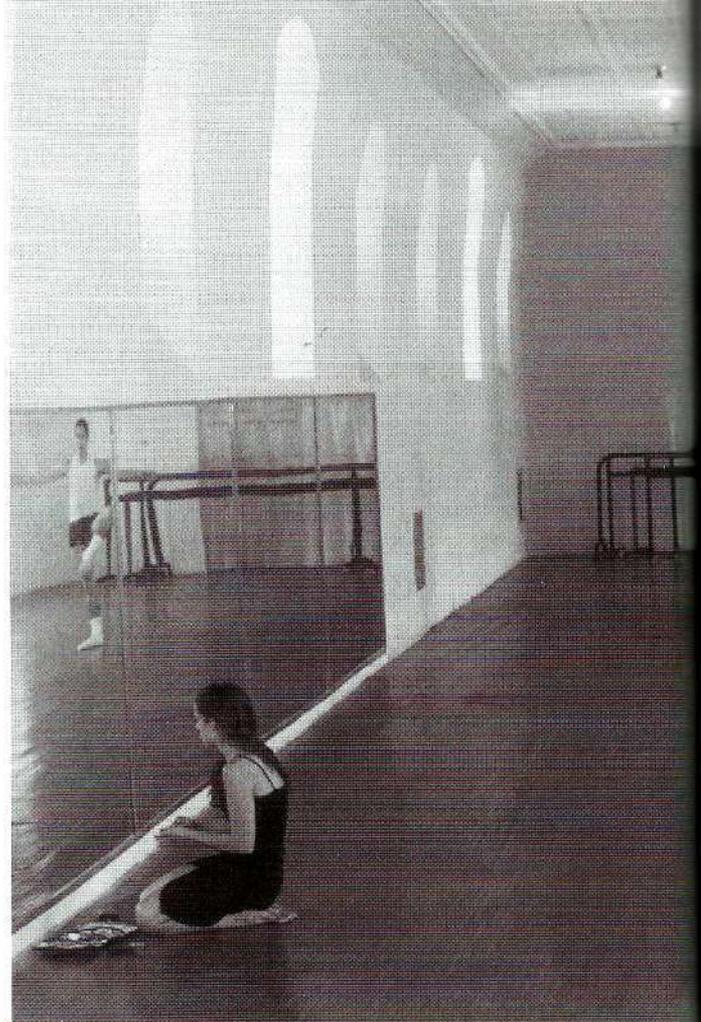
La Educación estética mediante la Educación Artística

Quién lo creyera, pero todavía no logramos salir de la falsa dicotomía, de larga trayectoria, de si debe enseñarse educación estética o educación artística en la escuela, pese a que la Ley 115 de 1994 dio una señal importante al cambiar el nombre del área, antes denominada "educación estética" (Decreto 1002 de 1984), y a partir de ahí, "educación artística".

Claro que el asunto no es meramente legal. Subyacen puntos de vista de mayor calado: una cosa es si consideramos lo estético simplemente como el universo de la apreciación del mundo natural y cultural en lo tocante a lo bello, lo feo y demás categorías afines; y otra si lo consideramos, además, como práctica artística. Aquellos que lo interpretan en el primer sentido, restringen su programa a la formación pasiva del gusto, descuidando la práctica artística. No olvidemos que el arte es la forma más alta de relación estética del hombre con el mundo.

El arte, o conjunto de artes, representa una forma particular e irremplazable de apropiación del mundo, que se manifiesta como actividad humana práctica creadora, mediante la cual se afianzan, formulan y enriquecen las relaciones estéticas con el mundo; de donde se infiere que la producción y el goce estético del arte no pueden ser reemplazados por la ciencia, por la técnica, por la moral, por la religión o por el trabajo práctico utilitario, como a veces se pretende, así su desarrollo haya estado vinculado y siga vinculado a una de estas otras maneras de asimilación de la realidad. Evidencias palmarias las hay en las producciones artísticas de todos los pueblos, desde las paleolíticas de las cuevas de Altamira hasta las "ciberculturas" de hoy, y en las reflexiones y decisiones de los más destacados filósofos, políticos y pedagogos, desde Pericles, Alejandro Magno, Platón o Aristóteles, hasta Marx, Mao Tse Tung, Castro, Hitler, Pestalozzi, Vigotski, Piaget o Howard Gardner.

No sobra recalcar que debemos formar no únicamente apreciadores pasivos del arte, diletantes de la cultura artística,

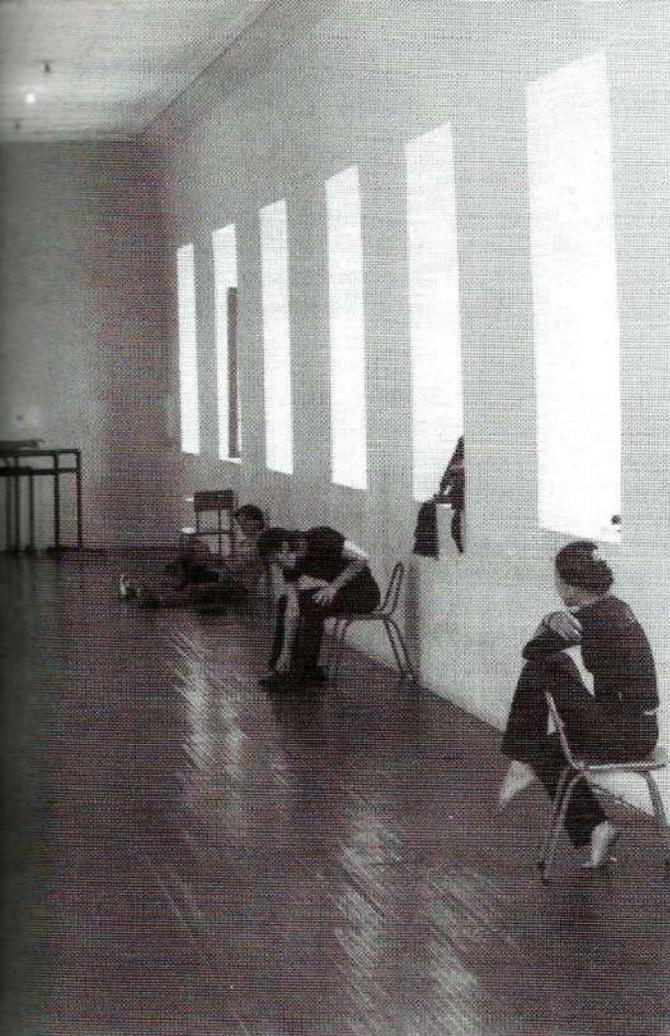


**La educación artística va a la deriva en los ma
en la expresión libre, termina sien**

gente de buen gusto capaz de diferenciar una sinfonía de una sonata, o una obra barroca de una renacentista, o una escultura de Negret, de una obra del maestro Ramírez Villamizar, ya que requerimos también de personas que perfeccionen sus talentos y generen procesos y obras artísticas que aporten nacional e internacionalmente y contribuir a construir la personalidad cultural de la nación. Ello comprende, como lo ampliaremos luego, la combinación de lo teórico, lo práctico y lo apreciativo, dentro de un horizonte de formación integral del educando.

Esto implica poner al alumno en contacto con las diversas artes, es decir, con las artes literarias como la poesía y la narrativa; las artes del cuerpo como la danza, el teatro y la pantomima; las artes sonoras como la música instrumental y el canto, y las artes visuales como la pintura, la escultura, la cerámica, la fotografía, el cine, el video, etc.

La tendencia a divorciar lo estético de lo artístico emerge de cuando en cuando, y últimamente con bastante fuerza, con el pretexto de priorizar "la cotidianidad estética del hombre común", en oposición a "la sobre valoración del arte y su entronización en el altar de los museos, como un fin en sí mismo", en despectiva competencia con lo estético natural y



de la improvisación y ésta, originalmente inspirada n rutinario atajo de la indolencia burocrática

las otras manifestaciones productivas que, sin ser artísticas, enriquecen estéticamente la cotidianidad humana, como es el caso de los objetos artesanales, técnicos e industriales que comparten los espacios del hogar, la calle, la fiesta o el trabajo... Tendencia ligada a la otra prioridad excluyente asignada a *"la apreciación artística y la consiguiente expresión verbal y crítica de sus experiencias, sean ésta objetivas o subjetivas"*²

Estos criterios son los que llevan a Juan Acha a sentenciar³ *"La vida estética de cualquier persona es más intensa que la del artista, pues éste, frente a lo estético de la naturaleza o de sus semejantes, actúa profesionalmente: lo capta, pero de inmediato lo intelectualiza y lo torna artístico, no lo experimenta en toda su intensidad y extensión sensitivas como el hombre común"*.

¡Tamaño desaguado! Porque el asunto no puede plantearse como la opción entre lo estético y lo artístico, o entre la educación estética y artística, sino como la afirmación de la educación artística, única vía idónea y completa para la edu-

cación estética y la proyección de los futuros artistas que requiere la cultura nacional.

¿Es posible educar a los niños y jóvenes en el arte!

Es necesaria la redundancia de este subtítulo para hacer énfasis en el rechazo a los antiguos prejuicios sobre la imposibilidad de educar en arte y a la afirmación reiterada de que el arte solo es producto de *"genios"* y *"semidioses"*.

Concebir el arte con la aproximación que venimos realizando, implica verlo como un hecho *"natural"* del desarrollo social, y a sus creadores, los artistas de las diversas expresiones o artes, como seres humanos comunes y corrientes que, movidos por una vocación, dedican su esfuerzo a potenciar con tesón la relación estética con la realidad, en un proceso de asimilación original e innovación, y pueden alcanzar creaciones de ruptura con la tradición temática, técnico-formal y significativa de sus obras, consideradas entonces como obras únicas u obras maestras, verdaderos hitos de la historia del arte. Miguel De Zubiría Samper corrobora este aserto, después de *"veinte años de estudio, investigación y trabajo sostenido..."* afirmando tajantemente:⁴

"De entrada advierto que la Fundación de Pedagogía Conceptual Alberto Merani cuestiona la tradición fascista segregacionista de la "excepcionalidad" y la "superdotación" y las capacidades superiores, según las cuales ciertos, muy pocos, estarían predestinados desde el nacimiento, por razones biológicas, o genéticas, o hereditarias, o de clase social a sobresalir y opacar al resto de sus compañeros de curso. Y adopta la visión plural y democrática para la cual todo ser humano, sin excepción posee un dominio con mayor potencial de aprendizaje, dominio donde se localizan sus intereses, sus aptitudes cognitivas, actitudes prácticas (querer-saber-hacer), y sobre todo su compromiso afectivo con el trabajo largo y sostenido, sin el cual las potencialidades se marchitan sin dar frutos".

Un ejemplo de la historia de la pintura es el de Vicent Van Gogh, que no alcanzó a la creación de las obras admirables que nos legó por la vía de la *"superdotación"* para el dibujo, la composición o el color sino por la del esfuerzo y la disciplina. Recordemos que lo suyo fue una vocación tardía (se dedicó a la pintura cuando tenía veintisiete años y creo su magistral obra en los restantes diez años que le restaban de vida), que halló excepcional realización gracias a la tenacidad, manifiesta en su accidentado y persistente trabajo de formación estético-plástica en el manejo de los materiales y en la experimentación, en la labor apreciativa, crítica, histórica y teórica.

Si el niño y el joven, constituyen una totalidad humana a educar en el arte, en el marco de sus diversas dimensiones (corporal, cognitiva, comunicativa, ética, estética, política...), pero especialmente de la estética; necesario es tener en cuenta la estructura aprehensiva del mundo o conjunto de

2. Acha, Juan Educación Artística, Mexico D.F, editorial Trillas, 2001, p. 18.

3. Acha, Juan, op. cit. Pág 22

4 De Zubiría, Miguel. Dos concepciones antagónicas del talento y la "excepcionalidad" en Revista Educación y Cultura, Bogotá, D.C. septiembre de 2004

• EL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN •



facultades humanas educables en el arte -sensorialidad (sensaciones vinculadas a la motricidad), sensibilidad (sentimientos estéticos), pensamiento y fantasía (creatividad)-, indispensables todas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las artes. En esta estructura se asientan, en vínculo con el ámbito social y cultural, las aptitudes o talentos, la vocación y la actitud ante el arte a aprender.

56

En efecto, si miramos esa estructura, en cada una de sus partes puede y debe desenvolverse la educación en las artes, y no solo en la que tienen lugar las llamadas técnicas sensorio motrices (nivel sensorial). A estas técnicas se refieren quienes sostienen que el arte no es enseñable y que lo único que puede enseñarse a un aprendiz son las técnicas artísticas, es decir, las referentes al manejo de materiales, herramientas y procedimientos indispensables para la producción artística cualesquiera que ella sea.

Pero, además del nivel sensorial, la educación en artes tiene lugar en el nivel de la sensibilidad (el gusto y los sentimientos acerca de las diversas categorías estéticas); a nivel del pensamiento (historia, crítica y teoría del arte, manejo de conceptos) y a nivel de la fantasía (renovación, ruptura, creatividad). A sabiendas de que, *"como en cualquier enseñanza nunca será enseñable el uso perfecto y el logro de una elevada calidad, en primer lugar, porque todo depende del aprendizaje y éste cae indefectiblemente en la diversidad humana. Entonces, solo ciertos alumnos alcanzan la óptima calidad, gracias a sus excepcionales esfuerzos personales, y obtienen así lo que ninguna enseñanza les puede dar por sí sola; ni que decir de esa inusual puesta en el mundo de algo nuevo, propia de la creación radical"*⁵

Si partimos de esta concepción del arte y del artista, es lógico que lleguemos a considerar al arte como un conjunto de materias enseñables y aprendibles tanto en la esfera del soporte estético, apreciativo, crítico e histórico como en la de la producción.

Pero, ¿qué ocurre? Que se cuentan por miles, entre el público en general y entre vinculados al medio artístico, ya sea porque producen arte, lo comercian, lo consumen, lo enseñan o lo administran desde los altos cargos del Estado, quienes siguen sosteniendo que el arte es un *"don divino"* o extranatural y que no se puede enseñar, es decir, innatas que consideran que se nace artista y que repiten como loros el antiquísimo dicho de que *"el artista nace, no se hace"*, llegando inclusive a señalar con aire de desprecio etnocultural que hay pueblos más artísticos que otros... En el sentido general de este párrafo se expresan los Lineamientos Curriculares del del Ministerio de Educación, cuando citan al *"maestro Santiago Cárdenas, reconocido artista de la plástica y formador de artistas: el arte, o cómo ser artista, no es cosa que se pueda enseñar"*⁶.

¿Y si el arte no es enseñable ni aprendible sino que el artista lo recibe y lo porta misteriosamente, para qué enseñarlo? Una conclusión de este talante repercute negativamente en la consideración y trato que dispensan la opinión pública y el Estado a la educación artística. Así, resulta lógico deducir que la enseñanza del arte en la escuela no es indispensable, llegando a mirarla como una simple *"manualidad"* o *"costura"*, una especie de *"relleno"* que poco aporta a la formación para el trabajo o para la futura formación profesional y de la cual se puede prescindir.

Y, consecuentemente, si la enseñanza del arte es prescindible, también son prescindibles los profesores de las asignaturas artísticas, formados en Artes Plásticas, en Música, en Artes escénicas, etc. Carlos Miñana Blasco, refiriéndose a la ausencia de formación específica en el área artística de los profesores de preescolar y básica primaria, escribió que esa falta les *"permite con frecuencia, en contrapartida, un acercamiento más integral, 'fresco' y descomplicado, menos academizado que en la secundaria y media..."*⁷

Traigo a colación esta cita para mostrar como aún entre personas reconocidas por su inconfundible posición de defensa del gremio y de la educación artística como el profesor Miñana, persiste de manera inconsciente cierto *"sentido muy común"* al que le es indiferente si la educación artística es impartida por docentes con formación académica o no, porque la asocia per se a la falta de *"frescura"*, y la considera menos integral, complicada y academizada, lo cual contribuye a restar importancia a la educación artística escolar.

5 Acha, Juan, op. cit. Pág. 53

6 Ministerio de Educación MEN. Indicadores de Logros Curriculares. Bogotá D. C. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, D.C. 1998

7 Miñana Blasco, Carlos. La educación artística en la Educación Básica y Media en revista Educación y Cultura No.31, Pág. 36, Bogotá D. C., septiembre de 1996

¿Hasta donde contribuirá este tipo de apreciaciones a justificar la deplorable situación del arte en las aulas, a que el Estado no se conmueva, muchos maestros no se conmuevan y la sociedad en general no se conmueva?⁸

Resultado: la educación artística va a la deriva en los mares de la improvisación y ésta, originalmente inspirada en la expresión libre, termina siendo un rutinario atajo de la indolencia burocrática.

