

educación y cultura

13

BOGOTÁ - COLOMBIA
DICIEMBRE DE 1987

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

\$ 300



Promoción Automática

Tarifa Postal Reducida No. 572

educación y cultura

Revista Trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores (CEID-FECODE).

BOGOTA DICIEMBRE DE 1987 N° 13

Licencia: Resolución No. 174 - del Ministerio de Gobierno.

Tarifa Postal Reducida No. 572

COMITE EJECUTIVO DE FECODE

Director: Abel Rodríguez Céspedes

Editor: Hernán Suárez J.

Comité de Redacción:

Gustavo Escobar B., Jorge Gantiva S., Gustavo Téllez I., Felipe A. Rojas M., Héctor Fajardo, Alberto Martínez B.

Consejo Directivo del CEID

Abel Rodríguez Céspedes, Arnulfo Bayona, Felipe A. Rojas M., Alvaro Villarraga, Gonzalo Arcila, Jorge Gantiva S., Héctor Fajardo A., Edgar Andrade.

Consejo Asesor del CEID-FECODE

Nicolás Buenaventura (CEIS), Rodolfo R. de Roux (Universidad Pedagógica Nacional), Miguel de Zubiría (Universidad Nacional de Colombia), Alberto Echeverry (Universidad de Antioquia), Alberto Martínez (CIUP), Marco Raúl Mejía (CINEP), Antanas Mockus (Universidad Nacional de Colombia), Humberto Quiceno (Universidad del Valle), Pedro Santana (Foro Nacional por Colombia), Dino Segura (U. Distrital "Francisco José de Caldas"), Eloísa Trélez (Sociedad Colombiana de Física), Jesús María Vidal (Universidad Surcolombiana).

Diagramación: Hernán Suárez J.

Carátula: John Bryan Cubaque

Caricaturas: KEKAR

Distribución: Guillermo León
Carrera 13A No. 34-36
Tels.: 2851298 - 2851427
Apartado Aéreo: 14373

El Comité Editorial agradece el envío de colaboraciones y se reserva el derecho de decidir sobre su publicación y oportunidad.

Todas las colaboraciones deben enviarse a: Comité de Redacción, "EDUCACION Y CULTURA", Cra. 13A No. 34-36, A.A. 14373.

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de su autor y en ningún momento comprometen la política de la Federación. Se autoriza su reproducción citando la fuente.

Preparación litográfica: Servigraphic Ltda.

Tiraje: 25.000 ejemplares. Impreso en Litocamargo Ltda.

A NUESTROS LECTORES

A partir de la presente edición la revista EDUCACION Y CULTURA tendrá un precio de \$300.00



HAGA MAS VENTAS POR CORREO, UTILIZANDO EL "SERVICIO DE REEMBOLSO C.O.D." DE ADPOSTAL

Es un servicio que le permite estar en varias ciudades a un mismo tiempo entregando y cobrando a la vez su mercancía! Parece increíble, verdad? Usted hace el envío de sus productos, y en el momento mismo en que su cliente los retira de nuestras oficinas, le giramos su dinero! Además es rápido y seguro!



CORREO DE COLOMBIA
Seguro y a tiempo!
MA YOR INFORMACIONES TEL. 24 10351 Y 24 10352

EDITORIAL

La Promoción Automática: ¡aceptemos el reto! 2

AL MARGEN

Fábula Amarga para dulces navidades 4

CONGRESO PEDAGOGICO

¡Lo hicimos realidad!
 Hernán Suárez 5
 Gustavo Escobar 11
 El Encuentro de dos mundos 15
 Así nos vieron
 El Movimiento Pedagógico:
 Taller de los maestros colombianos
 Concurso de Fotografía
 "Educación, Escuela y Sociedad" 18
 Olga Lucía Zuluaga 20

INFORME ESPECIAL: LA PROMOCION AUTOMATICA

La Promoción Automática:
 ¿Norma o política educativa?
 La hora de la verdad:
 Implicaciones del decreto 1469
 Arnoldo Aristizábal H. 22
 José Bernardo Hoyos 26

Hacia la transformación de la institución escolar

Equipo Interinstitucional
 M.E.N.-U.P.N. -DIE-CEP. 29
 Carlos Díaz L. 33
 Graciela Amaya de Ochoa 36
 Sexto Seminario Pedagógico 40
 ¿Mejoramiento de la calidad o de la inversión?
 Propósitos reales y formales
 David Zafra Calderón 45
 Jesús Barrios Acosta 47

REFLEXIONES PEDAGOGICAS

Escuela para el aprendizaje o enseñanza
 para el pensamiento
 Conocer y conocimiento: una diferencia necesaria
 La enseñanza precoz
 Alberto Martínez B. 50
 Salomón Kalmanovitz 56
 Magdalena Valderrama 58

EDUCACION Y SOCIEDAD

Ser maestro: una profesión peligrosa en Colombia
 José Arnulfo Bayona 60

ACTUALIDAD EDUCATIVA

Sexto Congreso de Historia
 Mi Tallercito: Jardín Infantil
 Declaración del Encuentro Nacional de Adultos
 Reynaldo Barbosa 64
 65
 66

LA ALEGRIA DE LEER Y PENSAR

69

La Promoción Automática: ¡Aceptemos el reto!

Cien años después de expedida la Constitución de 1886, que consagró la obligación del Estado de garantizar la educación primaria a todos los colombianos, este elemental derecho es negado a millones de compatriotas. Garantizar la educación primaria a todos los niños en edad escolar y desterrar el analfabetismo ha sido una promesa incumplida por todos los gobiernos que hasta hoy se han conocido. Todas las estrategias ensayadas han fracasado. El gobierno actual también tiene la suya: la Promoción Automática.

Su punto de partida es considerar que la repitencia y la deserción, atribuidas al actual sistema de evaluación, son factores que inciden notoriamente en la incapacidad del sistema educativo para asegurar la educación primaria a toda la población en edad escolar.

Sería necio negar la incidencia de los actuales sistemas de evaluación en la capacidad de retención escolar del actual sistema educativo. Pero es miope atribuir el fracaso escolar y, en especial, la crisis cultural y pedagógica de la escuela, al actual sistema de evaluación. Más grave aún, es considerar que una norma administrativa, como la de la Promoción Automática, resolverá los graves problemas de orden cuantitativo y y cualitativo que configuran la reconocida crisis de calidad y orientación del sistema educativo colombiano.

En amplios sectores del magisterio existe clara conciencia de los efectos negativos que sobre la acción pedagógica tiene el actual sistema de evaluación, calificación y promoción. La nota por la nota, "pasar el año" en una suerte de carrera de obstáculos, "pasar por pasar", ha convertido la educación en un acto carente de fines formativos y culturales, cuya utilidad no va más allá de la acreditación de un cierto número de años de escolaridad o de títulos. El actual sistema de evaluación, reducido o asimilado al sistema de calificación, hace del alumno la principal víctima de las deficiencias del sistema educativo, refuerza el autoritarismo y es fuente de toda suerte de arbitrariedades al otorgar un poder discrecional en su manejo. La calificación ha sido considerada por algunos como un elemento corruptor del proceso de enseñanza y fuente de autoritarismo. A lo sumo sirve de instrumento de control y verificación de procesos de instrucción alejados de la realidad cultural y de las necesidades de formación de la niñez colombiana.

La eliminación de la calificación como criterio único de evaluación y promoción constituye una necesidad compartida por el magisterio, la cual puede provocar transformaciones sustanciales en la enseñanza y en los propósitos de la educación.