En algunos países la burocracia educacional ha llegado al extremo de querer suprimir la educación artística escolar, por ser precisamente inenseñable. A lo sumo, aceptan que ellos enseñan unas técnicas, esto es, el trabajo simple demandado por el arte en que instruyen: el manual para el artista plástico y para los músicos instrumentalistas; el cuerpo para la danza y el actor. Más abultada resulta su auto subestimación, al considerarse meros empíricos, si se hallan aferrados al irreconciliable antagonismo que ellos atribuyen equivocadamente a la técnica y el arte

¿Para qué es el arte y la educación artística?

Abundan, en las declaraciones oficiales, en las disertaciones académicas y hasta en los Planes de Estudio de algunos colegios, "elevadas" definiciones del arte, profundas reflexiones sobre la estética y listas de numerosas propiedades saludables de la práctica y la apreciación artísticas. Al arte en las aulas se le atribuyen poderes milagrosos, desde la generación de sensibilidad "social" hasta la panacea contra la violencia, como si ello fuera posible por encima o al margen de la ideología presente en el significado de las obras y los procesos artísticos.

Por ejemplo, recientemente la "Conferencia Mundial sobre Educación Artística" efectuada en Lisboa por la UNESCO hizo llegar a la prensa mundial su "compromiso de los gobiernos para fortalecer esta área en los estudiantes, cuyos resultados son más visibles en poblaciones desfavorecidas social y económicamente"⁹

En los Lineamientos Curriculares del MEN se lee: Se nos identifica como país violento, lo cual con frecuencia nos lleva

a asumir una actitud negativa hacia otros pueblos. Desafortunadamente los índices tan altos de violencia del país nos delatan. Vivimos en un ambiente agresivo inducido generalmente por personas que no necesariamente se consideran violentas.

Una manera de cambiar esta situación es emplear la actividad cultural, pero no en el sentido de producir espectáculos y grandes artistas, sino cambiando nuestras formas de violencia, modificando las maneras de comunicarnos; utilizando, por ejemplo, los lenguajes artísticos. A través del arte se puede enseñar a respetar a los demás porque se les valora...¹⁰

¿Entonces por arte de birlibirloque y "modificando las maneras de comunicarnos,... utilizando los lenguajes artísticos" podemos acabar la violencia...? ¡"Ni tanto que queme al santo ni tan poco que no lo alumbré"! Si esto fuera así de simple, Adolfo Hitler no habría sido el asesino mayor de la historia, puesto que habría estado inmunizado frente a la violencia por su formación estética y artística.

A la naturaleza del arte, del artista y de la enseñanza del arte está ligada la cuestión de las funciones objetivas del arte y, claro, su importancia social, cuestión clave para la conciencia de la lucha por la defensa de la educación artística y la resistencia cultural.

Podemos referirnos a las funciones básicas del arte como aquellas que surgen de su naturaleza como actividad práctica creadora orientada a "producir objetos materiales sensibles (corporales, sonoros, visuales, etc.) que gracias a la forma que recibe una materia dada, expresa y comunica el contenido espiritual objetivado y plasmado en dichos productos u obras de arte, contenido que pone de manifiesto cierta relación con la realidad"¹¹

La creación, que no es exclusiva del arte, al cumplir la doble tarea de transformar una materia y darle forma a un contenido que, de esta manera, se objetiva o se materializa en ella; lleva al arte a cumplir funciones cognoscitivas, expresivas, comunicativas y lúdicas, las cuales contribuyen a "enriquecer y enmendar, ampliar o afirmar la cultura estética de los indi-

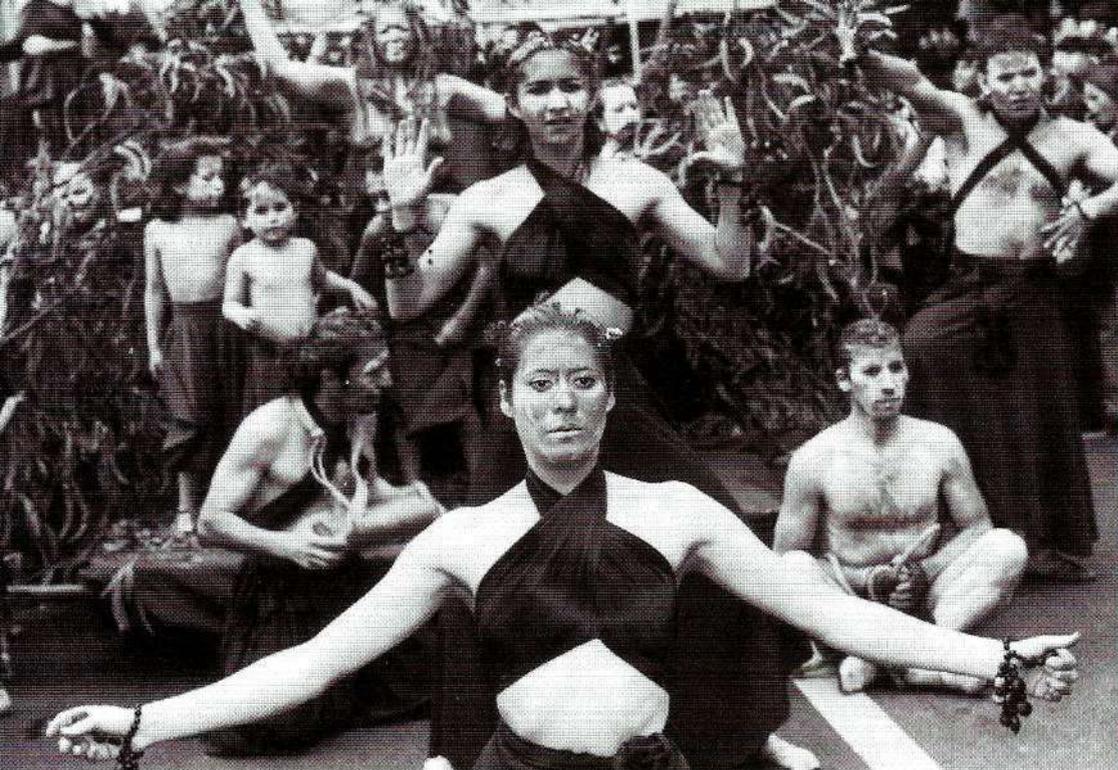
En algunos países la burocracia educacional ha llegado al extremo de querer suprimir la educación artística escolar, por ser precisamente inenseñable. A lo sumo, aceptan que ellos enseñan unas técnicas, esto es, el trabajo simple demandado por el arte en que instruyen: el manual para el artista plástico y para los músicos instrumentalistas; el cuerpo para la danza y el actor

8 Acha, Juan, Pág. 35, 36

9 López Ortiz, Sonia. *Arte para construir cerebros*, en periódico *El Tiempo*. Bogotá D. C., 12 de marzo de 2006, Pág. 12

10 Ministerio de Educación, MEN, *Lineamientos Curriculares de Educación Artística*. Bogotá D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, D.C. 2000

11 Sánchez Vázquez, Adolfo. *Estética y Marxismo (Antología)*, V. I, Pág. 152



Ciertas concepciones acerca del arte, de los artistas y de la pedagogía artística contribuyen a ocultar los atropellos y el cinismo con que se trata la educación artística

*viduos y, por ende, de las colectividades, vale decir, sus relaciones sensitivas con la naturaleza y sus semejantes*¹²

De lo anterior se desprenden las funciones fundamentales de la educación artística escolar, enmarcados en el papel irremplazable del arte en la constitución humana, a saber:

- a) Desarrollar la capacidad de asimilar estéticamente el mundo, contribuyendo a interpretar y transformar la naturaleza, el entorno social y el hombre mismo.
- b) Desarrollar nuestros sentidos, humanizándolos cada vez más y humanizando así la manera de apropiarnos la realidad.
- c) Identificar las características de las etapas de la historia del arte, en el plano de las artes particulares, en el nacional e internacional.
- d) Enriquecer el gusto estético y desarrollar habilidades expresivas a nivel corporal, auditivo, visual y verbal.
- e) Estimular la creatividad general y especialmente la creatividad artística.
- f) Valorar crítica y autónomamente la producción artística nacional y extranjera.
- g) Adquirir conciencia de la necesidad de una cultura de identidad nacional, en el contexto de lo más avanzado de la cultura universal y contribuir a forjarla, defenderla, respetarla, conservarla y mejorarla desplegando el crisol de la diversidad étnica y cultural de nuestro país.¹³

No entender tales funciones en sus justos alcances y, por el contrario cargar de funciones no pertinentes a lo estético, al arte y a la educación artística, otra impostura protuberante, también conduce a desprestigiar el arte y la labor de su enseñanza y aprendizaje.

Debemos abocar la tarea de estudiar los problemas de la cultura, el arte y la educación artística con rigor científico,

superando las imposturas que obnubilan nuestra mirada y minimizan nuestros aportes a la cultura de Colombia.

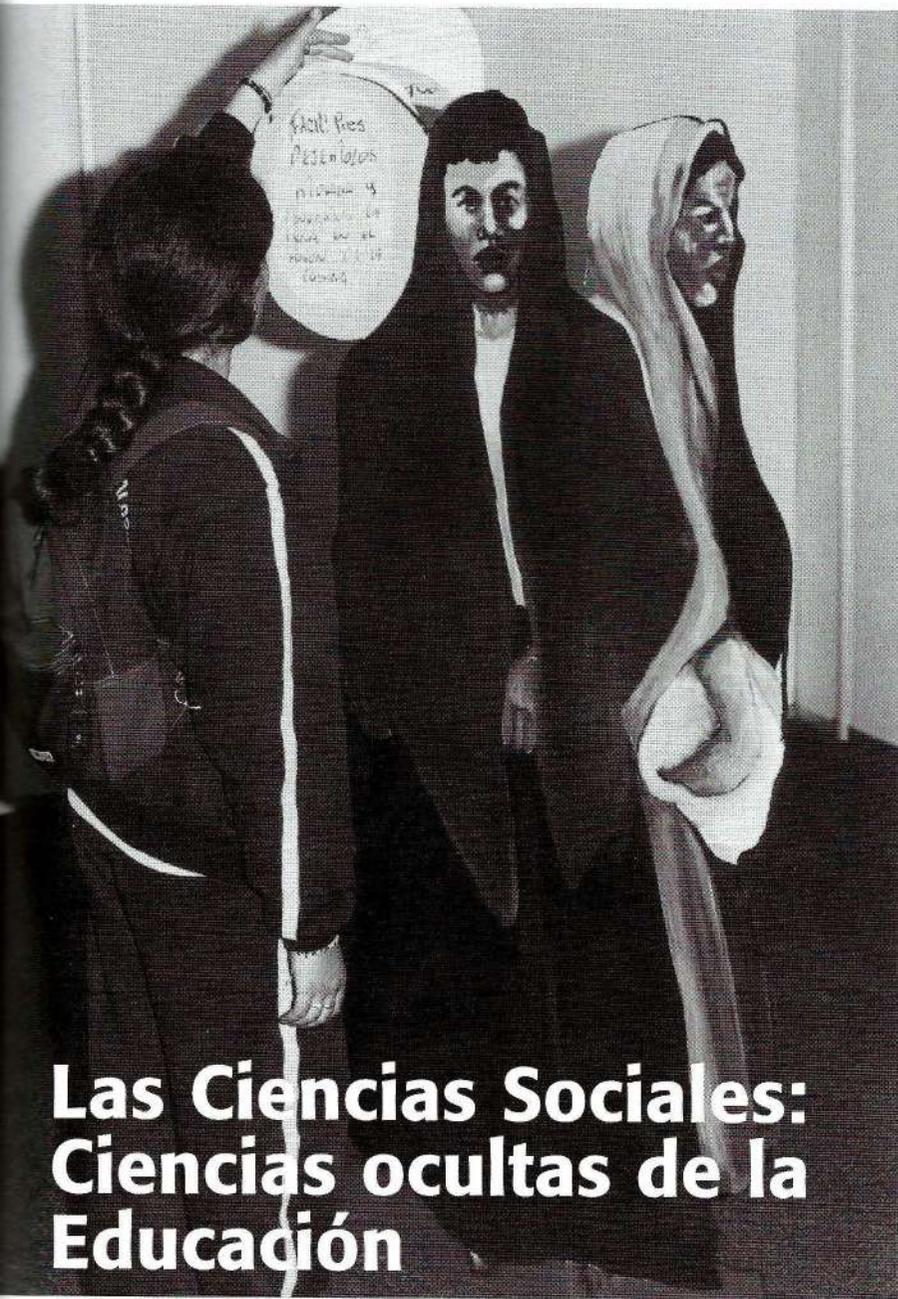
Debemos asumir el compromiso de superar la indiferencia y derrotar la conspiración contra la educación artística, dentro de las tareas concretas de defensa de la educación pública y de la resistencia cultural contra la ofensiva homogeneizadora de la globalización neoliberal de Estados Unidos y los organismos económicos multilaterales, condición sine qua non de un desarrollo progresivo y soberano de la nación.

• BIBLIOGRAFÍA

- Acha, Juan. *Educación Artística*. México D. F.: Editorial Trillas, 2001
- Camnitzer, Luis. *¿Es posible la enseñanza del arte?*, en revista *Arte en Colombia Internacional* No. 25. Bogotá D. C., mayo de 1984
- De Zubiría Samper, Miguel. *Dos concepciones antagónicas del talento y la "excepcionalidad"*, en revista *Educación y Cultura*. Bogotá D.C., septiembre de 2004.
- Efland, Arthur D. *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Gardner, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1994.
- López Ortiz, Sonia. *Arte para construir cerebros*, en periódico *El Tiempo*. Bogotá D. C., 12 de marzo de 2006.
- Ministerio de Educación MEN. *Indicadores de Logros Curriculares*. Bogotá D. C. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, D.C. 1998.
- Ministerio de Educación, MEN. *Lineamientos Curriculares de Educación Artística*. Bogotá D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, D.C. 2000.
- Miñana Blasco, Carlos. *La educación artística en la Educación Básica y Media* en revista *Educación y Cultura* No.31. Bogotá D. C., septiembre de 1996.
- Rojas Laiton, Pedro Pablo. *Arte y Educación Artística*. Bogotá D. C.: Inédito, 1997
- Sánchez Vázquez, Adolfo. *Estética y Marxismo (Antología)*, dos volúmenes. México, D. F.: Ediciones Era, 1975.
- Sánchez Vázquez, Adolfo. *Invitación a la estética*. México, D. F.: Editorial Crijalbo, S. A., 1992.
- Secretaría de Educación.SED BOGOTÁ - Subdirección de Personal Docente. *Personal docente activo por área de desempeño*, Bogotá, D.C. 13 de julio de 2006.

¹² Acha, Juan. *op. cit.*, Pág. 20

¹³ Rojas Laiton, Pedro Pablo. *Arte y Educación Artística*. Bogotá D. C.: Inédito, 1997



Rodrigo Trujillo Céspedes ¹

Las Ciencias Sociales: Ciencias ocultas de la Educación

En la última década Colombia ha venido presentando una serie de cambios en las políticas y procesos educativos que se aplican en todas las instituciones, entre ellos: el enfoque acumulativo numérico, los conceptos literales, los logros e indicadores de logro, las competencias y los actuales "estándares". Por su parte, los colegios en su calidad de instituciones educativas también han experimentado el cambio; el resultado ha sido el abandono de la Planeación Educativa y su reemplazo por la construcción "colectiva" de los PEI y el auge de los Planes de Mejoramiento; estos hechos indican que algo sucede en la educación.

Esta situación es evidente de una dinámica poco común en la historia educativa del país, si consideramos que la política educativa se mantuvo invariable desde el Frente Nacional hasta el año de 1991. El cambio de la Constitución Política de Colombia y su implementación con la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 de 1994 entre otros afectaron la educación. Es curioso notar como en los últimos diez años se han producido más reglamentaciones, decretos y leyes que modifican el sistema educativo, de las que se emitieron en todo el siglo XX. Esta metamorfosis tan particular busca adecuar el sistema educativo a las tendencias contemporáneas internacionales y

Reducir el estudio de las Ciencias Sociales al desarrollo de las competencias académicas implica la formación de un ser incompleto en donde su actitud crítica y activa frente a la sociedad brilla por su ausencia. Esta situación se expresa en una sociedad con ciudadanos apáticos a la participación política.

La mayoría de nuestros estudiantes creen que la guerra y los desplazados en Colombia sólo existen en la televisión

Licenciado Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional. Especializado en Gestión Educativa. Universidad de la Sabana. Docente sociales y filosofía I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Jornada Nocturna, Bogotá, D.C.



explican, parcialmente, el momento coyuntural educativo que vive Colombia sin llegar a una explicación plena del mismo. Entonces, ¿Qué fenómeno generó esta situación de cambios súbitos y acelerados en un tiempo tan breve?

La respuesta a estos interrogantes no la podemos encontrar dentro de los procesos educativos registrados en la historia nacional, pues Colombia no ha sido un país gestor de cambios significativos en la educación; por el contrario, ha recibido la influencia externa de procesos vividos en otras latitudes y en consecuencia debemos mirar al exterior para encontrar alternativas que brinden soluciones más coherentes.