Con las autoridades educativas podemos compartir la conveniencia y urgencia de revolucionar los sistemas de evaluación y promoción, pero nos separan sustancialmente los propósitos administrativos y fiscales en los que se ampara su versión de la Promoción Automática.

El fracaso escolar es, ante todo, un problema pedagógico y cultural, al cual no son ajenas las condiciones materiales y socioeconómicas de los estudiantes, antes que un problema de cuántos repiten o cuántos desertan de la escuela, ni puede ser reducido o confundirse con la repitencia y la deserción escolar, las cuales son apenas manifestaciones de un problema pedagógico más profundo y determinante. Un 100% de promoción y retención escolar no garantizan que no haya fracaso esco-

lar, el cual está determinado por la capacidad de la escuela para cumplir los fines formativos, intelectuales y de socialización históricamente considerados y no simplemente por su capacidad para retener o promover un mayor número de estudiantes.

La Promoción Automática, presentada por el Ministerio de Educación Nacional como parte de la estrategia de mejoramiento cualitativo de la educación, es simplemente una medida administrativa orientada a mejorar la eficiencia de inversión económica del Estado en la educación, para poder ampliar la cobertura escolar y alcanzar la meta de la universalización de la educación primaria, postulado de la lucha contra la pobreza absoluta. Ella tiene más de racionalización del gasto y de manejo fiscal que de propósitos pedagógicos y culturales de largo aliento. No está exenta, tampoco, de las limitaciones propias de su improvisación, su carácter inconsulto y precipitado en su implementación.

Improvisación, por cuanto la Promoción Automática se decreta al margen de una reforma de la educación y la enseñanza, reformas sin las cuales la medida y sus buenos propósitos no pasan de ser un remiendo de paño nuevo en un viejo y raído vestido. Los sistemas de evaluación y promoción escolar no son independientes de los planes de estudio, los métodos de enseñanza, la organización escolar y los fines y propósitos del sistema educativo. No se puede reconstruir una casa sobre sus antiguos y débiles cimientos, a riesgo de verla derrumbada en poco tiempo.

Inconsulta, por cuanto ni el magisterio ni su organización sindical tuvieron participación en su adopción. La decisión fue tomada a partir de un equipo técnico interinstitucional. Algunas consultas realizadas al CEID por dicho comité no comprometen el punto de vista de Fecode frente a tal decisión. Más aún, existe una gran diferencia entre las recomendaciones y criterios del equipo técnico y el espíritu y letra de la norma finalmente adoptada.

Improvisación en su implementación a tal punto que prescindió de la fase de experimentación que toda medida de carácter educativo exige. Frente a la Reforma Curricular representa un retroceso, ya que ésta, mal que bien, fue sometida a un proceso de experimentación de cerca de 5 años, antes de su adopción y generalización. En cuanto a la capacitación docente, ésta ha quedado reducida a los tradicionales cursillos de información, orientados simplemente a la instrumentalización de la norma y cuyos exigüos resultados son sobradamente conocidos por el magisterio y los propios funcionarios encargados de dictarlos.

Por todo lo que la Promoción Automática implica, desde el punto de vista de revolucionar las formas de enseñanza y apropiación del conocimiento en la escuela, de eliminar el autoritarismo en la vida escolar y en las relaciones de enseñanza, de reencuentro del saber, la enseñanza y el conocimiento en la escuela, de eliminación de la nota y el "pasar el año" como factor orientador de la labor educativa de maestros y alumnos, por todo ello, el magisterio debe asumir el reto de llevar la Promoción Automática más allá de los reales propósitos que animan al Ministerio de Educación Nacional. Ello implica que el magisterio convertirá la Promoción Automática en una acción y reflexión transformadoras de su acción educativa, mediante la cual las viejas prácticas, los viejos métodos de enseñanza, los tradicionales sistemas de evaluación y de organización del trabajo escolar empiecen a ser transformados y la escuela y la enseñanza sean rescatadas para el conocimiento, el desarrollo cultural y la formación de una renovada conciencia nacional y ciudadana. Propósitos, todos ellos, en los que está empeñado el Movimiento Pedagógico y su decisión de producir una profunda reforma de la enseñanza y la educación.

Fábula amarga para dulces navidades*

Había una vez un país en el que existía el niño, crecía y tenía un lugar en el mundo. Pero llegó el tiempo en que todos los niños se transformaron en alumnos. Y ya no habitó el niño entre nosotros... Así comienza la fábula¹ que vamos a contar.

Expulsados del territorio de los humanos, se les inventó un nuevo espacio, la escuela. Allí conocerían con gozo los secretos del árbol de la ciencia, distinguirían el bien del mal; allí se harían hombres cultos y prudentes. Así se les dijo.

Durante largos años, ese alumno es el aplicado obrero de una fábrica cuya materia prima es él mismo, y cuyo producto estándar es el «buen alumno»: aquel que se asemeja al ideal que los mayores tengan de sí mismos.

Así, aprender pronto se convirtió en imitar vagas sombras proyectadas en la caverna. Es un juego simple y eficaz. Hay que obtener un escolar satisfactorio. ¿Para la satisfacción de quién? De quienes fijan los criterios del rendimiento escolar satisfactorio... El círculo se cierra en una elipsis portentosa.

Desde temprana edad empieza el árido juego de la competitividad, la sumisión y la alienación que instalan el no-deseo. Hay que ser como los mayores, madurando in vitro.

Durante años y años se crece en el rico y estimulante medio de un aula —igual a todas las aulas— y en perpetua relación con unos adultos que tampoco habitan el mundo real; algunos tratan de cumplir honestamente una profesión que les es secuestrada y amordazada, tan lejana a la que alguna vez imaginaron; otros se han endurecido, aman su posición y su salario y ya no oyen más que su propia voz dictando siempre la misma lección.

En el país de esta fábula son millones los niños y niñas que trabajan de alumnos, recorriendo cada día en soledad este itinerario. Hay también, en el trayecto, al borde de la institución, en el recreo o en los pasillos de nadie, el lado luminoso, la sonrisa fugaz: los amigos, los juegos y un sutil entramado de signos y claves secretas, dulcemente desafiantes.

Se quiere conseguir una educación integral que busca el desarrollo personal de los alumnos. Para ello, son amorosamente vigilados, observados, apoyados, motivados, animados, estimulados, compensados y reanimados. Son objetivamente controlados, examinados, evaluados, ordenados, comparados, fichados, aprobados, suspendidos. Unos siguen el ritmo normal, satisfactorio; otros se van retrasando y acumulan plomo en los pies.

Hay quienes enferman de alguna de las mil enfermedades escolares, que no son más que modos de pedir ayuda; unos se amoldan como pueden al ritual y corren hacia las metas que les señalan, llenando su cabeza de lo que sea; otros huyen hacia la vida presentida y acaban en la periferia de la institución, tutelados y encerrados. Y hasta los hay —¡válgame Dios!— que se suicidan. Son imponderables, minorías insignificantes. Doctores tiene la Iglesia que, científicamente, clasifican, etiquetan y redistribuyen a tales sujetos. Los llaman, objetivamente hablando, débiles, inseguros, inestables, difíciles, límite, problema, en riesgo, inquietos, hiperactivos, supermotivados, inadaptados o, sencillamente, fracasados. Es una versión médica del clásico y entrañable tonto. No hay, pues, por qué alarmarse: se puede humanizar un poco la cosa y modernizar otro tanto las formas y los términos.

Mientras, los alumnos se van haciendo mayores al calor de la escuela, todos, tanto los que alcancen el patético éxito escolar, como aquellos que interioricen el fracaso como suyo propio, todos ellos, absolutamente todos, llegan tarde a la única cita que valía la pena: la que tenían consigo mismos.