La educación es la expresión del desarrollo económico, político y social de un país inmerso en el concierto de todas las naciones; desde esta óptica aparece el fenómeno de la globalización como el gran motor que últimamente ha llevado a los países a plantear cambios en sus políticas educativas para adecuarse a los tiempos contemporáneos. Los aspectos económicos, políticos y sociales de la globalización han sido abordados por expertos de todas las tendencias en nuestro país sin embargo, ellos poco se han ocupado de abordar la influencia de esta política en la educación colombiana.

En esencia, la globalización busca "eliminar las fronteras" de los países construyendo un planeta con un gran mercado en donde la ley de la oferta y la demanda determina la tendencia de cada país clasificándolo como un productor de materias primas o semielaboradas y gran consumidor de tecnologías o una potencia exportadora de bienes tangibles e

intangibles (como la educación y la cultura) y servicios con tecnología de punta a precios muy rentables.

"Eliminar las fronteras" significa pasar de un mercado nacional o regional a un contexto mundial en donde las economías a escala adquieren gran importancia para los intereses de las grandes potencias. En educación, esa expresión implica suprimir elementos culturales (históricos, geográficos, económicos, políticos, sociales, etc.) que brindan identidad nacional y conciencia de patria a los habitantes de un país, pues ellos se convierten en un obstáculo para el gran mercado mundial.

La escuela o la institución educativa como aparato ideológico del Estado y de la sociedad es la única capaz de cumplir con éste propósito complementado con la acción de los medios de comunicación y debilitar o acabar los conceptos que construyen país o nación, este es el gran propósito educativo de la globalización para hacer de la población unos "ciudadanos del mundo" fáciles de incorporar a ese gran mercado.

Para el caso colombiano, en este contexto donde surge la Reforma Educativa (Ley 115 de 1994, Decreto 1860 de 1994, Resolución 2343 de 1996, entre otras reglamentaciones.....), que en un comienzo se inspiró en el principio de hacer de la educación un servicio público a cargo del Estado. Sin embargo, las políticas de los gobiernos y la reglamentación a la misma ley desvirtuaron el propósito y a cambio introdujeron los elementos propios de la globalización. Se modificaron

Colombia requiere ciudadanos con capacidades para exigir sus derechos, asumir sus responsabilidades y proponer alternativas de cambio y de mejoramiento de la sociedad

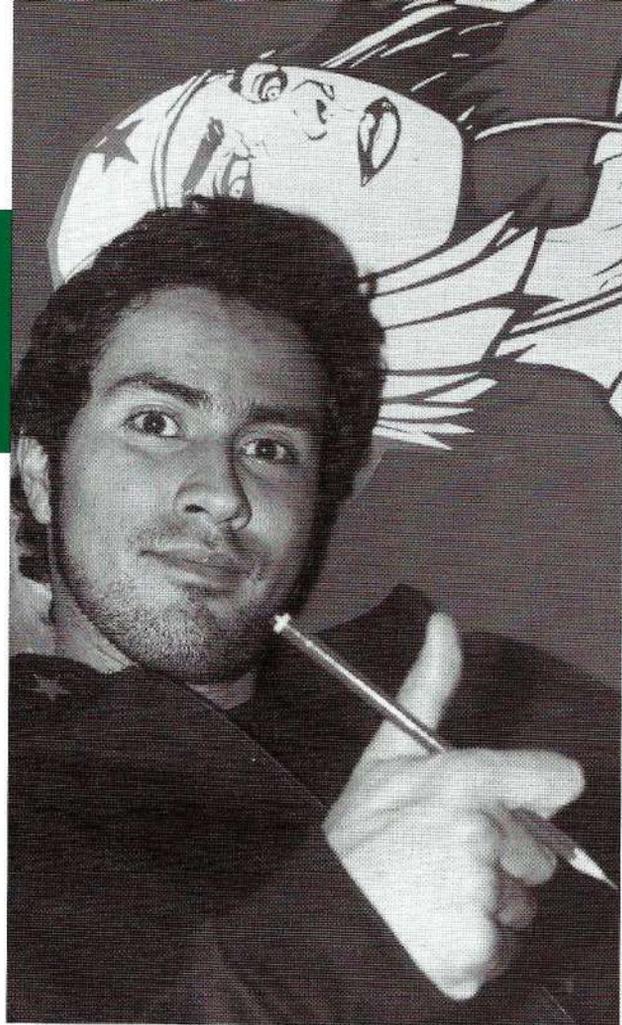
el currículo, los criterios de evaluación y promoción, el plan de estudios y hasta el significado epistemológico de las áreas, haciendo prevalecer aquellas relacionadas con las ciencias fácticas (Matemáticas, Física, Química, etc.) y las de la cultura universal (Informática e Inglés), en perjuicio de aquellas áreas que forman a los estudiantes en un contexto nacional como las Ciencias Sociales, estrategia que pretende hacer de ellos los futuros "ciudadanos del mundo" sin los "apasionamientos" (distinto al "chauvinismo") que conforman la pertenencia a una nación.

El enfoque anterior es coherente con la categoría de segundo orden que se le otorgó a las Ciencias Sociales en ese nuevo planteamiento educativo. Sin tener en cuenta el hecho de que la ley le otorgó a las instituciones educativas una teórica y relativa autonomía institucional de un 20% en el currículo y en el plan de estudios, en la práctica fue el Estado y las políticas oficiales las que acabaron con tal postulado.

Las así denominadas evaluaciones censales y el enfoque que brinda el ICFES al examen de estado, llevaron a los colegios a fortalecer las áreas de ciencias y humanidades en detrimento de las ciencias sociales. La única prueba que mide el comportamiento social de los estudiantes es "*Convivencia Ciudadana*", que busca valorar el nivel de aceptación o adaptación al sistema imperante. Algunos elementos que soportan tan oculta estrategia se señalan a continuación.

Para la educación media la Ley General de Educación determinó que el área de Ciencias Sociales se desarrollara con temáticas contemporáneas, como área diferente de la Filosofía, situación que muy pocas instituciones han asumido por cuanto las pruebas del ICFES no indagan sobre la problemática socioeconómica contemporánea del país, sólo se limitan a tratar temáticas del pasado. En otras palabras nuestros bachilleres egresan con una actitud "*ahistórica*" frente a la problemática actual, pues los colegios no le dan importancia a la historia contemporánea nacional ya que el Estado tampoco la hace importante.

En razón del mismo enfoque de las pruebas censales y las del ICFES (las competencias o hacer en contexto) el objeto de estudio de las Ciencias Sociales ha sido variado, pues el hecho social tiene sentido si la historia y la geografía se analizan a partir de contextos lingüísticos para el desarrollo de las competencias. Es decir la génesis, el pasado, el presente y la proyección de los pueblos no son relevantes como hechos, ellos sólo tienen sentido si responden al análisis lingüístico ya

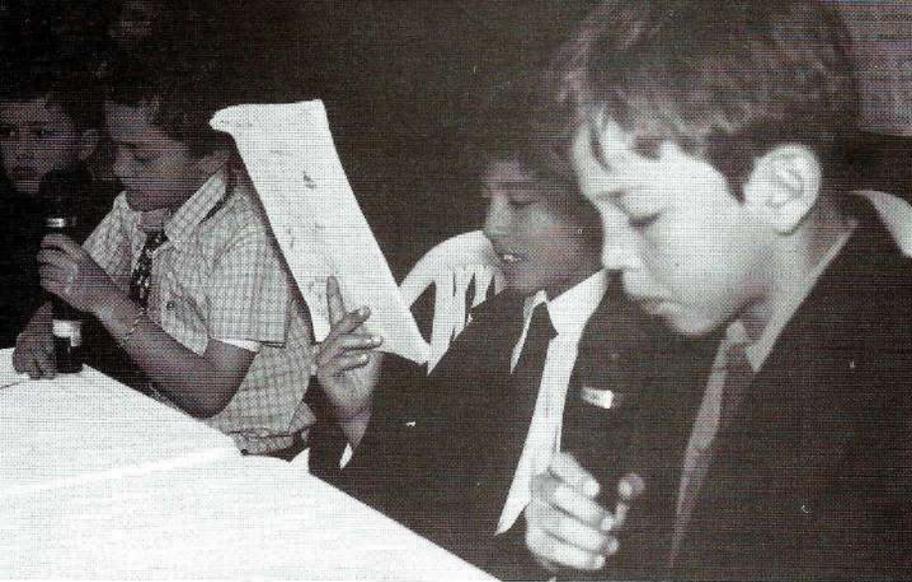


que pasan por un análisis mecánico de la realidad y se limitan a una descripción sin perspectiva de transformación por cuanto se presentan como hechos inmodificables. En otras palabras la "*racionalidad-académica*" de las competencias anula las otras facetas del ser que intervienen en el estudio de las Ciencias Sociales tales como la conciencia social y política, la actitud histórica y crítica frente a los hechos, la participación ciudadana en las decisiones, la lucha por la justicia y la democracia.

Reducir el estudio de las Ciencias Sociales al desarrollo de las competencias académicas implica la formación de un ser incompleto en donde su actitud crítica y activa frente a la sociedad brilla por su ausencia, situación que se expresa en una sociedad con ciudadanos apáticos a la participación política, con una gran abstención electoral y el consecuente fortalecimiento del clientelismo político.

Los estudiantes actuales carecen de sensibilidad social y política (la mayoría de ellos creen que la guerra y los desplazados en Colombia sólo existen en la televisión). Colombia requiere de ciudadanos con capacidades para exigir sus derechos, asumir sus responsabilidades y proponer alternativas de cambio o de mejoramiento para la sociedad. En otras palabras, una tendencia fuerte de nuestros estudiantes se manifiesta en la ausencia del concepto de nacionalidad.

Curiosamente la didáctica de las Ciencias Sociales que por naturaleza incluye el debate, la confrontación dialéctica de



Las Ciencias Sociales son las llamadas a generar procesos de cambio haciendo de los futuros ciudadanos seres con conciencia nacional, con sensibilidad social, política, económica y cultural capaces de enfrentar las nuevas formas de dominación de las grandes potencias fortaleciendo la identidad nacional

ideas, los espacios para conciliación y la construcción de acuerdos no se vivencian en los colegios y se convierte al estudiante en un ser pasivo que contempla los hechos sociales desde una lectura sin llevarlo a tomar una posición histórica, crítica y activa; el estudiante lee, analiza y concluye con los mismos procedimientos académicos la revolución industrial o las partes de la célula. Ejemplo de esta tendencia es el hecho que después de quince años el concepto de gobierno escolar no ha sido posible desarrollar democráticamente.

Despojar a las Ciencias Sociales de su carácter protagónico en la educación es convertirlas en unas ciencias ocultas, porque es esta área del plan de estudios la llamada a generar procesos de cambio haciendo de los futuros ciudadanos seres con conciencia nacional, con sensibilidad social, política, económica y cultural que puedan enfrentar las nuevas formas de dominación de las grandes potencias, construyendo y fortaleciendo la identidad nacional.

Este giro que la globalización ha marcado en el área de Ciencias Sociales ya ha comenzado a generar sus frutos en la sociedad colombiana, he aquí algunos de ellos:

- Colombia se acostumbró a vivir en guerra y no existe un movimiento civil que pueda frenar tan salvaje tragedia.
- Los desplazados, los secuestrados, los grupos armados, no son objeto de sensibilidad ni social, ni política por parte de las nuevas generaciones. A nuestros jóvenes los movilizan otros íconos de la sociedad globalizada como los grandes conciertos, el uso mecánico de nuevas tecnologías, la presencia de personajes de la farándula internacional, etc.
- En nuestra sociedad colombiana son pocas las corrientes que generan opinión en torno a los grandes problemas. Un ejemplo es la negociación del Tratado de Libre Comercio TLC considerado un asunto de "expertos gubernamentales" que cuenta con la indiferencia de grandes sectores de la población.
- La corrupción, la injusticia, el monopolio del poder como expresiones del desajuste social y político ponen de presente que algo pasó en el sistema educativo que fue incapaz de formar ciudadanos éticos y "socialmente buenos" en palabras de Juan Jacobo Rosseau.
- Nuestros estudiantes presentan poco interés por leer, analizar, discutir y participar en temáticas sociales, como expresión de una escasa conciencia social.

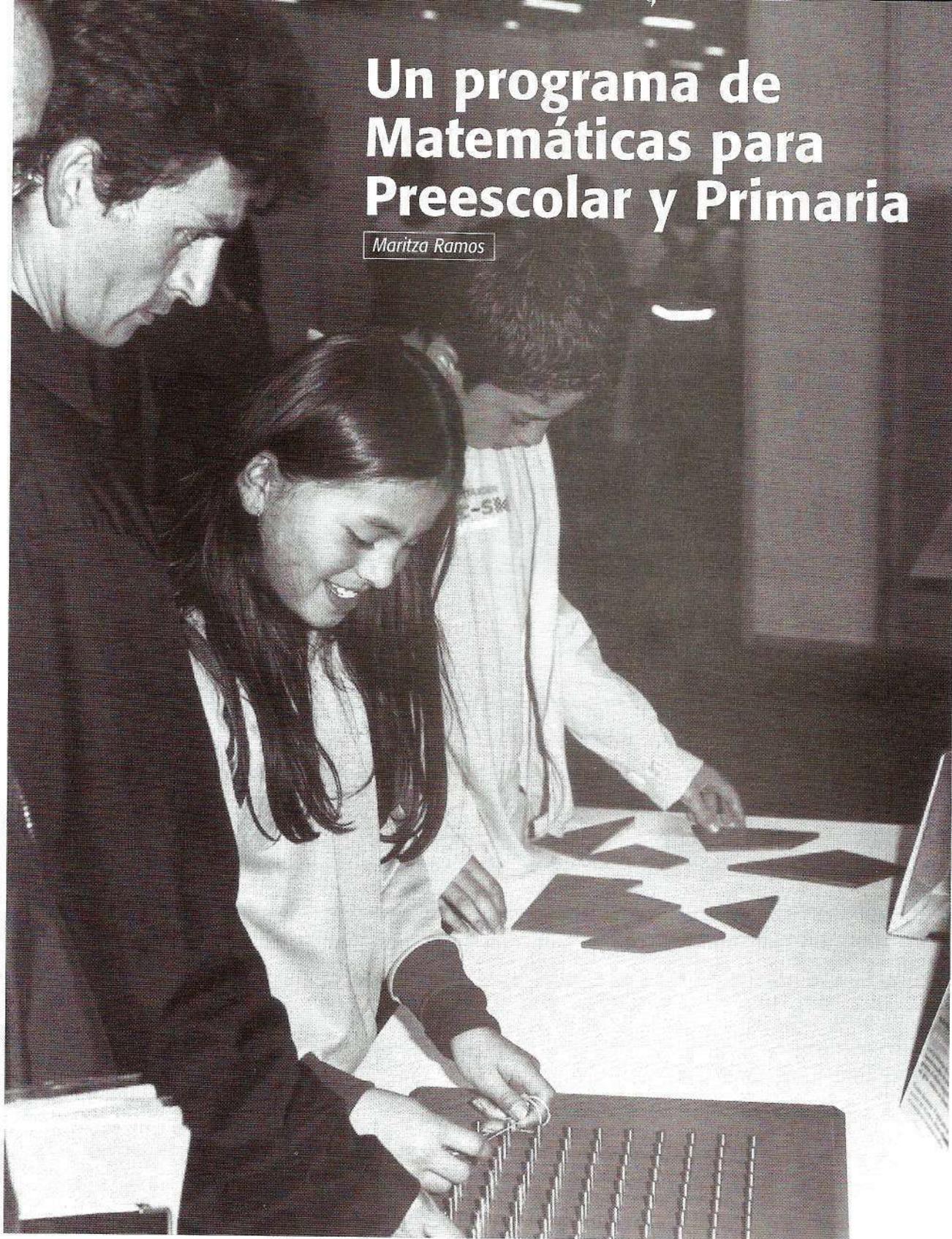
¿Qué hacer al respecto? Es el gran interrogante que debemos resolver los actores sociales de la educación en Colombia; la respuesta se encuentra en el desarrollo de algunos aspectos de la vida escolar, entre otros: la construcción democrática y efectiva del Gobierno Escolar; devolverle a las Ciencias Sociales su verdadero significado y enfoque colocándolas como el grupo de asignaturas que construyen nación, desarrollan la democracia y ante todo significan la fuerza que critica y presenta propuestas ante las diferentes situaciones del acontecer nacional e internacional.

En los diferentes foros pedagógicos y académicos se debe propugnar por un replanteamiento de las políticas educativas en especial lo relacionado con los enfoques globalizantes del ICFES y las pruebas censales. Adicionalmente, los maestros de Ciencias Sociales deben replantearse la idea de hacer de nuestros estudiantes no solo unos juiciosos seres ilustrados sino unos ciudadanos concientes, activos y nacionales.



Un programa de Matemáticas para Preescolar y Primaria

Maritza Ramos



Nota Editorial: La Revista Educación y Cultura inicia en este espacio la publicación de una serie sobre programas de las asignaturas. Estos programas han sido preparados por distintos profesores de primaria y bachillerato de la educación pública. Inicialmente fueron publicados en una serie de CEDETRABAJO, Centro de Estudios para el Trabajo y presentados al magisterio del Distrito Capital de Bogotá (1997). El primero se refiere a las matemáticas de preescolar y primaria. Será publicado en varias entregas.

El Consejo Editorial de la Revista Educación y Cultura extiende una cordial invitación a los docentes del país para que envíen sus colaboraciones consistentes en programas de asignaturas o planes de estudio

• LA AUTONOMÍA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

La Ley General de Educación, en sus artículos referentes a matemáticas hace énfasis en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, en la creatividad y en el estímulo de habilidades y capacidades. Tales objetivos pueden alcanzarse con el dominio y aplicación de los conocimientos matemáticos

Fotografía: Club Pitágoras 12 años. I.E.D. Instituto Nacional de Promoción Social, Villeta, Cundinamarca



Contenido

1. Objetivos de la enseñanza de las matemáticas según la Ley General de Educación
2. Hilo conductor del programa de matemáticas
3. Criterios para el desarrollo del programa
4. Contenidos del programa por niveles de preescolar y primaria

Los objetivos de la enseñanza de las matemáticas según la Ley General de Educación

La Ley General de Educación, en sus artículos referentes a matemáticas, hace énfasis en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, en la creatividad y en el estímulo de habilidades y capacidades. Tales objetivos pueden alcanzarse con el dominio y aplicación de los conocimientos matemáticos. La necesidad de la praxis es incuestionable, entendida como la transformación real de los objetos para llegar a las relaciones o nexos mentales entre conocimientos.

A. Preescolar (Artículo 16)

1. El crecimiento armónico y equilibrado del niño de manera tal que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lectoescritura y para la solución de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas.
2. Desarrollar la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también la capacidad de aprendizaje.
3. La ubicación espacio temporal y el ejercicio de la memoria.

B. Educación Básica (Artículo 20)

Ampliar y profundizar el pensamiento lógico y analítico para interpretar y solucionar los problemas de la ciencia, la tecnología y la vida cotidiana.

C. Educación Primaria (Artículo 21)

Desarrollar los conocimientos matemáticos necesarios para manejar operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales en diferentes situaciones, así como elevar la capacidad para solucionar problemas basándose en estos conocimientos.

D. Educación Secundaria (Artículo 22)

Estimular las capacidades para el razonamiento lógico mediante el dominio de los sistemas numérico, geométricos, métricos, lógicos, analíticos, de conjuntos, de operaciones y relaciones, así como para utilizarlos e interpretarlos en la solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y la vida cotidiana.

Hilo conductor

El desarrollo de las habilidades de operación y cálculo orientadas a la solución de problemas concretos y a la formación del pensamiento lógico. Solucionar problemas tanto propuestos por el profesor como presentados por los estudiantes implica tanto aplicar las matemáticas, encontrar nexos entre ella y las situaciones cotidianas, como explorar conceptos y relaciones fundamentales dentro de la matemática. Una serie de problemas bien diseñados permite profundizar, explorar, razonar, comprobar, hacer conjeturas, verificar soluciones, defender ideas. Además, brinda la oportunidad para que el estudiante adquiera confianza y se atreva a usar la matemática en otros contextos

Criterios del programa

A. La pirámide del desarrollo de pensamiento

Muestra las destrezas y habilidades que se desarrollan en cada grado

Preescolar

Enumerar objetos, clasificar por propiedades, parear, ordenar, señalar y mostrar conjuntos por su numerosidad, medir, estimar, narrar, ordenar temporalmente, realizar seriaciones numéricas y gráficas.

Primero

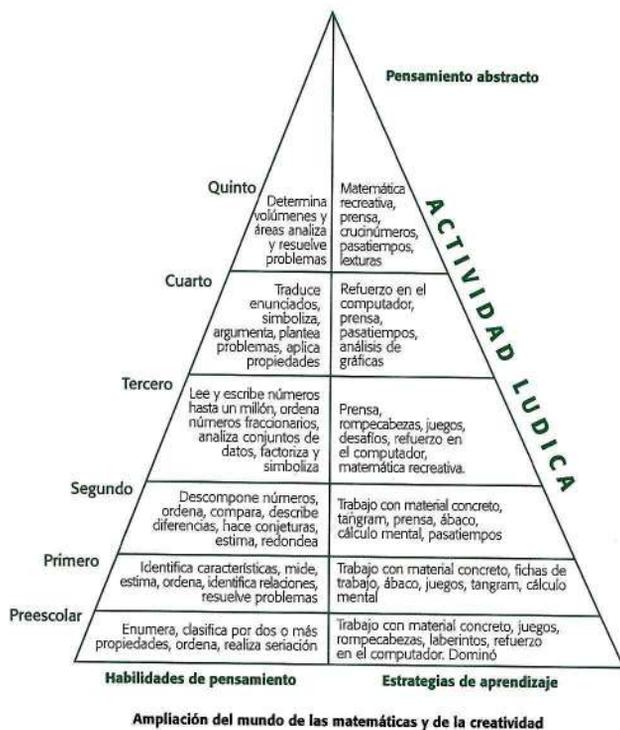
Identificar los elementos de una figura geométrica, medir objetos con patrones arbitrarios y estándar, hacer estimaciones de longitudes, leer el reloj en horas exactas, cuartos y medias, representar resultados de encuestas en gráficos de barras, identificar relaciones de pertenencia y no pertenencia, resolver problemas que involucren sumas y restas con números hasta el millar.

Segundo

Descomponer números en unidades, decenas y centenas, comparar y ordenar números naturales. Observar y decir características de los polígonos, identificar ángulos, describir rotaciones, comparar la capacidad de recipientes, la temperatura y el peso de objetos. Recopilar, tabular y representar datos en gráficos de barras, distinguir el significado del y y el O en diferentes contextos, resolver problemas que involucren sumas, restas y productos con números hasta un millón.

Tercero

Leer y escribir números hasta con nueve dígitos. Leer, escribir, representar, ordenar números fraccionarios homogéneos, clasificar figuras geométricas, determinar figuras semejantes,



analizar gráficos de barras y pictogramas, negar proposiciones y relacionarlas mediante conectivos, sin usar simbología. Redondear números, descomponer en factores, aplicar técnicas de abreviación en las operaciones, graficar y simbolizar operaciones entre conjuntos.

Cuarto

Leer, escribir y descomponer números hasta billones, leer, escribir, ordenar números fraccionarios, solucionar problemas que involucren dato con números naturales, fraccionarios y decimales determinar áreas de figuras geométricas, hallar la media, la moda y la mediana de un conjunto de datos, traducir enunciados verbales a lenguaje matemático, simbolizar y representar las relaciones de contención y pertenencia y las operaciones entre conjuntos mediante diagramas de Venn, aplicar las propiedades de orden en la solución de ecuaciones en naturales.

Quinto

Resolver problemas que involucren las operaciones en los números naturales, construir con regla y compás polígonos regulares, determinar el área y el volumen de algunos sólidos, hacer conversiones en el sistema métrico decimal, analizar la frecuencia, el período y la moda en un conjunto de datos, aplicar relaciones de orden en el conjunto de los naturales.

B. Actividades lúdicas para el desarrollo de pensamiento

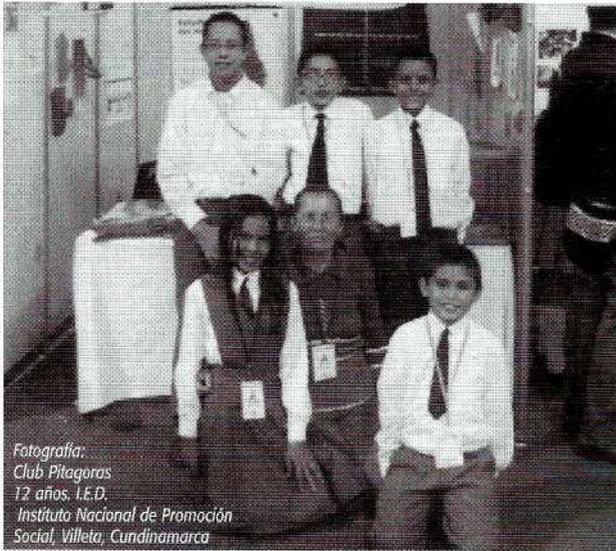
1. Percepción

- Objetivo: reconocer características física de los objetos: tamaño color, forma, posición
- Actividades:
 - Clasificación por una, dos, tres o más características, dependiendo del curso
 - Alinear objetos
 - Clasificar por asociación o criterio de pertenencia a una clase
 - Después de una observación detallada, quitar uno o varios elementos del conjunto para luego detectar los elementos que faltan
 - Análisis de modelos y formas simples
 - Copia de dibujos modelo
 - De una serie de objetos, indicar cual es igual a la muestra (discriminación)
 - Descubrir de entre los elementos de una conjunto cuáles van en otra dirección
 - Búsqueda de caminos
 - Ejercicios físicos en el aula o al aire libre para trabajar la lateralidad. Por días o semanas marcar con una pulsera o brazaletes para reforzar izquierda o derecha.
 - Ejercicios para practicar relaciones espaciales: cerca-lejos, delante-detrás, sobre-debajo, arriba-abajo, dentro-fuera. Dentro y fuera del aula. Práctica al aire libre, en el aula, con material concreto, mediante gráfi-

• LA AUTONOMÍA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

cas en el tablero y finalmente en el cuaderno. Se inician con una orden y posteriormente se van incorporando más

- (12) Buscar diferencias entre gráficos que pueden ser desde objetos individuales hasta escenas que involucren gran cantidad de elementos



Fotografía:
Club Pitágoras
12 años. I.E.D.
Instituto Nacional de Promoción
Social, Villeta, Cundinamarca

2. Atención

a) Objetivo: desarrollar la capacidad de concentrarse y mantener el interés en un objeto o circunstancia determinadas. Detectar diferencias, similitudes; recordar y decir los objetos vistos en un contexto

b) Actividades:

- 1) Juegos tipo concéntrase que desarrollan la habilidad de ver y recordar
- (2) Encontrar diferencias y analogías
- (3) Medición y estimación
- (4) Encontrar figuras escondidas (figura-fondo)
- (5) Seguir laberintos, realizar sondeos visuales, iniciar algunas veces por el final
- (6) Seleccionar de un conjunto de partes las que forman un todo
- (7) Percibir detalles, describir objetos y acciones
- (8) Armar rompecabezas, inicialmente reproducir modelos o crear figuras nuevas
- (9) Descomponer sólidos en las figuras planas que lo forman
- (10) Seleccionar elementos de un conjunto citándose características dadas
- (11) Adivinar elementos dando pistas
- (12) Encontrar elementos o acciones ilógicas dentro de un contexto
- (13) Seguir una secuencia de órdenes
- (14) Nombrar en orden de posición una serie de elementos

3. Juicio y razonamiento

- a) Objetivo: determinar relaciones entre objetos o entre ideas, aplicar un determinado concepto a todos los objetos que tienen determinadas características y deducir modelos.

b) Actividades:

- (1) Adivinar objetos o números dando pistas. Ejemplos: estoy delante del 8 y paro antes del 9, ¿quién soy? El número es mayor de 10 y menor de 20, es par, se deja dividir por 7
- (2) Series numéricas, graduada su dificultad de acuerdo con el curso
- (3) Juegos tipo "bosques de figuras o números", unir mediante segmentos todos los triángulos o círculos; inician en tal número y uniéndolo con el que sea 3 unidades mayor y así continuar
- (4) Llenar tablas de doble entrada con figuras, con números. Es útil para todas las operaciones
- (5) Completar series con giros
- (6) Formar todos los números posibles con determinados dígitos
- (7) Equilibrar balanzas numéricas
- (8) Colocar al niño ante situaciones para que escoja la más adecuada
- (9) Analizar causa-efecto
- (10) Clasificaciones relacionales: por uso, por origen, por ser múltiplos de divisores de, números pares, terminados en, sólidos que tienen dos caras circulares, etcétera
- (11) Adivinanzas, graduada su dificultad de acuerdo con el curso
- (12) Seleccionar figuras, objetos, número por criterio de pertenencia
- (13) Ordenar secuencias
- (14) Laberintos con obstáculos
- (15) Juegos tipo "la ficha tapada", de qué número se partió para que después de algunas operaciones se llegue a determinado resultado
- (16) Cálculo mental
- (17) Recorrer figuras sin pasar dos veces por el mismo sitio.
- (18) Armar figuras con palillos. Teniendo figuras armadas, quitar palillos para que se forme sol
- (19) Distribuir números sobre los lados de una figura para obtener determinado resultado
- (20) Cuadrados mágico
- (21) Pirámides numéricas

4. Lógica-matemática

- a) Objetivo: buscar aplicar la lógica de la razón a las relaciones entre los elementos con ejercicios de clasificación descriptiva (tamaño, forma), genérica (origen, uso, pertenencia a un conjunto) y relacional (uso, que van juntos)

b) Actividades:

- (1) Clasificación por propiedades, semejanzas, diferencias
- (2) Ordenar en forma ascendente/descendente. Forma secuencias
- (3) Seriar por posición y numerosidad
- (4) Clasificación: descriptiva, genérica y relacional
- (5) Adivinar dando pistas
- (6) Formar parejas
- (7) Verificación e interpretación de resultados.
- (8) Traducir en texto una situación grafica (diagramas, tablas= verificación de probabilidades)
- (9) Representación en diagramas de conjuntos de datos
- (10) Traducción de enunciados verbales a lenguaje matemático
- (11) Buscar patrones y regularidades

5. Coordinación motriz

a) Objetivo: desarrollar habilidades motrices.

b) Actividades:

- (1) Para el desarrollo de la motricidad gruesa: saltar, brincar, caminar sobre una línea, bordear una figura dibujada en el piso, patear, lanzar y recibir objetos.
- (2) Para el desarrollo de la motricidad fina: colorear, recortar, unir puntos reproducir figuras, completar media, figuras, trazado de líneas en la mismaposición, trazado de líneas combinando la posición.

6. Creatividad

a) Objetivo: desarrollar habilidades y capacidades para pensar, sentir y actuar que conduzcan a crear o recrear.

b) Actividades:

- (1) Hacer rompecabezas. Con laminas de paisajes, figuras de animales, etc., ha ce trazos y luego recortarlas, para luego ser armadas
- (2) Diseño de figuras nuevas a partir de rompecabezas (Tangram)
- (3) Formar composiciones a partir de elemento de desecho
- (4) Buscar diferentes alternativas de solución para un mismo problema
- (5) Creación de juegos y ejercicios teniendo como modelo algunos conocidos (pirámides numéricas, calculo mental, carrera de observación, acertijos, pasatiempos chistes, adivinanzas)
- (6) Tomar la prensa como recurso para plantear problemas o búsquedas que tengan relación con el tema que se esté trabajando
- (7) Recolección de datos mediante encuestas y su representación en diagramas

7. Pasatiempos

Se tienen dos mesas rectangulares de seis puestos, y dos mesas cuadradas de cuatro puestos cada una. Disponerlas en tal forma que:

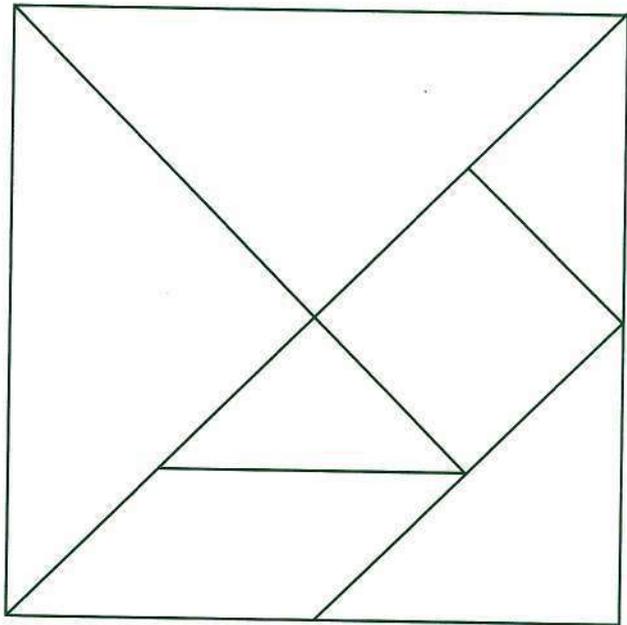
- Acomode sólo diez personas.
- Acomode ocho personas.
- Pueda acomodar el mayor número de personas.
- Pueda acomodar el menor número de personas.
- Los alumnos proponen preguntas, discuten soluciones. Aliéntelos a proponer otros juegos.