* Editorial de la Revista Cuadernos de Pedagogía, Barcelona España. Diciembre 1986.

1. Esta fabulilla, ciertamente amarga, es, como el género impone, mera ficción alegórica de un país imaginario, inexistente, imposible. Tanto es así que, por no tener, no tiene ni moraleja.

¡Lo hicimos realidad!



GUSTAVO ESCOBAR B.
HERNAN SUAREZ



Reconocido por propios y extraños como “evento de esperanza y satisfacción”, “punto de partida”, “manifestación cultural autóctona”, “signo estimulante en medio del panorama sombrío del país”, “fenómeno notable de la educación en este siglo”, “propuesta socialmente histórica”, afirmaciones provenientes del presidente de la República, el Ministro de Educación, el Rector de la U. Pedagógica Nacional; investigadores y profesores universitarios, la realización del Congreso Pedagógico Nacional constituye el logro cultural y pedagógico más importante del magisterio colombiano en los últimos tiempos.

El Congreso, realizado en Bogotá

del 18 al 22 de agosto en el Club de Empleados Oficiales, reunió a un millar de maestros, investigadores, profesores universitarios, directivos y funcionarios del sector educativo público y privado. Así mismo, contó con la participación de representantes internacionales de la Federación Internacional Sindical (FISE), la Unión Nacional de Educadores del Ecuador —UNE—, la Universidad Pedagógica Nacional de México, la Casa de la Cultura de México.

Por primera vez en la historia de la educación colombiana un Congreso Pedagógico es convocado y realizado por los propios educadores para reunir

a sus compañeros de oficio y a los distintos sectores e instituciones responsables y comprometidas con los destinos de la educación a fin de ventilar sus principales problemas y presentar propuestas desde la óptica y perspectivas del magisterio. Anteriores congresos fueron realizados por iniciativa del gobierno, destacándose los realizados en 1917 y 1966.

Fueron propósitos iniciales del Congreso realizar una evaluación crítica de las políticas y programas del Estado y, dirigidos al mejoramiento cualitativo de la educación, conocer y evaluar las experiencias, estudios e innovaciones educativas de los maestros; trazar líneas de acción a mediano, largo y cor-

to plazo para el Movimiento Pedagógico; y sentar las bases culturales, ideológicas y políticas de una reforma democrática de la educación.

Se hace camino al andar

El Congreso no hubiera sido posible sin el trabajo pionero de pequeños grupos de maestros entusiasmados por la pedagogía y el deseo de replantear su práctica en la escuela, quienes inicialmente trabajaron en un ambiente de incredulidad e indiferencia en la tarea de difundir "esta idea al viento" como se llamó en un comienzo al Movimiento Pedagógico. De ellos partió la iniciativa de "despertar inquietudes y hacerse a instrumentos para desarrollar un amplio movimiento pedagógico democrático y popular", propósito acogido por Fecode en el congreso de Bucaramanga en 1982 y ratificado en Pasto en 1985.

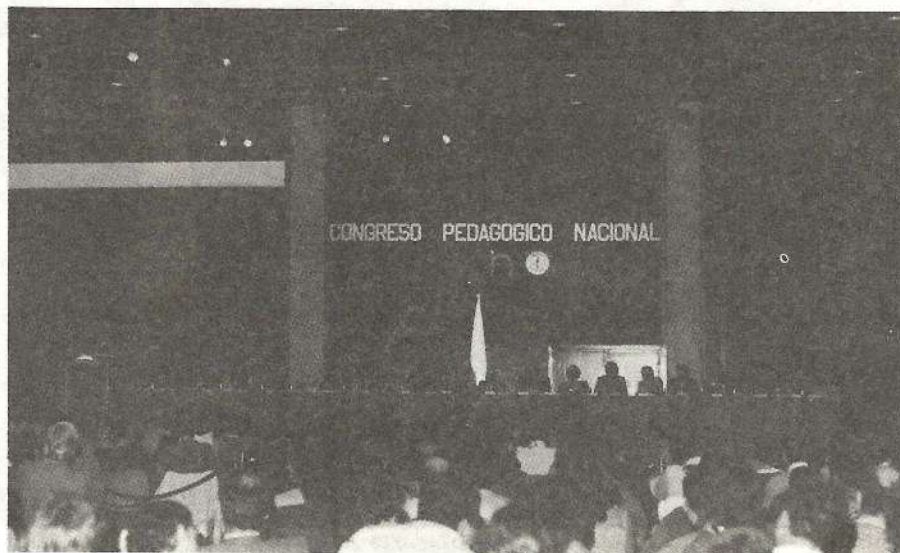
Innumerables reuniones, charlas, mesas redondas, foros, seminarios, realizados a lo largo y ancho del país, permitieron que un mayor número de maestros se contagiaron de la idea de pensar una escuela y una educación distintas y colocar los aspectos culturales y pedagógicos de la educación como centro de sus preocupaciones. La implementación de la Reforma Curricular por el Ministerio de Educación Nacional, como estrategia oficial frente a la crisis de la calidad de la educación, permitió una mayor audiencia y desarrollo del M.P. en el seno del Magisterio. Profesores universitarios del sector público y grupos de investigación aportaron importantes elementos de análisis para la comprensión y crítica de la Reforma Curricular y la tecnología educativa, a la vez que ampliaron el horizonte de reflexión sobre temas como la cultura y la educación, la imagen del maestro, los modelos educativos, la ciencia y la escuela, los métodos de enseñanza, los fines de la educación, la libertad de métodos y la autonomía del maestro, la historia de la pedagogía, en lo cual tuvo papel destacado la Revista EDUCACIÓN Y CULTURA. Así mismo, las experiencias de grupos de maestros e instituciones de Investigación y trabajo educativo en los sectores populares (Cinep, Foro Nacional por Colombia, Cepecs) contribuyeron a la difusión del Movimiento Pedagógico

y aportaron sus experiencias y reflexiones en el campo educativo.

Para el impulso, organización y coordinación del incipiente Movimiento Pedagógico, Fecode se dotó inicialmente del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) y la Revista EDUCACION Y CULTURA, la cual pasó de un tiraje de 5.000 a 20.000 ejemplares. Posteriormente se fueron constituyendo los capítulos regionales del CEID hasta lograr su cubrimiento nacional. Se inició la emisión del programa radial "Proyección", una vieja aspiración del magisterio. Especial mención merece la realización del Foro Nacional por la Defensa de la educación pública y los seminarios pedagógicos nacionales, estos últimos han

Movimiento mismo. Tuvo que esperar cinco años para crear las condiciones ideológicas y organizativas para su feliz realización. El proceso de preparación del Congreso reunió a diversos grupos de maestros, grupos pedagógicos, directivos docentes, profesores universitarios, investigadores en un ambiente de pluralismo y amplia participación que permitió ganar confianza y reconocimiento por parte del magisterio y la comunidad educativa.

Treinta asambleas pedagógicas preparatorias, celebradas en todos los departamentos del país, son indicativas del esfuerzo organizativo y de participación del magisterio. Su preparación y realización fue posible gracias al es-



La feliz realización del Congreso Pedagógico fue el resultado de cinco años de pequeños y grandes esfuerzos.

permitido el examen y toma de decisiones colectivas en torno a los destinos del Movimiento y la respuesta a las políticas educativas recién implementadas.

Todos estos pequeños y grandes esfuerzos, realizados en cinco años de paciente e intenso trabajo, fueron creando las condiciones para lograr aclimatar la idea del Movimiento Pedagógico.