8. Unir puntos y hallar la figura escondida

Los juegos de unir puntos numerados para completar figuras escondidas son actividades que gustan a grandes y a chicos. Se pueden adaptar los números empleados de acuerdo con el tema tratado y el nivel del curso.

9. Rompecabezas

El tangram: es un rompecabezas chino, llamado la tabla de la sabiduría. A partir de 1818 se propagó por Europa y luego llegó a América. Es una poderosa herramienta pedagógica para desarrollar la creatividad, la iniciativa y el pensamiento lógico.



Con el tangram pueden formarse miles de figuras planas, animales, objetos, personas, números, letras y, en general, todo lo que la imaginación le diga. Conviene motivar al alumno dándole inicialmente modelos de figuras ya acopladas. Luego pasar a las siluetas (figuras sin acoples) y, finalmente, a que el alumno ya cree sus propias figuras.

Se pueden organizar concursos intercurros, buscando agilidad, creatividad y el buen uso del tiempo libre. Su construcción es muy sencilla y en materiales como: cartón, plástico



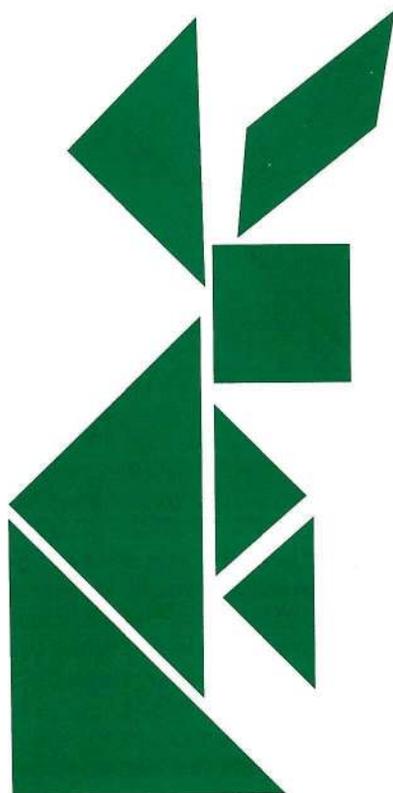
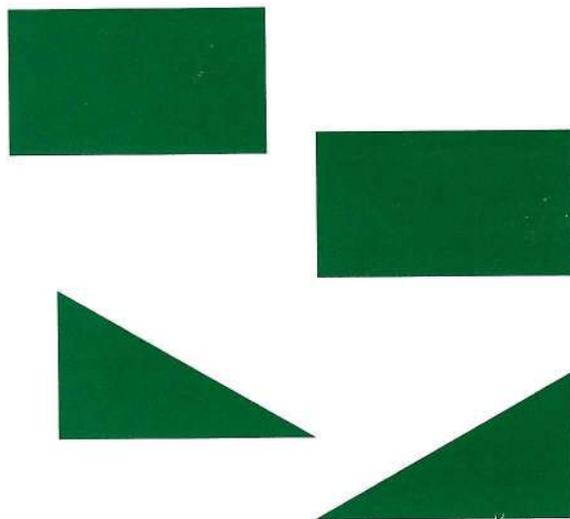
grueso, madera y en general materiales que permitan su fácil manipulación. Se construye tomando como base un cuadrado de 10x10 cm. Se traza una de diagonales, se marcan los puntos medios de los lados y se van uniendo los puntos ciñéndose al modelo.

Rompecabezas sencillo

Muy sencillo de construir, se puede trabajar con los niños pequeños.

Consta de tres cuadrados, uno de los cuales se corta en diagonal para obtener dos triángulos rectángulos. El niño con estas cuatro figuras comienza a acoplarlas para armar diferentes formas.

Los rompecabezas pueden emplearse también en geometría para hallar perímetros y áreas; haciendo primero estimaciones visuales de la longitud del perímetro o del área. Si llevamos el récord de la cantidad de alumnos que han armado la misma figura, puede hacerse una gráfica estadística que muestre los resultados.



10. Laberintos

Son un recurso metodológico fácil de producir y solucionar, y que gusta a los niños. Los laberintos ayudan a desarrollar la ubicación espacial, el seguimiento de instrucciones y la toma de decisiones. También eleva el nivel de aceptación de la frustración. Pueden ser complementados con obstáculos, como cálculos por realizar o preguntas por resolver antes de continuar.

Su aplicación en geometría depende de la clase de la forma en que se elabore el laberinto.

11. Juegos de lógica

El perímetro de esta figura es 16 cm. Ordena los cuadrados para obtener los siguientes perímetros:

- 14 cm.
- 12 cm.
- 10 cm.

Tomando datos sobre las preferencias deportivas de algunos de los alumnos del curso, elaborar una tabla como la siguiente y a partir de ella estimular preguntas.

	Natación	Fútbol	Ciclismo
José	x		
Camilo	x	x	x
Hernán		x	

Juan	x	x	
Carlos	x		x
Mario		x	x
Daniel		x	
Néstor			x
Pedro	x	x	x
Luis	x	x	x

- ¿Cuántos alumnos no prefieren ninguno de los tres deportes?
- ¿Cuál es el deporte preferido?
- ¿Cuántos alumnos prefieren fútbol y ciclismo pero no natación?



12. Problemas con datos extras

Este tipo de problemas no requiere solución. Sólo analizar los datos aportados y seleccionar lo innecesario. Ejemplo:

Luisa se fue a cine; el pasaje en bus cuesta \$300; la película inició a las 3:30 y dura 1:30. ¿A qué hora termina la película?

13. Pirámides numéricas

Consiste en armar una disposición de números en forma de pirámide en la cual al sumar (restar, multiplicar dividir) los números (naturales enteros, fraccionarios, decimales) contiguos se obtenga el del cuadro superior.

Se pueden dar los números de la base; números regados; y si se da un solo número las respuestas son múltiples. Después de un primer ejemplo, los alumnos pueden inventarse otras pirámides.

BIBLIOGRAFÍA

- Blanco, Lorenzo. *Conocimiento y acción en la enseñanza de las matemáticas de profesores EGB y estudiantes para profesores. Manuales Unex No. 11.*
- Bolt, Brian. *Divertimentos matemáticos. Ed Labor.*
- Boyer, Carl. *Historia de las matemáticas. Ed Alianza. Madrid Colección Revista Muy Interesante. Juegos.*
- Educación y cultura. *CEID FECODE. Revista No. 40. Bogota, D.C., Mayo 1996.*
- Gómez, Pedro y Cristina Gómez. *Sistemas formales, informalmente. Universidad de los Andes.*
- Kline, Morris. *El fracaso de la matemática moderna. Ed. Siglo XXI.*
- Machado, Luis. *La revolución de la inteligencia. Ed. Seix Barra Caracas. Ministerio de Educación Nacional. Currículo de preescolar. Documento 2, por Mercedes Delgadillo y Leonor Moya. Bogotá. 1987.*
- Nickerson. *Enseñar a pensar. Ed. Paidós. Barcelona.*
- Ott, Ernest. *Enseñe a su hijo a pensar. Círculo de Lectores.*
- Perelman. *Matemática recreativa. Álgebra recreativa*
- Piaget, Jean. *El nacimiento de la inteligencia en el niño. Ed. Crítica. Madrid.*
- Resnick. *La enseñanza de la matemática y sus fundamentos psicológicos. Ed. Paidós*
- Rico, Luis. *Diseño curricular en educación matemática Elementos y Evaluación. Ed Alfor. Madrid.*
- Vasco, Carlos. *En Marco general, Matemáticas, Propuesta curricular, Educación primaria. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá 1990*
- Wood, Larry. *Estrategias de pensamiento. Ed Labor.*
- Zuluaga, Carlos. *Gimnasia matemática. Fondo de Publicaciones del Gimnasio Moderno. Bogota, D.C. 1996.*
- Tribuna pedagógica 6. Propuesta de trabajo en matemáticas. Grado sexto. Comisión pedagógica. Anillo de matemáticas. ADE, Bogotá, D.C. Agosto de 1991.*



Cree-Ser

Educación con valores

Escuela de Padres • Convivencias y Retiros • Escuela de Líderes • Proyectos Especiales • Formación de Formadores
• Diplomado en Familia • Material Audiovisual: En valores, Escuela de padres, videos

Calle 59 No. 10 – 59 Of. 307
Teléfono: 248 49 90 347 89 41 • Fax: 2 55 33 94
Bogotá www.cree-ser.com



Instituciones educativas, salud mental y estilos de vida en los jóvenes colombianos: Un análisis a partir Bases de Datos¹

José A. Posada-Villa, MD²

Salud de los adolescentes y ambiente social

Frente a las eventualidades propias de la vida adolescente, contar con nexos sociales, familiares e interpersonales adecuados, puede representar la diferencia entre asumir comportamientos riesgosos o nocivos que pueden incluso traer consecuencias que limiten o perturben definitivamente el curso del desarrollo futuro, o de otra manera, pueden facilitar las condiciones para una vida plena, sana y armoniosa.

Aún en circunstancias adversas, como las que muchos de los adolescentes tienen que afrontar (pobreza, desempleo, etc.), aún frente a eventualidades negativas (accidentes, enfermedades, etc.) o frente a las consecuencias nocivas de comportamientos riesgosos o no saludables (consumo de alcohol, inadecuados hábitos alimenticios, etc.), las relaciones interpersonales positivas pueden brindar el apoyo definitivo para superar esas dificultades.

Diversos investigadores y estudiosos del tema han planteado que la familia, el colegio, los amigos y la comunidad no solamente pueden estimular pautas de comportamiento y estilos de vida saludables que favorezcan el proceso de desarrollo personal, sino que pueden suavizar y hasta contrarrestar los efectos potencialmente dañinos de situaciones nocivas. Las investigaciones sugieren que cuando los adolescentes participan en comportamientos riesgosos, los efectos negativos de estos comportamientos pueden ser menguados por el apoyo de la familia, la comunidad, los amigos y el colegio.

En este sentido esta apoyan, actúan como factores protectores del adolescente y permiten consolidar un conjunto de fortalezas que se construyen en sus relaciones con el entorno social y con las cuales puede hacer frente a los desafíos de la vida. Así se explica el efecto positivo que puede producir una institución escolar que apoye, establezca límites y permita el establecimiento de un sentido de pertenencia sólido.

¹ Base de Datos del Estudio Nacional de Salud Mental, Colombia 2003 (ENSM). Ministerio de la Protección Social, Bogotá, D.C. Colombia

² Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, D.C. Fundación Saldarriaga Concha; correo electrónico: jposada@saldarriagaconcha.org

No obstante, las influencias del ambiente social son diversas y por consiguiente pueden igualmente producir efectos muy distintos. Así como hay estilos de crianza y pautas de interacción padres-hijos, o tipos de relación escuela-alumnos que pueden favorecer su desarrollo, otras formas de relación pueden perturbarlo. De ahí la importancia de poder establecer aquellos tipos de relación dentro de los centros educativos que ayudan efectivamente al adolescente en su proceso hacia la adultez e identificar igualmente aquellos que obstaculizan su buen desarrollo o que lo exponen a mayores riesgos para su salud y bienestar.

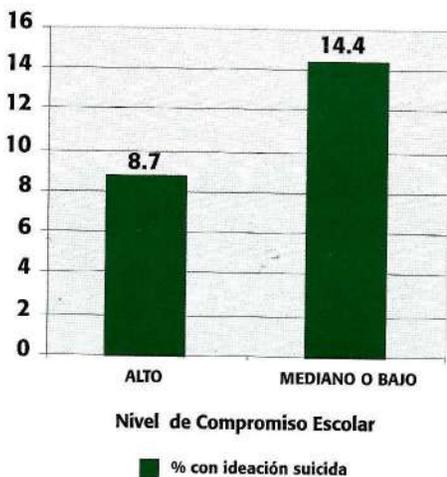
No obstante la importancia que tienen los factores del ambiente social circundante, ello no quiere decir que el adolescente reciba pasivamente su influencia y que no pueda más que reflejar el impacto que ejerce el colegio. Los resultados obtenidos pueden variar considerablemente según las decisiones y actitudes que asuma y que lo lleven a escoger por ejemplo, el tipo de amigos que decide tener, sus aspiraciones futuras o su forma de ocupar el tiempo libre. También existen factores de tipo hereditario que actúan sobre el temperamento y la salud en la niñez, sobre los cuales no tiene control y que tienen un impacto sobre su bienestar presente. Estos factores de tipo individual, no pueden ser desconocidos y están por fuera de los objetivos del presente informe.

Nuestro tema central es el entorno escolar que rodea al adolescente y el efecto que tiene sobre su bienestar. Este será analizado por separado para determinar la manera como afecta la salud mental y el desarrollo del adolescente así como examinar la forma como influye en la juventud del país.

Por considerarlo de gran importancia para los educadores del país presentamos los hallazgos preliminares del Estudio Nacional de Salud Mental, Colombia 2003 en relación con los factores protectores y de riesgo para el adolescentes en el ámbito escolar.

Colegio y Salud Mental

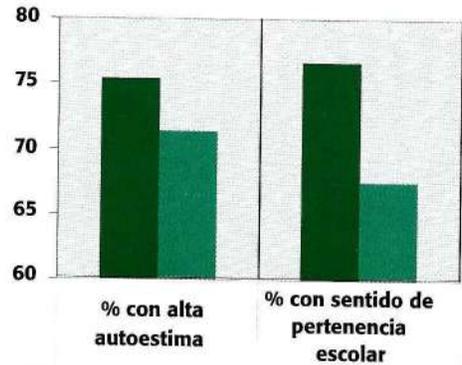
Compromiso Escolar e Ideación Suicida



En la tabla 1 se observa que el 8.7% de los adolescentes con alto compromiso escolar y el 14.4% de los adolescentes con mediano o bajo compromiso escolar han tenido ideación suicida.

Participación en Actividades Extracurriculares y Salud

(indicadores positivos)

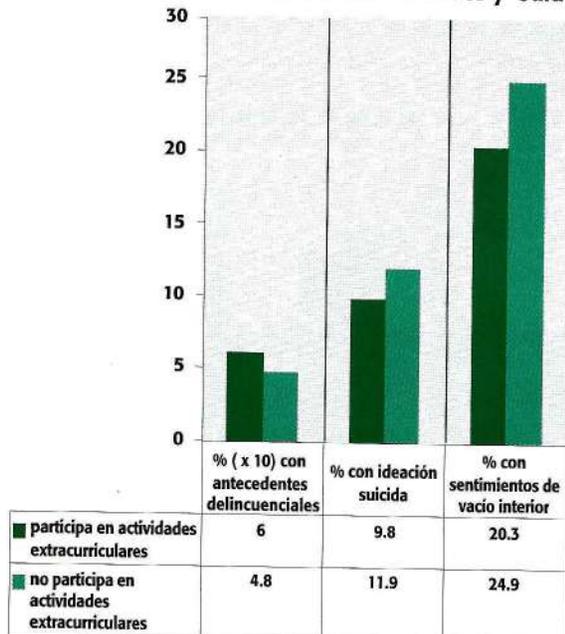


participa en actividades extracurriculares	75.3	76.6
no participa en actividades extracurriculares	71.4	67.6

- participa en actividades extracurriculares
- no participa en actividades extracurriculares

En la tabla 2 se observa que el 75.3% de quienes participan en actividades extracurriculares en el colegio y el 71.4% de quienes no lo hacen tienen alta autoestima. De igual manera se advierte que el 76.6% de quienes participan en actividades extracurriculares escolares y el 67.6% de quienes no lo hacen tienen gran sentido de pertenencia escolar.

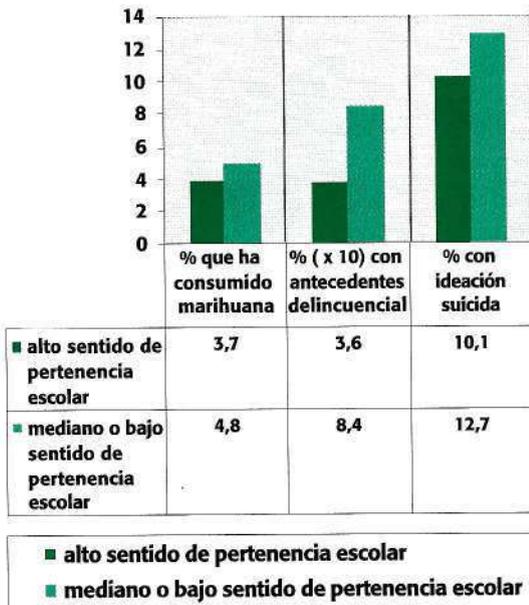
Actividades Extracurriculares y Salud



• ACTUALIDAD •

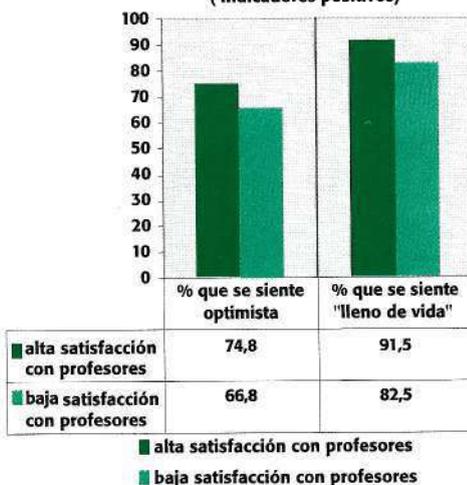
La tabla 3 indica que el 0.6% de quienes participan en actividades extracurriculares y el 0.48% de quienes no lo hacen tienen sentimientos de "vacío interior". Un menor porcentaje de quienes participan en actividades extracurriculares escolares han presentado ideación suicida (9.8% frente a un 11.9%), y presentan sentimientos de "vacío interior" (20% frente a un 24.9%).

Sentido de Pertenencia Escolar y Salud



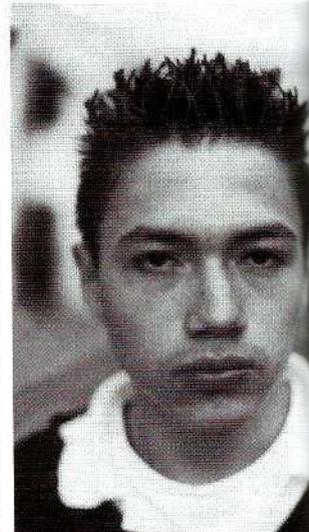
La tabla 4 indica que el alto sentido de pertenencia escolar se relaciona con menores valores en los indicadores negativos de salud analizados. Un menor porcentaje de los adolescentes con alto sentido de pertenencia escolar ha consumido marihuana (3.7% frente a un 4.8%), tiene antecedentes delictivos (0.36% frente a un 0.84%) y posee ideación suicida (10.1% frente a un 12.7%) al compararlos con quienes no tuvieron cercanía emocional con la figura paterna durante la infancia.

Relación con Profesores y Salud (indicadores positivos)



La tabla 5 muestra que la alta satisfacción con los profesores se asocia con mayores niveles en los indicadores positivos de salud analizados. En el grupo de adolescentes con alta satisfacción por los profesores el 74.8% se siente optimista siempre o casi siempre, y el 91.5% se siente "lleno de vida" siempre o casi siempre.

Estos porcentajes son superiores a los encontrados entre quienes tienen una menor satisfacción con los profesores, cuyos correspondientes porcentajes son de 66.8% y del 82.5% respectivamente.



En concordancia con lo encontrado en diversas investigaciones en otros países, los hallazgos del Estudio Nacional de Salud Mental, Colombia 2003 realizado en los adolescentes colombianos, corroboran el importante papel que desempeña el colegio en el bienestar y salud de los jóvenes

Conclusiones

En concordancia con lo encontrado en diversas investigaciones en otros países, los hallazgos del Estudio Nacional de Salud Mental, Colombia 2003, realizado en los adolescentes colombianos, corroboran el importante papel que desempeña el colegio en el bienestar y salud de los jóvenes.

La evidencia que sugiere que la calidad de la atención que reciben en la institución educativa a la que asisten, se relaciona con varios indicadores de salud y de bienestar, tanto indicadores positivos (tales como autoestima, sentirse "llenos de vida", auto reporte de salud física y mental), como indicadores negativos (ideación suicida, antecedentes delictivos, sentimientos de "vacío interior").



La Encuesta Mundial de Salud Mental de la OMS y la Universidad de Harvard

Actualmente este proyecto cuenta con la participación de 30 países en todo el mundo, en población mayor de 18 años. Estados Unidos y Colombia desarrollan el estudio en adolescentes a nivel nacional.

El Estudio Nacional de Salud Mental, Colombia 2003 (ENSM)

El Ministerio de la Protección Social decidió acoger la propuesta de la Encuesta Mundial de Salud Mental ya que considera vital la información que de ella se derive como medio para formular e implementar su política nacional en salud, incluyendo, como grupo poblacional de gran importancia para el país a los adolescentes.

Se trata de una encuesta nacional de hogares, de zonas urbanas, en población general no institucionalizada, representativa del país.

El proyecto proporcionará información sobre cuáles son las necesidades de la población y sentará las bases que permitirán evaluar después el alcance de las intervenciones.

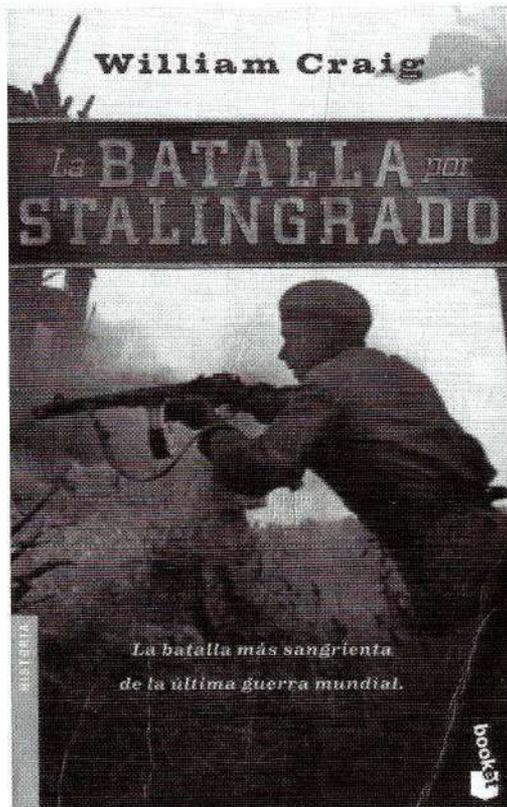
Entre los objetivos más importantes está e de estimar la prevalencia de los problemas mentales y del comportamiento, del consumo de sustancias psicoactivas y su asociación entre sí y con los trastornos mentales y determinar los factores protectores y de riesgo asociados con estos problemas.

Una vez se obtengan los resultados, se contará con información muy detallada sobre la situación de la salud y estilos de vida de los jóvenes en nuestro país, se podrá comparar nuestra situación con la de otros países, más y menos desarrollados, pero sobre todo, el Gobierno, tendrá información fundamental que permita formular políticas públicas basadas en evidencia y, por lo tanto, desarrollar mejores programas de promoción, prevención y atención orientados a las necesidades específicas de esta población.

Se encontraron evidencias que sugieren que la calidad de la atención que reciben en la institución educativa a la que asisten se relaciona con varios indicadores de salud y de bienestar, tanto indicadores positivos (tales como autoestima, sentirse "llenos de vida", auto reporte de salud física y mental), como indicadores negativos (ideación suicida, antecedentes delincuenciales, sentimientos de "vacío interior")

La batalla por Stalingrado

William Craig
Editorial Planeta,
569 Págs. 2005.



Este es un libro estremecedor. No importa que haya llegado tan tarde su traducción al español. En Stalingrado empezó a definirse la Segunda Guerra Mundial a favor de los aliados. Allí se inició la derrota de Adolf Hitler y del fascismo mundial. Stalingrado fue el principio del fin del III Reich alemán.

Alemania había jugado su carta definitiva después de atravesar más de mil quinientos kilómetros de la estepa rusa y se había preparado con increíbles detalles para ganar la guerra, segura de que la caída de la Unión Soviética le daría el camino de la dominación mundial. A. Hitler se había aferrado a la idea de que no repetiría la historia de Napoleón y se lanzó a la conquista de Rusia para domeñar el mundo.

William Craig describe todo el proceso de la batalla en Stalingrado con una minuciosidad estremecedora. Es la táctica militar de ambos ejércitos, es la estrategia de los alemanes

y los rusos, es la tragedia de los habitantes de la ciudad, es el drama de los soldados alemanes, es la resistencia de los combatientes rusos, es el testimonio detallado de los protagonistas de uno y otro lado, es la imagen de la tragedia para unos, de la derrota para otros y de la victoria para los triunfadores.

El autor se atreve a afirmar que la batalla fue *"el mayor baño de sangre militar conocido en la historia"*. Más de un millón de hombres y mujeres murieron en la confrontación. Las pérdidas del ejército ruso ascendieron a 750.000 entre muertos, heridos y desaparecidos. Los alemanes perdieron 400.000 hombres. Los italianos, 130.000. Los húngaros, 120.000. Los rumanos 200.000. Y de los habitantes de la ciudad perecieron alrededor de 500.000. En total las pérdidas humanas fueron alrededor de los dos millones entre civiles y combatientes. Había demasiado en juego para el mundo.

En Stalingrado se enfrentaron José Stalin y Adolf Hitler. Y ganó Stalin. Craig tiene que reconocer el papel definitivo jugado por Stalin en la estrategia militar y política. Aquí quedó para la historia el testimonio del papel de Stalin en la Segunda Guerra Mundial, sin el cual muy seguramente no hubiera sido posible el triunfo de los aliados. Por eso los rusos llegaron a Berlín primero que los ingleses, los norteamericanos y los franceses. Allí se derrumbó la estrategia de W. Churchill y Roosevelt de aplazar la apertura del segundo frente en Europa a la espera de la derrota de Stalin.

Habiéndole quedado libre el camino de Berlín a Stalin, sus aliados tuvieron que acelerar la invasión de Normandía. Stalingrado y Normandía definieron la guerra. Pero a la visión y dirección de Stalin se debió la primera derrota de Hitler que, a la postre, contribuiría en forma definitiva al triunfo de los aliados.

La guerra la impuso Hitler. La amenaza era que el fascismo se tomara el mundo. En el terreno político Stalin y Churchill jugaron el papel de la alianza estratégica para salvarlo de la amenaza fascista. Es en este punto donde la batalla por Stalingrado adquiere su valor histórico.

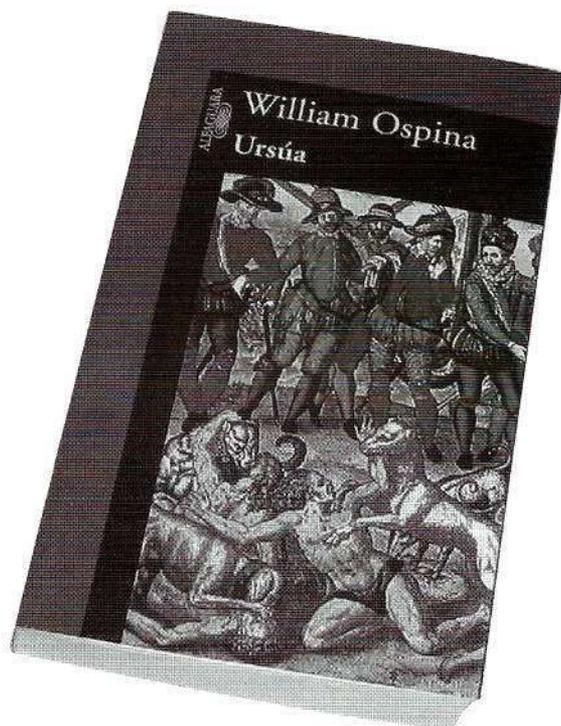
Ahora que la enseñanza de la historia en la educación colombiana va de capa caída a causa de las teorías constructivistas del neoliberalismo en pedagogía por eliminar la historia del currículo, este libro significa una enseñanza para los profesores de historia y sus alumnos dirigido a la comprensión de los acontecimientos más fundamentales del mundo moderno.

Sólo ha pasado un poco más de cincuenta años de la Segunda Guerra Mundial y de la batalla de Stalingrado. La lectura de este apasionante libro, nos recuerda algo que el mundo no debe olvidar y que la educación debe tener en cuenta.

José Fernando Ocampo T.

"Ursúa" William Ospina

Editorial Alfaguara, 2005



"Ursúa", reconocida como la primera novela de William Ospina, es la historia de Pedro de Ursúa, el expedicionario español que a los 17 años se embarcaba para América y que extrañamente ha sido ignorado por la historiografía a pesar de que recorrió el "país" en su totalidad, "antes de que Colombia fuera siquiera una idea" para ser luego gobernador, primero de Nueva Granada y después de Santa Marta, brazo justiciero del Juez Díaz de Armendáriz, su tío; fundador de Pamplona; guerrero infatigable contra los indios Panches del alto valle del Magdalena, los Muzos de la región de las codiciadas esmeraldas, los Yariguíes, Chitareros y Motilones en los Santanderes y los Tayronas de la Sierra Nevada de Santa Marta; el que sometió la primera gran rebelión de esclavos negros en Panamá; y el que viajó dos veces por mar al remoto Perú después de cruzar el estratégico Istmo, primero para devolverse casi sin haber pisado tierra en el reino de los Incas, confundido por la guerra civil estallada entre los hermanos Pizarro y sus lugartenientes, a encontrarse con su destino en la Nueva Granada y después, en el final de su periplo vital para iniciar la segunda expedición en septiembre de 1560, al mando de 300 soldados y tres bergantines, en busca del mítico El Dorado, por el río Amazonas, emulando la hazaña de Francisco de Orellana

que accidentalmente lo había descubierto casi dos décadas atrás, cuando iba en busca no de un río sino del país de la canela; para, finalmente, morir a los 35 años, en 1561, ante el fracaso de la expedición, apuñalado por sus tropas en la famosa rebelión que encabezó Lope de Aguirre, no sólo contra Ursúa sino contra el rey de España.

Ursúa es la recreación del período histórico ubicado en la mitad del siglo XVI, en lo que hoy es el territorio colombiano. Esta historia, oída de un narrador en primera persona como si fuera un testigo presencial de los hechos, nos remonta en un lenguaje formidable y épico y en un frenesí interminable al momento en el cual, en verdad, se enfrentaron dos mundos: el europeo y el indio, para parir y vincular a la historia, en medio de violentos estertores, a la naciente América. En Ursúa, desfilan de manera nítida los sentimientos, esperanzas y situaciones de aquellos fundadores que acicateados por la pobreza, las exclusiones hereditarias de la sociedad feudal con sus mayorazgos, la superstición religiosa o la simple y llana ambición, resolvieron cruzar el mar incierto para probar fortuna en tierras nuevas que apenas por entonces se vinculaban a sangre y fuego al torrente de la historia universal.

Un conflicto que por demás, históricamente, estaba de antemano resuelto como el resultado ineludible de la confrontación entre el atraso secular de los pueblos americanos frente a lo más avanzado de la humanidad en los albores de la modernidad. Más allá de la extraordinaria y épica narración de los hechos históricos que entretreídos dieron fisonomía propia a éstos países y del cúmulo de las historias simultáneas en los entornos del continente americano, las guerras de Ursúa marcan el periplo conflictivo, primero de la consolidación del poder español sobre las tribus indígenas americanas y después, de la estructuración jurídico-política de los nacientes estados que enfrentaron radicalmente los intereses de los primeros conquistadores con los de la corona española.

Tales son en suma, los episodios de las guerras de los encomenderos en contra de la aplicación de las denominadas Nuevas Leyes de Indias, que pretendían organizar la explotación de los nuevos dominios coloniales en beneficio de largo plazo para la corona española, al sustraerles a los conquistadores la disposición absoluta sobre las comunidades indígenas que pretendían despojar, masacrar y esclavizar hasta el exterminio si era necesario.

Es el primer conflicto de intereses de clase entre los fundadores y el naciente estado, que terminó con las rebeliones sangrientas encabezadas por quienes habían logrado el sometimiento de estas tierras y que reclamaban para sí algo más tangible en términos de riqueza y poder, que los protocolarios y frívolos reconocimientos imperiales.

De esta manera América nació al mundo: entre capitanes y caudillos que protagonizaron en su periplo hechos heroicos y crueldades sin cuento; adelantados que fundaban pueblos;

• LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR •

gobernadores que reclamaban jurisdicciones sobre inciertas fronteras; jueces de residencia que vinieron a poner orden al caos y someter a los indomeñables; oidores de Real Audiencia que prevalecieron sobre los jueces; clérigos que acompañaron las masacres producidas por la espada con la enajenación espiritual inducida por la cruz; sometimiento ante el Supremo Consejo de Indias que tomaba determinaciones inapelables sobre un imperio de cuyos límites no tenía la más mínima noción; intrigas, trampas, crueldades, ambiciones y traiciones; amistades y lealtades rotas muchas veces de manera sangrienta y el exterminio de los pueblos indígenas e introducción de los esclavos negros, un gigantesco negocio no sólo por el lucro del tráfico en sí, sino por lo que significaba la mano de obra dispuesta para estos vastos y nuevos dominios.

De esta manera se fue consolidando el poder colonial de la corona española que prevalecería al fin por tres siglos hasta que las revoluciones de independencia de principios del siglo XIX sirvieron de parteras en el nacimiento de las actuales repúblicas.