El Congreso: La culminación de un esfuerzo

El Congreso Pedagógico Nacional como idea y propósito nació con el

fuerzo de grupos de maestros organizados en los Ceid regionales quienes se ocuparon de llevar la información a las escuelas y colegios, preparar la agenda de trabajo, estimular la presentación de trabajos escritos, distribuir los plegables y el afiche del Congreso, entre otras muchas pequeñas tareas. No obstante haber desplegado este esfuerzo organizativo e informativo con esmero y preocupación, en algunas regiones los maestros solo tuvieron información de último momento, como el caso de los maestros del instituto "Isidro Parra", del Líbano, Tolima, quienes en carta enviada a la Federación manifestaron que "a sólo quince días de realizarse el Congreso no tenían noticias de la Asamblea Regional ni del



Los paneles permitieron el examen de los grandes problemas pedagógicos del sistema educativo.

mismo Congreso". La misma elección de delegados no escapó del blanco de los comentarios por no haberse respetado los mecanismos de selección y en algunos casos haber contado con el favor o la preferencia sindical.

En departamentos como Atlántico, Bolívar, Córdoba, Huila, Caquetá y Bogotá las Asambleas reunieron más de 250 participantes y un buen número de trabajos escritos y experiencias pedagógicas que facilitaron novedosas formas de discusión y activa participación.

El interés de participación en el Congreso superó las expectativas del Comité organizador. Aun después de iniciado el Congreso se presentaron numerosas solicitudes de inscripción. Un maestro del Valle, por ejemplo, ofreció a los organizadores "hacer lo que fuera necesario, servir de portero, con tal de poder participar", o el reclamo airado de dos trabajadoras sociales que no lograban explicarse por qué, si ellas estaban dispuestas a pagar el valor de la inscripción, no podían participar, "si esto era lo común en otro tipo de congresos".

Para sacar adelante el ambicioso y complejo temario del Congreso, éste tuvo como mecánica de funcionamiento la realización de cuatro grandes paneles sobre los fines de la educación, la formación de los educadores, el Movimiento Pedagógico y bases para una

reforma educativa, a cargo de especialistas en cada uno de los temas. El trabajo en comisiones, trece en total, se ocupó del tratamiento de los temas generales y de temas específicos que cubrían distintas áreas de la educación y la pedagogía. Particular atención mereció la presentación de distintas experiencias pedagógicas, a través de las cuales los asistentes se formaron una idea de los esfuerzos de innovación y experimentación que en distintas regiones adelantan grupos de maes-

El trabajo en comisiones facilitó la participación democrática y el intercambio de experiencias.



tros en el marco del Movimiento Pedagógico.

Una torre de Babel

El congreso fue una verdadera torre de Babel de la educación y la pedagogía. La diversidad de expositores, la variedad de temáticas, los disímiles y encontrados puntos de vista, el sinnúmero de comentarios, los acuerdos y desacuerdos fueron tejiendo una red de opciones y propuestas que lo convierten en obligado punto de referencia para el trabajo de los maestros y el Movimiento Pedagógico en los próximos años.

En medio de la diversidad de lenguas de esta torre de Babel se fue formando un lenguaje común, una suerte de esperanto de la pedagogía, que tiene a su haber expresiones tales como: "*saber pedagógico*", "*práctica pedagógica*", "*compromiso ético y cultural*", "*acto de la enseñanza*", "*exilio del saber*", "*autonomía del maestro*", "*reforma de la enseñanza*", "*voluntad de saber*", "*proyecto político pedagógico*", "*saberes específicos*", "*espacio de enseñanza*", "*instituciones de saber*", "*instituciones de enseñanza*", "*expedición pedagógica*", "*escuela posible*", "*quehacer cotidiano*", "*experiencias pedagógicas* y un largo etcétera.

Desde el mismo acto de instalación hasta la sección final se hizo realidad una expresión ya común en el Movimiento Pedagógico: recuperar la pala-

bra. En las 28 horas de deliberación se convirtió en la invitada principal no sólo a través de los expositores, invitados y comentaristas, sino también en los improvisados corrillos de maestros que se formaban en los pasillos, el recorrido diario de los buses, los salones de descanso de los hoteles, en los cuales no se dejaba de comentar los discursos y exposiciones sin olvidar quién los expresaba, fuera político, investigador, sindicalista o sencillamente maestro.

El oído de los participantes versus la palabra de los expositores crearon un ambiente en el cual era común observar maestros que parecían estar sujetos a sus sillas y empeñados en no perderse nada, o aquellos que se retiraban momentáneamente de las deliberaciones para conseguir nuevos amigos, intercambiar ideas, direcciones y teléfonos, comentar atropelladamente sus experiencias e inquietudes o sencillamente tomar un descanso. Tal fue el caso de un grupo de maestros que encontramos en la cafetería quienes se retiraron del trabajo de la comisión Escuela y Comunidad para contarse sus experiencias. Una de las integrantes manifestó que "aunque las conceptualizaciones son importantes es más clave comentar las experiencias de cada quien y reconocer que en ellas hay también una inmensa posibilidad de conocimiento".

El Congreso fue un verdadero espacio de encuentro y reflexión de todos los sectores comprometidos con la educación.



Los maestros venidos de todas las regiones tomaron la palabra para reafirmar su compromiso con el Movimiento Pedagógico.

En el entendimiento de los maestros quedó resonando la pregunta. ¿Quiénes somos? Muchas veces la han entonado a voz en cuello con la rápida respuesta de la consigna: ¡los maestros! Sin embargo, en el contexto del Congreso y el Movimiento Pedagógico no tiene aún respuesta. Responderla es resolver "quiénes somos en la historia, en el pensamiento, en el lenguaje, en la enseñanza y en la política". Un verdadero reto hacia el futuro.

Muchas cosas escucharon los maestros, muchas cosas dijeron, muchas cosas quisieron contar pero el tiempo se quedó corto. Para algunos los dos primeros días de paneles restaron posibilidad de mayor participación al trabajo de las comisiones. Para otros, esta forma de trabajo fue buena y permitió conocer distintos enfoques y teorías que transitan por el Movimiento Pedagógico.

En el trabajo de las comisiones los maestros no escaparon a la tentación de sustentar su trabajo escrito. Muy pocos pudieron hacerlo. Todos aprendieron el valor de tres minutos de intervención en un congreso de mil delegados. "Es tan poco lo que se puede decir", "es necesario ser tan preciso", "no es justo", "el próximo congreso debe ser de ocho días", fue su único consuelo.

La mejor radiografía del contenido e importancia de las deliberaciones del Congreso es la Memoria publicada por la Revista EDUCACIÓN Y CULTURA. Ella recoge los discursos inaugurales, las exposiciones de los distintos paneles, las conclusiones y relatorías de cada una de las trece comisiones, el listado completo de trabajos presentados y la lista de participantes por departamentos. La separata se complementa con el registro filmico del Congreso recogido en el Video preparado por la Federación y entregado a cada uno de los sindicatos del país para

su divulgación amplia entre el magisterio.

Un fantasma ronda por el Congreso

En uno de los muchos corrillos del Congreso escuchamos una charla preocupada y preocupante: la difícil situación que viven los maestros del Huila, víctimas de amenazas de muerte e intimidación, que ya ha cobrado varios maestros asesinados. Los integrantes del corrillo se preguntaban si el Congreso iba a tomar alguna determinación o pronunciamiento sobre el particular. Las palabras de Abel Rodríguez: "frente a la violencia y la guerra los maestros tienen que rechazar la lógica del temor", no parecían suficientes. En los días de realización del Congreso en el municipio de Acevedo (Huila) fue secuestrado y asesinado en forma cruenta el profesor Reynaldo Alzate, maestro de la inspección de San Adolfo.