Estas revoluciones, si se quiere, fueron la coronación final de un espíritu rebelde contra España que por diversas razones anidó desde el principio en estas tierras, y que llevó a los primeros conquistadores y encomenderos a alzarse contra la corona por las desavenencias en el reparto del botín económico y político; a Lope de Aguirre a ser quien por primera vez desde este continente le declarara formalmente la guerra a España, cuando en julio de 1561 le envía una carta a Felipe II en la que lo llama "menor de edad" y le dice "No puedes llevar con título de rey justo ningún interés en estas partes, donde no aventuraste nada, sin primero gratificar a los que trabajaron..." y lo acusa de tener las manos limpias mientras otros se las manchan con sangre propia y ajena en su beneficio, documento al que se refería Bolívar siglos después como "la primera declaración de independencia del Nuevo Mundo"; a las sucesivas rebeliones de cimarrones y palenques; a las insurrecciones comuneras de fines del siglo XVIII contra el mal gobierno y los excesivos tributos y a las guerras de independencia dirigidas por Bolívar que consolidaron nuestra independencia nacional.

Igualmente, las primeras confrontaciones entre los encomenderos y la corona luchando por el control del poder del estado, fueron en germen, las primeras manifestaciones de un orden de despojos, guerras civiles y violencias que resurgidos incesantemente, una y otra vez a lo largo de nuestra historia republicana, han significado la reedición hasta los tiempos presentes de las pugnas entre los distintos grupos oligárquicos por el control del poder del estado, de la violencia ejercida de manera metódica con fines económicos y políticos, de la ambición de riquezas fáciles, de la explotación y despojo inmisericorde de trabajadores y desposeídos y del desplazamiento de millones de personas de sus hogares y sus

tierras, todo esto en fatal premonición y desenlace pues, al decir del mismo Ospina refiriéndose a lo que por entonces sucedía: "...terminada la hora de los rebeldes, comenzaba el tiempo de los ladrones"³

Después de leer con avidez "Ursúa", la primera parte de un proyecto en trilogía, quedamos a la espera de las otras dos novelas que habrán de completarla: El país de la canela, sobre la primera expedición de Francisco de Orellana que, como se dijo, lo llevó accidentalmente a descubrir el río Amazonas y La serpiente sin ojos que se ocupará de los últimos días de Ursúa y de ese viaje demencial, que en vez de llevarlo a la aventura y descubrimiento como el de Orellana, valga decir, a la gloria; lo lanzaría irremediabilmente al infierno.

Raúl Arroyave Arango

La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas

Howard Gardner, Ed. Paidós, Barcelona, 1999

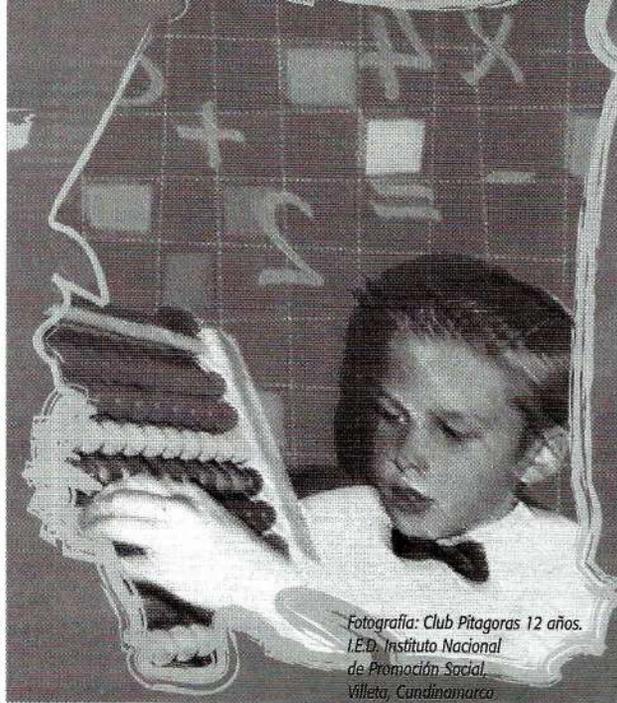
Si los profesores tuviésemos la oportunidad magnífica —que nunca nos será dado tenerla, dado el poder omnímodo del Ministerio de Educación MEN— de participar en la elaboración y diseño de lo que deberían aprender nuestros estudiantes, una tarea crucial sería definir los contenidos de la educación. Y, de esta forma, responder a la eterna pregunta: ¿Qué debemos enseñarles⁴ a nuestros estudiantes? Precisa la pregunta para el tema central de ésta edición de la Revista Educación y Cultura.

Hay dos rutas de respuesta. La primera parcela las enseñanzas año tras año y propone estándares curriculares para las áreas; esta es la que sigue el MEN. Acertada, pues más que los métodos y las didácticas, dejadas esas si al arbitrio de los profesores, la esencia de un Sistema Educativo son las enseñanzas que reciben los alumnos. Contra la supuesta libertad de cátedra, tenemos la imposición ministerial absoluta y categórica. Por si hubiese alguna duda, el MEN evalúa las competencias y jerarquiza a los colegios desde "excelentes" hasta "pésimos", y por si algún profesor intenta burlar los contenidos educativos, el Ministerio dispone los exámenes del ICFES

2 Iakob Zvanev, en www.editorialbitacora.com/armagedon/lope/lope.htm

3 Ursúa, William Ospina, Página 436. Ed. Alfaguara.

4 Así les disguste tanto este término a los constructivistas



Fotografía: Club Pitágoras 12 años.
I.E.D. Instituto Nacional
de Promoción Social,
Villeta, Cundinamarca

súper vigilando que TODOS los profesores del país -sin distinción de regiones, procedencia cultural o etnográfica- enseñen lo que el Ministerio obliga. Lo demás, que es lo de menos, queda en manos de los maestros y de su "libertad" burlada de cátedra.

Por supuesto, podríamos revisar de modo crítico cada estándar del MEN para cada área curricular, tarea importante que aún está por emprender. Eso sí como ejercicio intelectual. Queda una ruta alternativa. Interrogar no los contenidos puntuales, sino las áreas curriculares. Interrogar si esas son las áreas curriculares más pertinentes para nuestros estudiantes hoy, en pleno siglo XXI, en un país singular como Colombia, ... "¿U otras áreas?". Si, ¿Por qué no? "Por que siempre los estudiantes han aprendido matemáticas, ciencias, sociales y lenguaje", se aduce. No siempre, solo desde 1770, cuando nacen las escuelas industriales.

En otras épocas las enseñanzas fueron distintas, al menos "Para los Griegos de la antigüedad una persona virtuosa era alguien que se había desarrollado por completo. Estas personas cultivaban el conocimiento, eran valerosas, leales, ecuanímes, físicamente fuertes y ágiles y daban pruebas de un exquisito sentido de la belleza en materia de cuerpo y espíritu".⁵ Ser valeroso, leal, ecuaníme, ágil y con exquisito sentido de la belleza tiene muy poco que ver con el actual cuadrivium de matemáticas, ciencias sociales y lenguaje, impuesto contra viento y marea por el MEN. Situado entre la historia, la psicología y la pedagogía, el conocido Howard Gardner siguió esta ruta alternativa y plasmó sus tesis en su exquisito libro La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas, lo considero uno de los más serios y originales planteamientos curriculares contemporáneos.

¿Qué enseñar hoy? H. Gardner propone volver la mirada hacia las disciplinas; ¡no a las materias escolares! de siempre,

por una poderosa razón: "Las disciplinas constituyen nuestro mejor intento de pensar sistemáticamente sobre el mundo y son indispensables para un trabajo interdisciplinario bien hecho".⁶ En lugar de los cientos de conocimientos disgregados de cada asignatura escolar. ¿Pero así, entonces, cuáles elegir entre tantas disciplinas? ¡Tres!, a criterio de Gardner, fundamentales. i) Una disciplina científica, de preferencia la biología, por razones que escapan a esta breve reseña; otra ii) ética y una última, iii) estética. Para nuestro autor los tres pilares de cualquier cultura humana son las preguntas cognitivas, éticas y estéticas. En consecuencia, propone solo tres áreas curriculares, esas precisamente.

En seguida Gardner formula su segunda tesis, a mi modo de ver más fuerte y original. Dice: "Lo importante es que los estudiantes exploren con una profundidad suficiente un número razonable de ejemplos para que puedan ver como piensa y actúa un científico, un geómetra, un artista, un historiador. Este objetivo se puede alcanzar aunque los estudiantes sólo investiguen un arte, una ciencia o un período histórico. Debo insistir en que el propósito de esta inmersión no es hacer de los estudiantes unos expertos a escala reducida en una disciplina dada, sino conseguir que empleen estas formas de pensamiento para comprender su propio mundo".⁷

Propuesta curricular muy original y arriesgada. Llevaría a que nuestros estudiantes profundizarán durante años únicamente TRES preguntas!: una científica, otra ética y otra estética. Y ni siquiera con el anhelo de esperar que dominen dichos temas generativos o cuestiones esenciales, sino entrar de tiempo completo en dichas formas disciplinares. Para que comprendan el pensamiento científico, el pensamiento artístico y el análisis ético-histórico, al estudiar la evolución de las especies, alguna sinfonía de Mozart y el Holocausto, por ejemplo, u otro tema generativo, ello no importa. ¡Durante todos los años!... y nada más. Encantador.

Aquí recuerdo un genial apunte del maestro Jean Piaget cuando aseveró algo desconcertante, demasiado coincidente con la propuesta Gardneriana: "Como los idiotas, los sabios solo tienen una idea. La única diferencia está en que la desarrollan".

Sin embargo, mi pregunta es: ¿quien de nosotros domina con suficiente profundidad un tema generador para trabajar con sus alumnos por varios años? Muy pocos entre los pocos. Formados en el sistema educativo industrial, poseemos un mar de pequeños conocimientos con un centímetro de profundidad; exactamente lo contrario a los requerimientos de Howard Gardner. ¡Nosotros somos el problema para esta original propuesta alternativa curricular al ya eterno cuadrivium industrial; no nuestros estudiantes!

Miguel de Zubiría

5 Gardner Howard. La Educación de la Mente. Ed. Paidós. Pag. 36

6 Gardner Howard. La Educación de la Mente. Paidós. Pag. 41

7 Gardner Howard. La Educación de la Mente. Paidós. Pag.137

• AGENDA PEDAGOGICA •

CONGRESO MUNDIAL DE EDUCACION SUPERIOR A DISTANCIA:

Tema: "LA MEGAUNIVERSIDAD, UN RETO A LA IMAGINACION HISTORICA"

4 al 7 de julio en el Centro de Convenciones, Compensar de la ciudad de Bogotá, D.C.



Este Congreso contó con la presencia de más de 40 conferencistas internacionales y nacionales, con ponencias en los campos de formación e investigación en educación a distancia, atención a megapoblaciones, movimientos migratorios, poblaciones vulnerables y desplazados; modelos de gestión y usabilidad de las nuevas tecnologías y

sistemas de organizaciones reticulares e inteligentes, los cuales serán los ejes temáticos del Congreso. Lo anterior se desarrollará a través de conferencias y paneles a distancia complementados con salas experienciales donde en forma participativa se compartieron testimonios de cada uno de los participantes.

Gabriel Ferratè Pascual, fundador de la Universidad Abierta de Cataluña y uno de los pioneros de educación virtual en el contexto mundial, expuso sus planteamientos sobre la construcción de centros académicos denominados metacampos que propenden redes mundiales de universidades a distancia, esto supone contenidos altamente calificados y una verdadera globalización de la educación. Se contó además con las intervenciones de expertos como Richard Stallman, fundador de Free Software Foundation (FSF), Juan Antonio Gimeno, Director de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED) y Nohra Rey de Marulanda, Directora del Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES) parte fundamental en temas de educación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Beatriz Álvarez (AIESAD – UNED de España) se refirió a la "Gestión y desarrollo de proyectos internacionales para la creación de espacios comunes de formación". La experiencia de la doctora Beatriz Álvarez en el trabajo con estudiantes becarios en la UNED, ha permitido la formación especializada en proyectos internacionales en donde se involucren distintos tipos de poblaciones que no tengan fácil acceso a la educación superior".

Estela Ospina (Perú Coordinadora técnica, instituto laboral andino Lima Perú) se refirió a los Desafíos educativos frente a las demandas formativas de la población trabajadora: el caso del Instituto Laboral Andino. El Instituto Laboral Andino desarrolla una importante labor en las regiones más apartadas de Perú beneficiando a la población vulnerable que por diversas razones no ha podido acceder a la Educación. En casos como éstos es el modelo de educación a distancia el más apropiado para brindar formación de calidad, por ello, Estela Ospina como coordinadora técnica de este prestigioso

instituto laboral, ha investigado las demandas de estas regiones con el fin de brindar una formación adecuada a sus necesidades laborales.

Gerardo Ojeda Castañeda – España (Secretario General de la ATEI – España) en su ponencia "Los consorcios universitarios para la utilización de la televisión: las expectativas de la Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana ATEI" se refirió a la televisión educativa como medio indispensable para el acompañamiento de la formación a distancia, hace parte de los recursos educativos y tecnológicos a los que puede recurrir el tutor. La Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana ATEI proporciona espacios de televisión con contenidos apropiados, para que distintas instituciones educativas accedan a estos contenidos con el fin de ampliar los puntos de referencia frente a la formación de sus estudiantes.

Informes:

- Página Institucional UNAD: www.unad.edu.co/index1.html
- Web del congreso: www.unad.edu.co/congreso/pages/index.html
- Boletín Informativo Virtual: www.unad.edu.co/boletin_congreso1/pages/index.html
- E-mail: congresomegauniversidad@unad.edu.co

- IV Foro Educativo Departamental Yopal, Casanare

Educación y Cultura registra el desarrollo de este encuentro que tuvo lugar el pasado 25 y 26 de mayo. Organizado por la Secretaría de Educación Departamental, Sindicato de Maestros de Casanare SIMAC, el CEID Nacional y otras instituciones del sector educativo; el foro contó con espacios de discusión y acuerdos para estudiar la política educativa municipal y departamental.

Informes:

SIMAC, Yopal Casanare tel (8) 635 8117 – 6358156.

XI Encuentro Nacional de Institutos Técnicos. Instituto Julio Flórez Chiquinquirá Boyacá

Entre los días 12 a 15 de Julio tuvo lugar este encuentro en la ciudad de Chiquinquirá el cual contó con ponencias y asistentes de la Universidad del Tolima, UIS, Sena Secretaría de Educación de Sogamoso, Secretaría de Educación de Boyacá y otras instituciones nacionales.

Informes:

Pedro Pablo Bautista. Carrera 6 No. 9 – 58 Tel. 7262231 7262229 Cel 313 2620070. Chiquinquirá. (Boyacá).

- VI Congreso de Investigación Educativa IDEP SED, Bogotá, D. C.

IDEP

¿Qué representamos? ¿A quién representamos? ¿Somos responsables? ¿Para qué y ante quién? Si hay una responsabilidad universitaria

(educativa, investigativa) comienza, al menos, en el momento en que se impone la necesidad de escuchar estas preguntas, hacerlas nuestras y responder. Este imperativo para responder es la forma inicial y el requisito mínimo de la responsabilidad. (Jacques Derrida: "Mochlo, or the Conflict of the Faculties")

El IDEP promotor de la investigación en educación y pedagogía. El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, como entidad de carácter gubernamental ha promovido la investigación en educación y pedagogía durante diez años de existencia convencido de que el conocimiento, su producción, recreación, la discusión y el ejercicio del pensamiento es lo que permite que las prácticas educativas cotidianas se cualifiquen, el campo del saber de la pedagogía se amplíe, pero sobre todo, se construya sentido tanto para los docentes como para los niños, niñas y jóvenes que participan en los distintos procesos de formación y para la sociedad en general.

29 de Agosto a 1º de Septiembre de 2006. Centro de Convenciones Compensar.

Informes:

www.idep.edu.co. Ingrid Delgadillo 3241000 ext 9011. ingrid-delgadillo@gmail.com.

Congreso Internacional de investigación, educación y formación docente



30, 31 de agosto y 1 de septiembre de 2006 Hotel Nutibara. Medellín - Colombia congreso2006@ayura.udea.edu.co Convocado por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

"Actualmente la educación y la formación docente incorporan nuevos paradigmas y nuevos retos. La investigación educativa asumida como el proceso de indagación, de diferenciación disciplinaria, teórica, analítica y procedimental, genera y legitima nuevos enfoques científicos, corrientes de pensamiento y aproximaciones hermenéuticas sobre la pedagogía, la enseñanza, el desarrollo humano y la apropiación social del conocimiento para la transformación de la práctica pedagógica y la escuela.

La formación docente ha de articular las tendencias multiculturales en consonancia con los principios éticos, los avances de la pedagogía y de las ciencias para que los educadores potencien la autorrealización de alumnos y alumnas de acuerdo con una concepción integral de su desarrollo, dignidad, derechos, deberes, aprendizajes sociales y laborales."

Entre sus objetivos señalamos: promover la investigación científica en la formación docente para la actualización y renovación de las prácticas pedagógicas; generar la discusión y evaluación de los desarrollos en aprendizaje-enseñanza, producidos en el contexto nacional e internacional; analizar de manera interdisciplinaria las múltiples dimensiones y determi-

naciones socioculturales en relación con la formación docente y la institución escolar; motivar la participación de diferentes entidades del sector educativo y productivo con el objeto de aunar esfuerzos para mejorar la calidad de la educación.

Informes:

Egidio Lopera E., Ph.D - María Alexandra Rendón Uribe-Facultad de Educación. Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas Of: 9 120 tel: (57 4) 210 57 05. Página Web: http://ayura.udea.edu.co/eventos/congreso_2006. Correo electrónico: congreso2006@ayura.udea.edu.co

9º Congreso Federación Internacional de Pedagogía Alberto Merani. Enseñar competencias

Bogotá, D.C. Septiembre 15 y 16 de 2006



El propósito fundamental de toda pedagogía es la transformación de un joven y curioso primate desnudo en un ser humano. ¿Cómo hacerlo? Con el

propósito de enseñar competencias como puntos de vista de las pedagogías contemporáneas y dar a conocer experiencias educativas exitosas la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual invita al 9º. Congreso que tendrá lugar en ésta ciudad. Los asistentes podrán escuchar ponencias de Carlos Eduardo Vasco, Miguel de Zubiría, María Fernanda Gutiérrez y a pedagogos de establecimientos educativos donde han tenido lugar experiencias pedagógicas de interés para los docentes.

Informes:

Transversal 19 A No. 114 A – 36 Tel (1) 6298377 fipcam@pedagogiaconceptual.com; www.pedagogiaconceptual.com

XXII Coloquio Distrital de Matemáticas y estadística (4 al 7 de diciembre 2006). U Nacional, U Pedagógica, U Distrital, Bogotá, D.C.



Entre los días 4 al 7 de diciembre se ha convocado este coloquio en la ciudad de Bogotá, organizado con la finalidad de dar a conocer y divulgar avances recientes en las áreas de Matemáticas, Educación Matemática,

Estadística y Educación Estadística. Asistirán como invitados Alan Bishop, de la Universidad de Monash, Australia; Luis Carlos Arboleda de la universidad del Valle; Gabriel Yáñez de la Universidad Industrial de Santander; Yu Takeuchi y, Alberto Campos y Fernando Zalamea de la Universidad Nacional de Colombia; Gloria García y Carmen Samper de la Universidad Pedagógica Nacional y Olga Lucía León y Pedro Javier Rojas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Informes:

edumat@udistrital.edu.co. (Lucía León y Jaime Romero); Alberto Donado (adonado@uni.pedagogica.edu.co); Edgar Guacaneme (dma@uni.pedagogica.edu.co); Ana Luz Vivas (alvivism@unal.edu.co); Alejandra Sánchez (asanchezva@unal.edu.co).

Poetisas de América¹

María del Socorro Soto (Durango, México 1975)

Ingeniera con estudios de Maestría en Ciencias Políticas en la UNAM, diplomada en filosofía, historia, economía y política. Ha participado en diversos talleres sobre poesía y narrativa. Es fundadora y colaboradora de las revistas literarias: *Revuelta*, *Cordillera* y *Contraseña*. Es editorialista del semanario *El Sol de Durango*, con la columna titulada "Palabra de Mujer".

Ha publicado en *La Jornada Semanal* y *El Sol de México*, como también, en los periódicos locales *El Sol de Durango* y *El Siglo de Durango*. Tiene una Mención Honorífica en Concurso Nacional de Ensayo sobre la Mujer y una Mención Honorífica en el Premio Estatal de Poesía "Olga Arias."

Las lecturas de sus poemas la han llevado a las ciudades de Colima, Guanajuato, Durango, Zamora, en las Ferias del Libro de Aguascalientes, Ciudad de México, Montreal y Ottawa. Participó en el Seminario de Cultura Mexicana, donde presentó su tesis de ingreso sobre la pintora mexicana Frida Kahlo y en la Sociedad de Escritores de Durango, de la cual fue presidenta en el período 2000-2002, con una amplia participación política de la izquierda mexicana. Entre sus obras recordamos: *Fin de Milenio. Poesía*. Durango, México 2001; *Desnuda en el Viento. Poesía*. Durango, México 1998; *En Estos Días Cinco ensayos*. Durango, México 1994.

¹ <http://poetas.com/poetas>

CORDILLERA AMERICANA

Porque juntos habremos de formar la Nueva Arcadia
donde los ríos acaudalados cubran a nuestros hijos:

Para que la patria se extienda
desde la cordillera chilena hasta el Valle del
Anáhuac
y el canto del cóndor inunde al mundo

Hay una nostalgia marina que recorre el continente
murmullo andino que canta: isobrevive!
¡levántate y resiste!

Deja atrás la pesadilla
el horror sembrado por las botas
recuerda tan sólo la esmeralda que cubre tus
montañas

Cuando te expulsaron de tu propia tierra
no previeron que el nomeolvides se vendría en el bolsillo
la madre selva en los zapatos
y la poesía de Neruda en cada célula

Desde Mesoamérica
le canto a Allende, salvador de nuestra Patria
Americana
fue inútil que las balas te cruzaran
porque el fuego incendia las nostalgias

Una kena toca no sé donde
por su herida brotan los recuerdos
un olor a bosque invade el hemisferio
utopías, luchas cotidianas

¡Malditos!
Cuando metieron a la cárcel las ideas
ellas se revelaron ante el acero
le rompieron la cara al miedo
y de entre los barrotes surgió la resistencia

No pudieron matarlos con los tanques
porque su corazón lo escondieron en la mina
y a todo el continente nos cubrió su angustia

Hermanos del salitre
de la uva
del charango
Os quiero dejar hoy estas palabras

Lina Zerón

México Octubre de 1959

Escritora desde temprana edad. Es Licenciada en Relaciones internacionales en la Universidad Nacional Autónoma de México. Su poesía ha sido traducida al francés, alemán, inglés, sueco y portugués. Su obra poética cuenta con una variada temática y varios títulos con destacadas ediciones. Viajera por países de Europa, América, el Caribe y Estados Unidos para leer sus poemas.

Entre sus obras recordamos: Blau y Mexcla de piel. Berlín: Flor y Piedra, 2000. Rosas Negras para un Ataud sin Cuerpo. Barcelona: Stel Blau, 2000. La Espiral de Fuego. París: L'Harmattan, 1999. Luna en Abril, cartas. México: CIEN Editores, 1998. Luna en Abril sueños. México: CIEN Editores, 1997. Luna en Abril, poemas. México: CIEN Editores, 1996.

SIGLO XXI

¿A qué cielo iremos a parar
cuando harta de tragar tanta sangre
bulímica la tierra a todos nos escupa?

¿A qué infierno llegaremos
cuando esta sociedad nos estrangule
y sólo queden ratas
sobre la tierra extenuada de egoísmo?

¿Bajo qué noche podremos escondernos
donde las llamadas estrellas no estén sucias
por tanta sangre derramada?

• ARTE Y CULTURA •

Bajo una sintética luna rodeada de negro.
Ahí...
tal vez...
volvamos a encontrarnos.

TUMBAS EN EL DESIERTO

Nuestra historia es llanto de monarcas
sometida con grilletes
recuerdos ciegos mariposeando al viento
bajo el secreto mundo quemado
por aventureros.

Silenciosa la casta se levanta,
renacen las espinadas flores del nopal,
las raíces que el águila dejó con sus garras,
emplumada serpiente revestida de mar,
jaguares de voraces colmillos;
mas ahora no proviene el mal del otro lado del océano
ahora es el sueño americano el que acecha
del otro lado del río Bravo.
¿Cuántas lágrimas habrá que regar para recuperar
la dignidad de una raza?

No es posible que en gusanos se convierta nuestra gente
en cenizas de sol sobre piedras grises,
tumbas en el desierto que tropiezan
para alcanzar una nueva vida.

PALESTINA

¿Por donde nos vino la discordia,
el hambre, la palabra miedo?

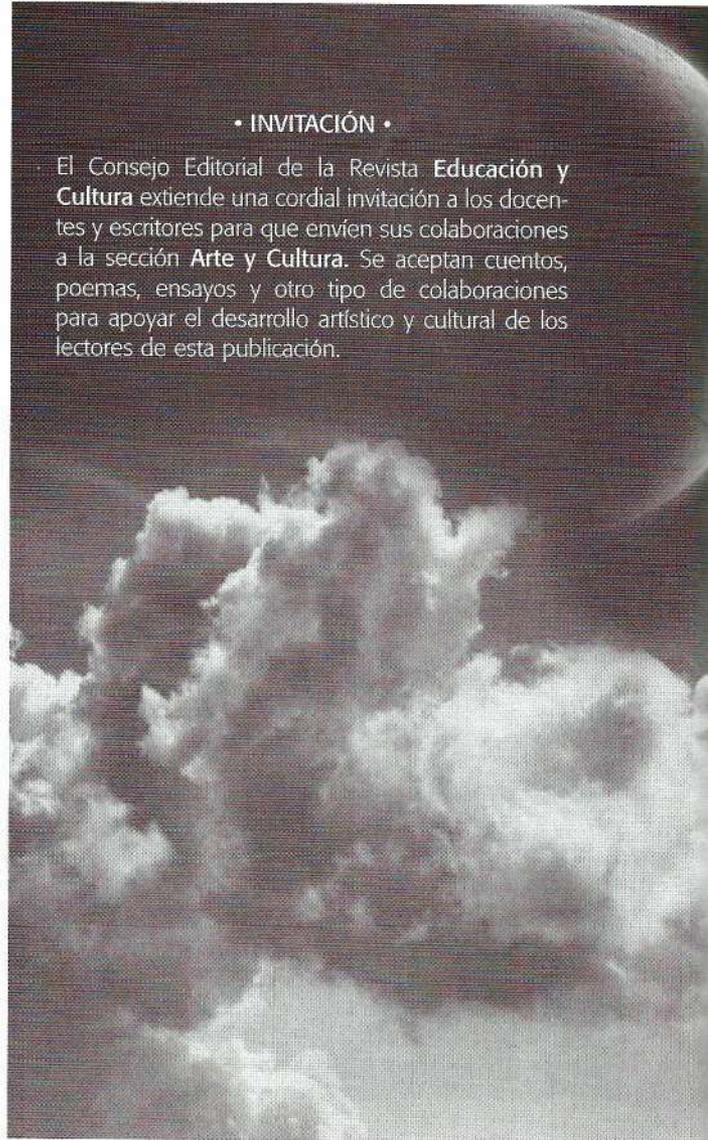
Furia en forma de sol,
ira que estalla
odio en el corazón humano.
¿Guerra Padre?
¿Cumpliré seis años?

Cierra los ojos criatura,
no dejes que el odio te alcance,
silencia tu garganta,
pon una tapia a tus oídos,
no temas a lo oscuro
que si alguien tiene que bailar con la muerte
seré yo, tu padre quien lo baile.

Tienes tú que rebasar el tiempo,
llegar a grande,
grande abrir la boca
y contar a todo el mundo
cómo se envejece a los cinco años.

• INVITACIÓN •

El Consejo Editorial de la Revista **Educación y Cultura** extiende una cordial invitación a los docentes y escritores para que envíen sus colaboraciones a la sección **Arte y Cultura**. Se aceptan cuentos, poemas, ensayos y otro tipo de colaboraciones para apoyar el desarrollo artístico y cultural de los lectores de esta publicación.



Índice Temático, de Autores

17

CEID-FECODE

Contenidos de la Educación
Autonomía escolar
Ley General de Educación

27

William René Sánchez

Correo electrónico: willirer2003@yahoo.es
Fines de la Educación
Contenidos de la Educación
Ley General de Educación
Plan Decenal

37

José Fernando Ocampo

Correo electrónico: jfocampo@cable.net.co
Enseñanza de Historia y Geografía
Planes de Estudio

44

Guillermo Guevara Pardo

Correo electrónico: jfocampo@cable.net.co
Conocimiento científico
Constructivismo
Neoliberalismo

52

Pedro Pablo Rojas

Correo electrónico: rolai21@hotmail.com)
Educación artística
Educación estética

59

Rodrigo Trujillo Céspedes

Correo electrónico: rotruce@hotmail.com
Ciencias Sociales
Globalización
Reforma Educativa

63

Maritza Ramos

Matemáticas Preescolar
Matemáticas Primaria

70

José A. Posada-Villa

Correo electrónico: jposada@saldarriagaconcha.org
Instituciones educativas
Salud mental
Estilos de vida
Adolescencia
Estudio Nacional de Salud Mental (2003)



Puntos de Venta de la Revista Educación y Cultura



ARAUCA

ASEDAR
Calle 19 N. 22-74
Arauca - Teléfono 852123.

AMAZONAS

SUDEA
Hotel Victoria Regia
Leticia Teléfono 5928095

ANTIOQUIA

ADIDA. Calle 57 No. 42-70
Medellín. Teléfono 2291000

TIBERIO CASTAÑO

Calle 57 No. 42.60.
Teléfono 2913685

ATLANTICO

ADEA
CRA 38B N.66-39
Barranquilla Teléfono 3563349

JUAN ALANDETE

Calle 72 N.41c-64
Edificio Cosmos Oficina 302
Barranquilla Teléfono 3563904

BOLIVAR

SUDEB
Calle del Cuartel No.36-32
Cartagena Teléfono 6642469

DISTRIBUCIONES PEDAGÓGICAS ISCA

Urbanización San Pedro M-4 Lote 11
Teléfono 6534551 - 315 8756692

BOYACA

SINDIMAESTROS
CRA 10 N.16-47
Tunja. Teléfono 7441546

CALDAS

EDUCAL
CALLE 18 N.23-42
Manizales. Teléfono 8801046

CASANARE

SIMAC
Carrera 23 No. 11 - 36 Piso 3.
Yopal. Teléfono 358309.

CAUCA

ASOINCA Calle 7 No. 7-26.
Popayán. Teléfono 244159

CESAR

ADUCESAR.
Calle 16A No. 19-75
Valledupar. Teléfono 713516

CORDOBA

ADEMACOR
Calle 12A N. 8 A - 19
Montería Teléfono 836918

CUNDINAMARCA

Isabelina Gamba
Fernando Betancurt
Cra 13ª N.34-36
Bogotá, D.C. Teléfono 2327418

CHOCO

UMACH
Calle 30 N.9-23
Quibdó. Teléfono 4671769

GUAJIRA

ASODEGUA
Calle 9 N. 10-107
Riohacha. Teléfono 7285061

MARIELA CECILIA AGUARÁN

Calle 13 N.15-38 Apto 505
Teléfono 311 4255913

GUAINIA

SEG- IZABEL DIAZ SAENZ
Puerto Inírida. Teléfono 5656063

GUAVIARE

ADEG Héctor Enrique Montoya
San José del Guaviare. Teléfono 5840327

HUILA

ADIH
CRA 8 No. 5-04
Neiva. Teléfono 8720633

JOSÉ FENDEL TOVAR

Calle 1G No. 15 B-20
Teléfono 8737690

MAGDALENA

EDUMAG
Carrera 22 No. 15 -10
Santa Marta. Teléfono 4202591

META

ADEM
Cra 26 No. 35-09 Barrio San Isidro
Teléfono 6715558
Villavicencio

NARIÑO

SIMANA
Cra 23 No. 20-80
Pasto Teléfono 7210696

ÁLVARO CESAR BENAVIDES

Cra 13 No. 21-36
Teléfono 7280170

ALIRIO OJEDA

Calle 11 No. 29-32
Teléfono 7220424

NORTE DE SANTANDER

ASINORT CUCUTA
Avenida 6 No.15-37.
Cúcuta. Teléfono 723384

ASINORT OCAÑA

Calle 1 G No. 15b-20
Ocaña. Teléfono 8737690

PUTUMAYO

ASEP. Carrera 4 No. 7-23.
Mocóa
Teléfono 4295968

JOSÉ HERNANDO SOSA

Barrio Castelví. Teléfono 4260222

QUINDIO

SUTEQ. Martha Cardona
Cra 14 No. 17-14. Armenia
Teléfono 414344

RISARALDA

SER Cl. 13 No.6-39 Pereira. Tel. 3251807

LIBRERÍA EL NUEVO LIBRO

Carrera 4 No. 19-09. Teléfono 332688

SAN ANDRÉS ISLAS

Rafael de León
Barrio los Profesores BQ 3 Apto 301
Teléfono 5123829

SANTANDER

SES Cra 27 N.34-44
Bucaramanga. Teléfono 6341827

HENSER AUGUSTO CAMPOS

Carrera 8 No. 9-68. Apto 301
Teléfono 315 6480307

SUCRE

ADES. Cra 30 No. 13A-67
Sincelejo. Teléfono 2820352

TOLIMA

SIMATOL. Avenida 37 Cra 4 Esquina
Ibagué. Teléfono 646913

VAUPES

SINDEVA. Barrio Centro
Mitu. Teléfono 5642408

VALLE

SUTEV. Carrera 8 No. 6-38
Cali. Teléfono 801008

VICHADA

ASODEVI. Teléfono 5654213
Puerto Carreño