A sólo tres días de finalizado el Congreso cayó asesinado, en la propia sede del sindicato de Institutores de Antioquia, el profesor Felipe Vélez, presidente de ADIDA, quien participó activamente en las deliberaciones y coordinación de la Comisión Escuela y Comunidad del Congreso Pedagógico. Ese mismo día y en la misma sede fueron asesinados el doctor Héctor Abad Gómez, médico y presidente del Comité de Derechos Humanos de Antioquia y su colega, el médico Leonardo Betancur, cuando asistían a los funerales del dirigente magisterial.

La preocupación del corrillo de maestros del Huila, preocupación compartida por todos los asistentes, no quedó en el vacío. La declaración final de Fecode sostiene enfáticamente: "Ante esta dolorosa tragedia que viven los educadores, una vez más solicitamos al gobierno garantizar el derecho a la vida y la integridad de nuestros compañeros, disolver las bandas paramilitares y castigar a los responsables de los crímenes".

El Congreso termina... El Movimiento continúa

En medio del entusiasmo por la labor cumplida y el cansancio propio de cuatro días de intensas deliberaciones

IMAGENES Y MENSAJES



El concurso nacional de fotografía, organizado por la revista, es plena prueba de que los maestros colombianos con el Movimiento Pedagógico han despertado y descubierto sus inmensas posibilidades culturales hasta ahora adormecidas. Cerca de un centenar de trabajos enviados, la mayoría realizados por maestros de tiza y tablero, resultan reveladores de que también la educación puede ser mirada con ojo crítico a través del lente de una cámara fotográfica, capaz de decir, mostrar, denunciar, descubrir, sugerir el mundo de posibilidades y realidades de la escuela, en otras palabras, hacer de la imagen un discurso, un mensaje, un expresarse.

Miradas de esperanza, niños que juegan y estudian, la pobreza que atraviesa la escuela y la sociedad, el mundo interior de las aulas, la alegría propia de los patios de recreo, patéticas imágenes de niños trabajadores, la enseñanza de las primeras letras y hasta una madre que enseña castigando fueron captadas por el agudo sentido de Zicorauta, Pato, El Activista, Frentero, Zaka, El Tercer Ojo, Charita, Alondra, seudónimos tras los cuales se esconden maestros de todas las regiones del país que han hecho de la imagen fotográfica una manera de expresar sus desacuerdos, su inconformidad con la escuela y la educación imperantes y ante todo expresar sus anhelos de que lleguen a ser distintas y gratificantes para todos.

Las fotografías premiadas, las cuales se publican en esta edición de la revista, son indicativas de la diversidad de enfoques, de las múltiples realidades de la educación, de la convivencia del optimismo y la desesperanza de la vida escolar, de la sonrisa y el castigo, en fin de la existencia de un mundo de imágenes que por fortuna nos atrevimos a explorar y encontró alentadora respuesta.

El concurso y la muestra fotográfica presentada en el Congreso Pedagógico quedan como testimonio de la creatividad del magisterio y como un reto para que nuevos maestros continúen inmovilizando la realidad educativa por un momento y poder mirar con detenimiento los pliegues y los mensajes que una fotografía puede revelarnos de esa realidad que la cotidianidad no nos deja ver en toda su dimensión, dramatismo y posibilidades de transformarla. Como con los buenos postres, hemos decidido repetir el concurso con la seguridad de que llegarán nuevas imágenes y nuevos mensajes.



El congreso culmina... el Movimiento Pedagógico continúa.

los maestros regresaron a sus escuelas y colegios cargados de nuevas experiencias e inquietudes, planes por realizar, abultadas carpetas de libros y documentos, una credencial que guardan con especial estima, fotografías plena prueba de su participación, nuevos nombres y teléfonos en sus agendas de bolsillo, el recuerdo de alguien en especial, el compromiso de escribir una carta o intercambiar documentos, unos kilos de menos y horas de sueño por recuperar. Pero sobre todo regresaron con un compromiso: dar nuevos rumbos y realizaciones al Movimiento Pedagógico. El mandato del Congreso no admite dudas:

Convocamos a los maestros para que superando el extrañamiento en que se se les ha mantenido, asuman con decisión la lucha por el rescate de su papel intelectual y cultural; para que comprendan que su poder en la enseñanza y la sociedad radica en el saber y en su capacidad para ser objetos del proceso educativo; para que no desperdicien una sola luz de creatividad ni un solo gesto de afecto para devolverle la alegría a nuestros niños; para que hagamos de la enseñanza un acto de amor por la felicidad y el progreso de Colombia.

UN DESCOMUNAL ESFUERZO

El amplio salón de deliberaciones, que albergó centenares de delegados durante cuatro días, ha quedado completamente vacío. Solo resta bajar las pancartas y hacer entrega del lugar desocupado. Entonces y atropelladamente viene al recuerdo de los satisfechos y extenuados organizadores el cúmulo de tareas, de corre y dile, agites, contrariedades, en una palabra el descomunal esfuerzo que significó hacer y vivir el Congreso.

Redactar la convocatoria, imprimir 60.000 plegables, elaborar y distribuir 10.000 afiches, acreditar con escarapela incluida a 1.000 delegados, asegurar alojamiento a 800 maestros, servir 3.000 almuerzos, organizar un asado de despedida, asegurar transporte permanente y oportuno a todos los asistentes, contratar y adecuar las recientes deliberaciones para las plenarias y el trabajo de 13 comisiones, imprimir sobre la marcha cerca de 20 ponencias, atender a los periodistas de prensa y televisión, atender la llegada y salida del presidente, el ministro, parlamentarios, e invitados especiales, servir un coctel de proporciones gigantescas y asegurar que casi todos salieran más que contentos, improvisar un refrigerio para el acto cultural, organizar la muestra fotográfica, el archivo pedagógico, resolver los imponderables problemas de credenciales, asegurar la grabación de las intervenciones y el normal funcionamiento del sonido, producir un video sobre el Congreso, controlar la entrada y salida de los delegados, manejar el tiempo y cumplimiento del reglamento, todo esto y muchas cosas que se escapan fueron posibles gracias a un equipo humano que durante cuatro meses entregó lo mejor de sus energías y desvelos en cumplir la tarea encomendada, y a fe que lo lograron.

Este equipo humano estuvo integrado por los miembros de la Junta Directiva del Ceid, el Comité organizador conformado por 20 maestros, el Comité Ejecutivo de la Fedode, los empleados de la Federación, que unido al esfuerzo de muchos maestros e instituciones hicieron posibles las cosas visibles e invisibles del congreso.



Los integrantes del Comité organizador del Congreso recibieron el reconocimiento por su abnegado y fructífero trabajo.

Un espectador desprevenido

El encuentro de dos mundos



Tengo la sensación de dos mundos que se encuentran. Lentamente se acercan. Con cautela entran en contacto. Por momentos deponen su orgullo y su poder; en otras, lo afirman sin ceder, sin perder su propia órbita. Qué resulte de ello, ¡sólo el cielo lo sabe! Sin embargo, yo siento emoción del momento que vivimos y que hoy puedo apreciar: la inauguración del Congreso Pedagógico Nacional.

Nuevos tiempos, nuevos aires

Sería injusto con mis sentimientos de espectador inquieto no reconocer los puntos del encuentro: citan los maestros y viene el Presidente, Ministro, los honorables senadores. En la misma mesa veo por primera vez —estoy seguro—, los más altos dignatarios con los maestros dirigentes, en

frente de un auditorio que es, indudablemente, de los de “abajo”: los descubro en sus “pintas”, sí, son maestros humildes, informales, son maestros de provincia, de todos los municipios vienen; son maestros de todos los colores, abanico de las razas y las regiones de Colombia. Sólo de cuando en cuando una escarapela que dice “Investigador” y más allá, otra que dice “Mineducación”.

Coraje

Coraje tiene el Ministro para instalar este Congreso y reconocer su mérito a los educadores: años, décadas, en las cuales la mesa compartida sólo fue “mesa de negociación” y los representantes tenían, los de un bando, el apoyo del Estado entero y los otros, en respaldo, al magisterio en huelga, o en heroicas y conmovedoras marchas.

Se me ocurre ahora que sería interesante una indagación histórica de los Encuentros Nacionales de los maestros con “su” Ministro para apreciar mejor, e incluso, para aquilatar el encuentro que hoy presencio. Sin embargo, el encuentro de hoy es diferente: veo una mesa de intercambio en que pedagogía y cultura son punto de encuentro y confrontación de concepciones bien distintas. De nuevo me pregunto: ¿Por qué vino el Ministro?, ¿por qué el Presidente? Me sorprende: hoy no estamos en medio de un conflicto y están allí, frente a lo más selecto de los maestros del país.

De nuevo siento..., coraje tiene el Ministro para medírsele a los educadores pedagogos. Reconoce: Sí, el movimiento pedagógico es un hecho histórico y ha nacido de las entrañas del magisterio; Sí, la Reforma Curricular avanza y hay que aplicarla mis amigos; reconoce, una vez más, ustedes han logrado su Centro de Investigaciones y su revista, pero, advierte, el Presidente dirige, él personalmente, un equipo de técnicos para..., y forma parte de la lucha contra la pobreza absoluta.

Y así un largo discurso en el que el sabor que me queda es que los asesores del Ministro, los que hicieron cada fragmento del discurso, captan, intuyen, saben que el Movimiento Pedagógico avanza lento, crece sin alardes, echa raíces hondas y que ese sí no se negocia (¡no se negocia!), no se derrota, no se resuelve con decretos, es como la primavera que llega lenta e inevitable y siento que el Ministro lo sabe: a los avances de la cultura, responder con acciones y propuestas a la avanzada de la pedagogía que se mete a las escuelas, y toca los niños, a los jóvenes, y que, desde luego, de allí irán a las casas porque es una comunicación maestros-niños-papás con amor, que influya y responda a los tiempos nuevos; intuyo que el Ministro y sus asesores saben que el Estado no es, —no puede ser, más bien— tan sólo hidroeléctricas e infraestructuras y números y déficit, y ejército y ceremonias, y menos en tiempos como estos del Movimiento Pedagógico múltiple, disperso, diverso y gracias a Dios, aún no institucionalizado, ¿demagogia del Ministro y diplomacia del Presidente? No lo creo. Sospecho, más bien, que se trata de otro proyecto cultural.



Los maestros llegaron de todas las regiones del país. Un reparador sueñito en medio de la intensa jornada.

Por fin somos noticia

Veo cámaras, luces, grabadoras, periodistas que van y vienen, corren, toman fotos en primer plano. En el pasadizo entrevistan un dirigente, graban al Ministro; captan en cámara el auditorio iluminado y congestionado de maestros, siento la ilusión de que por fin los maestros vamos a ser tema en los medios de comunicación sin que seamos una mala noticia, sin que haya un paro, un maestro muerto o un déficit sin solución. Por fin una vez seremos noticia con lo que nos compete, la educación, la pedagogía. Dudo, ¿seremos nosotros la noticia o será, como siempre, el Ministro, el Presidente? ¿serán nuestras nuevas experiencias pedagógicas las que la prensa cuente a la opinión pública? ¿será nuestra mística para realizar cientos de pequeños documentos que expresan nuestras ideas, nuestras reflexiones, nuestras inquietudes el tema de una noticia? ¿será que salgo en la televisión? ¿será que algún periodista me pregunta qué es el movimiento pedagógico y yo qué hago por él en mi escuela? ¿Qué digo?

Resuena el eco de música lejana

Poco a poco siento que los maestros se aburren y se cansan. Largos los dis-

cursos y largo su trayecto para llegar aquí y hasta hoy.

¡Por fin llega el concierto! Al ver sus caras alargadas y sentir un murmullo inesperado me pregunto cuántos habrán oído hablar de ese tal *Aarón Copland* y cuántos habrán escuchado con los chicos de su escuela la "Fanfarria para el hombre común". Aplauden los maestros al concluir el primer movi-

La música no podía faltar en la cita de los maestros colombianos. Arrancó tantos aplausos como los discursos.



miento y el sardino del clarinete hace señas angustiado... me aturde el rumor. Voces que murmullan y opacan la fanfarria. Muchos se levantan, caminan, van a saludar a los amigos, los que aún quedan no soportan el cansancio. Pocos gozan del concierto. Los senadores toman agua y cambian de posición en sus asientos. Sigue el rumor. Una profesora se me acerca y dice... "la mala educación de los educadores". Espero con ansiedad el "Kalamary" que anuncia el programa. Quién será Alex Tovar, el compositor de esa "paráfrasis sinfónica". ¿Qué carajos será eso? Un maestro de barba blanca y lacia ha escuchado atento y de pie todo el concierto, aplaude entusiasta a Prokofiev. La música ha triunfado, Prokofiev silencia los rumores y los maestros aclaman al maestro. ¡Sigue la orquesta!

Mis vecinos de silla han viajado 32 horas en bus para llegar al Congreso. Lo delata su acento. "SIMANA" dice su escarapela.

En la mesa directiva hay más relax después de los discursos. Senadores, y directivas, magisterio, sindicalistas, cambian de sentado y departen informales, mientras yo, atrás en el salón, me esfuerzo por distinguir quién es senador, quién ministro, quién sindicalista, quién maestro y sueño esta mesa como el preludio de una educación y de un país imposibles: son gigantescos

los contrastes. Y las palabras del profesor ABEL, el Presidente, embriagan mis recuerdos: "Sólo un pueblo excéptico sobre la fiesta de la guerra, maduro para el conflicto, es un pueblo maduro para la paz". Viva la educación en el conflicto.

Vuelvo a mi cuaderno y la música sigue. Por fin llega el Caribe en su versión sinfónica... "Con el rumor de las palmeras, resuena el eco de música lejana"..., anuncian los cobres y es suficiente: un aplauso magnífico despierta la música del Caribe Colombiano en los maestros y no faltan las muchachas maestras animosas que ondean sus cuerpos al ritmo de la percusión "Kalamary", aplausos, aplausos, aplausos que no arrancaron los discursos.

Maestros jóvenes. Maestras de todas las edades. Maestras embarazadas. Una maestra negra con su niño de brazos. Dos días de viaje en bus. Para todas ellas siento el homenaje que los organizadores y los oradores hacen a una maestra y todos aquellos que ya recorrieron el país en las Asambleas Pedagógicas, en Pasto, Medellín, en el Putumayo, y que hicieron posible esta fiesta pedagógica y del saber que apenas hoy se inaugura.

Para celebrar después del concierto viene el coctel y siento, una vez más, puntos de contacto de esos dos mundos grandes y distintos que hoy se tocan. El sitio: El Centro de Convenciones, ni más ni menos. Aquí sólo supe antes de reuniones de gerentes, de delegados de Bancos, de desfiles de reinas y esta noche están los maestros y durante la recepción, entusiasmados, se toman sus whiskys y celebran su encuentro.

Es un día de fiesta. Han abierto la puerta los maestros. Quieren ventilar los nuevos vientos de la pedagogía y de la cultura. Han llegado el Ministro y sus senadores con sus ideas. Detrás, los patrocinadores del concierto y del whisky.

Es indudable, son dos mundos que se encuentran. Enhorabuena, siento yo. Sería imposible un movimiento pedagógico rígido y excluyente. Que fluyan todas las ideas y todas las experiencias. El tiempo de apertura. Ojalá no llegue otro tiempo y nunca haya otro modelo pedagógico que el inspirado en los maestros, en el amor al conocimiento, a los niños y a la vida ■

MUESTRA CULTURAL



El Congreso no fue solo discursos y deliberaciones. Al mismo tiempo del trabajo de paneles y comisiones, en los amplios pasillos del club se organizó la Feria de Libro, coordinada por la Cooperativa Editorial del Magisterio, lo que constituyó un importante servicio y reconocimiento del libro como valor indispensable en la formación intelectual de los maestros. Fue común ver a los participantes salir con un buen volumen de libros bajo el brazo, y títulos como "Pedagogía e Historia", los varios ejemplares de la revista Educación y Cultura, "Dos estudios sobre la educación en la colonia", libros de planeación, técnicas de grupos y los boletines y periódicos repartidos.



De Córdoba, Montería, llegaron, tras extenuante viaje, los estudiantes y profesores de la banda musical y el grupo de danzas para mostrar lo mejor de un festival del porro pailatiao, llenando de alegría y entusiasmo a los congresistas. Esta muestra artística, fruto del esfuerzo y la preocupación de profesores, estudiantes y padres de familia dejó un grato recuerdo y reconocimiento del valor regional y su aporte en la cultura.



El archivo pedagógico presentado gracias al trabajo de selección y estudio del grupo de investigación sobre Historia de la práctica pedagógica en Colombia, de la Universidad de Antioquia, Nacional Pedagógica y del Valle y con la colaboración de Fecode, permitió conocer importantes documentos, ilustraciones, referencias bibliográficas que sustentan todo un método de inmenso valor de lo que debe ser el trabajo y la preocupación del maestro para "identificarse en su historia".

De Socha, Boyacá, vinieron los campesinos a bailar y a recitar los alabos y mostrar que, gracias al empeño de la profesora Felisa Hurtado de Manrique, ellos pueden bailar con el grupo para "darle a conocer al público que no solamente la gente de las universidades tiene capacidades, sino que los campesinos también las tenemos". Así mismo, el grupo Sembrador de Amor y el grupo de danzas de la Asociación Distrital de Educadores, ADE, presentaron lo mejor de su repertorio de rondas y danzas, en lo que constituye un especial trabajo de conocimiento y disposición artística.



La exposición del trabajo de niños y maestros en la experiencia de capacitación "Latinoamérica, su escuela y su cultura" llamó especialmente la atención de los participantes. Diversas maquetas, pinturas, cuadros, presentaban temas de registro de leyendas, mitos, costumbres, sobre los diversos aspectos de la tradición popular de barrios, comunidades, regiones, en un registro de inmensas posibilidades del conocimiento de las comunidades.

Así nos vieron

Veo con mucha esperanza y con gran satisfacción que el Congreso Pedagógico que ustedes han convocado, tenga como tema fundamental *el de la calidad de la educación*.

Hay que movilizar todos los recursos y potencialidades de la sociedad, desde el nivel local y comunitario, para que la educación sea, ante todo, un compromiso de carácter social que obligue a todos los ciudadanos a participar activa y decididamente en ella.

**Presidente de la República
Virgilio Barco Vargas**



En medio de la violencia, el Movimiento Pedagógico se despliega, levantando siempre la bandera de la Pedagogía, la ciencia y la cultura. Mientras más los otros concurran a la violencia y a la irracionalidad, más debemos recurrir nosotros, los maestros, a la razón y a la cultura. Por ello es preciso impedir la militarización de la cultura y la enseñanza, constituyendo fuertes instituciones del saber.

El Movimiento Pedagógico ya no es una idea al viento, es una realidad presente en el concierto educativo nacional. Decenas de grupos y comisiones de trabajo pedagógico se han organizado en el país; diversas instituciones educativas y centros de investigación lo han hecho suyo; cuenta con un foro abierto para la difusión de sus trabajos, la revista "Educación y Cultura", que por su cobertura se ha convertido en la primera en su género en América Latina. Este mismo Congreso Pedagógico, que hoy iniciamos, si bien es cierto lo concebimos como un punto de partida, ya trae en sus alforjas un cúmulo de reflexiones y experiencias, producto del trabajo de centenares de maestros y de un buen número de investigadores, que desde los inicios de este movimiento lo han alimentado con sus luces.

**Presidente de Fecode
Abel Rodríguez Céspedes**



En medio de un panorama sombrío del país, existen signos estimulantes, como este Congreso Pedagógico, que agrupa un sentir común en el cual la necesidad de cambio es evidente y urgente. También aparece el ideal común de defender la tarea educativa como un elemento crucial en el camino hacia la libertad, la democracia y la justicia. Pero, ¿cómo hacer para unificar los espíritus y descubrir las maneras de lograrlo? ¿Cómo lograremos ser distintos a lo que siempre hemos sido, en tanto que individuos y que núcleo humano responsable de toda la juventud de un pueblo? ¿Qué hacer para romper vicios ancestrales que llevamos enquistados en los tuétanos de nuestro quehacer cotidiano?

**Rector de la Universidad Pedagógica Nal.
Francisco Cajiao Restrepo**



Resulta especialmente satisfactorio para un Ministro de Educación ser convocado por los educadores a un Congreso Pedagógico, cuando décadas atrás eran los Ministros quienes convocaban a los docentes a esta clase de eventos. Se daba entonces, una relación en la que la política tomaba la iniciativa y la pedagogía respondía desde la filosofía, la ética y la didáctica, con propuestas de pedagogos insignes sin las debidas adaptaciones a un país que despertaba a las luchas sociales del siglo XX.

Así ve el Ministerio el movimiento pedagógico nacido en el seno del magisterio que lucha por mantenerse y progresar como una manifestación cultural autóctona para el progreso de la profesión del pedagogo y de la educación colombiana. Por ello, repito, resulta muy satisfactorio para el Ministro ver cómo la pedagogía asume actitud de vanguardia frente a la política, en vez de resignarse a marchar a su zaga y observar cómo se compromete con la educación popular, en vez de ser simple instrumento de la cultura dominante.

Antonio Yepes Parra
Ministro de Educación



Creo que todos los involucrados en el Movimiento Pedagógico, han ido descubriendo dentro de la dinámica del movimiento la nueva definición del docente del futuro.

Las cuatro dimensiones del docente, como sujeto del saber pedagógico, como sujeto de la ciencia, de la política y de la cultura, las considero como un aporte. Lo mismo diría de tomar, como fuente de la definición, la sociedad civil y no la delimitación burocrática de empleado del Estado.

En la medida que el Movimiento Pedagógico involucre más y más docentes y pueda mantener sus propósitos claros, esta redefinición será un resultado natural. Y quizás este es el mejor método para producir esta redefinición dentro de la práctica del Movimiento.

José Bernardo Toro Restrepo
Gerente de Cenpro



El Movimiento Pedagógico promovido y orientado por la Federación Colombiana de Educadores —FECODE— desde los comienzos de este decenio, es la propuesta social e históricamente válida para afrontar la crisis de la Educación Nacional. Por tal razón es la iniciativa más importante que se ha puesto en marcha en el país y deberá conducir a la transformación democrática y popular de la educación y a la recuperación por los educadores colombianos de su posición de liderazgo social, cultural y político en nuestra sociedad.

Es la iniciativa válida porque es a partir de la reflexión permanente de los educadores como podremos identificar las orientaciones y cursos de acción que representen las nuevas y grandes rutas de la educación en el inmediato futuro y en el destino histórico del pueblo colombiano. Y será posible por la reflexión individual y colectiva de los educadores sobre su saber y su práctica pedagógica, sobre los planes y programas de estudio, sobre las relaciones escuela-comunidad, sobre las políticas educativas oficiales y sobre las condiciones materiales y los fundamentos culturales e ideológicos de la educación.

Jaime Niño Díez
Presidente de la Comisión Quinta del Congreso



Uno nota en este Congreso que hay un trabajo subterráneo, que no se observa mucho en la superficie de todo el magisterio y es la gran preocupación por la pedagogía, por hacer una pedagogía a partir del aula de clase.

Mauricio Contreras
Profesor de la Escuela Efraín Cañavera. Bogotá

Este Congreso le sirve a uno para aprender, ya que uno está alejado por la misma situación que se vive en esta parte de Colombia, como que lo envuelve a uno y lo separa de lo que tiene que ver con los adelantos de Colombia y el mundo y entonces uno viene a escuchar y aprender muchas cosas.

Héctor López
Profesor de Leticia Amazonas

Este Congreso y el Movimiento Pedagógico representan mucho para el trío de padres de familia, estudiantes y profesores que ya tenemos que ver todos con el desarrollo del aprendizaje y la educación en el país. Estos eventos son una buena salida para la educación que no pasa por buenos momentos.

Luis Alberto Morán
Estudiante de undécimo grado. Nariño

Es la primera vez que asisto a un Congreso, tenía muchas ganas de venir y por ello me vine hasta con mi hija pues no tenía con quién dejarla. Este Congreso me aporta mucho puesto que me permite conocer nuevos elementos para ser conocidos por mis compañeros en un trabajo pedagógico que apenas comienza.

Fanny del Carmen Asprilla
Profesora Escuela José Celestino Mutis
San José del Guaviare

Este Congreso es muy importante lo mismo que el Movimiento Pedagógico, en las ponencias se recogen las mismas necesidades y los mismos problemas de la educación en el país. Este Congreso para mí es una capacitación más para seguir adelante.

Manuel Cisco
Comunidad indígena.
Resguardo de Pueblo Nuevo.
Cauca

Este Congreso es algo muy interesante, me ha aportado muchos elementos de teorización que yo no conocía, además de experiencias que seguramente me van a impulsar en mi trabajo con mis demás compañeros.

Jorge Octavio López
Profesor de Secundaria. Marquetalia. Caldas

La importancia de este Congreso es su carácter deliberativo que permite definir políticas claras frente a la libertad de cátedra, el avance de la ciencia y la participación comunitaria en la reforma de la educación.

José de Luque
Directivo Sindical. Guajira

El Movimiento Pedagógico: Taller de los maestros colombianos

OLGA LUCIA ZULUAGA*

La irrupción del maestro en los asuntos culturales, a través del movimiento pedagógico, suscita algunos interrogantes sobre los obstáculos que le han impedido mantener una relación viva con la cultura y el conocimiento y que ahora él empieza a quebrar con la pasión de quien puede valerse del saber como una arma de lucha.

Ortega y Gasset anotaba que el maestro siempre llega tarde a los avances científicos, pero sería más preciso decir: ¿por qué el maestro llega tarde a los avances científicos? Tal pregunta nos coloca ante el problema de enfrentar en la formación de docentes la relación CULTURA-MAESTRO que debe ser asumida desde el punto de vista de la infraestructura, o como diría Antonio Gramsci, desde la cultura técnica. Ante esta perspectiva afloran importantes tareas, tales como dotar al magisterio de empresas culturales, o en otras palabras, de centros editoriales o de medios de producción visual, es decir cómo facilitar su apropiación de una cultura técnica que materialice esa consigna que en el siglo XIX se llamó el derecho a la imprenta, o como lo manifestamos en alguna ocasión cómo hacer que la enseñanza no sea un acto de oralidad sino un acto en el que interviengan de manera decidida la imprenta y el cine como un lenguaje visual, naturalmente no como medios o ayudas audiovisuales.

Apropiarse de esta cultura técnica implica abandonar decididamente el espíritu de infantilización en que el Estado y algunas corrientes educativas han querido sumir al maestro, al exigir que se le hable dentro de una jerga que



reduzca las palabras a las cosas. No toda conceptualización es reducible a una representación plástica, no olvidemos que la escritura es el único medio que nos ubica en las ventanas del mundo, nos da acceso a lo visual, a lo táctil, a lo auditivo, al inconsciente y a la conceptualización, y a algo fundamental: la integración de todo ello en el acto de la ESCRITURA.

La reducción de las palabras a cosas no es el principio del entendimiento del saber para el maestro, por el contrario ella se sitúa en la base de las deformaciones de su formación y constituye la médula de ese lenguaje que lo aprisiona a una cotidianidad insulsa y empobrecedora, que llevó a Fernando González a definirlo como proletariado intelectual. Desde el principio de nuestro trabajo ha sido nuestra intención

luchar por el acceso directo del maestro al lenguaje de la ciencia y la filosofía y por ello rechazamos aquella propuesta que partió de los maestros y que exigía enseñar a los maestros tal como ellos enseñan a los niños, que no es otra cosa que la reduplicación del aula en el espacio del saber, mecanismo eje de la infantilización del magisterio en el terreno de la ciencia y los saberes. Esta situación se afianza por el uso del manual.

La relación del maestro con el conocimiento no se debe establecer a través del manual sino a partir de su introducción en un campo experimental donde él sea capaz de pasar de las primeras nociones de los objetos hacia abstracciones que lo sitúen en campos conceptuales cumpliendo así la distinción de Spinoza de que no se puede confundir el círculo con la idea del círculo. Los manuales deben ser el vínculo didáctico entre el conocimiento y su difusión pero no deben definir la relación del maestro con el conocimiento, empobreciéndolo en su vida intelectual, retrasando su acceso a los avances del conocimiento y marginándolo como productor de saber. De nada contribuye al avance de la enseñanza un maestro que no puede ejercer el derecho a la creatividad, ni a la escritura.

Ya es hora de ir sacando conclusiones del presente congreso. Una de ellas debe enmarcarse en una concepción bien precisa sobre la forma que ha ido

* Olga Lucía Zuluaga de Echeverry, investigadora y profesora de la U. de Antioquia. Coordinadora del Proyecto de Investigación "Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia". Texto de la intervención de Olga Lucía Zuluaga en el acto de lanzamiento de su libro "HISTORIA y PEDAGOGIA", editado por la Fundación Nacional por Colombia con motivo del Congreso Pedagógico Nacional.

tomando el movimiento pedagógico, cual es la de un TALLER de las producciones intelectuales del magisterio colombiano. Este taller es un taller de especificidades en el que los planteamientos generales que tratan de apresarlos dentro de un finalismo utópico no tienen cabida; no podemos repetir el mismo error de las secretarías de educación, de poner los maestros a pensar dentro de un mismo molde.

El movimiento pedagógico es para los maestros el espacio de ejercicio de su libertad de creación. Y es fundamental que los sindicatos y las agrupaciones políticas y de intelectuales, comprendan la importancia que tiene



El Movimiento Pedagógico es para los maestros un gran taller, un espacio para su libertad de creación.

el preservar y ensanchar cada día la libertad de creación en este GRAN TALLER. Debemos recordar todos la necesidad de hacer una saludable distinción entre los procesos internos de producción que se dan dentro del taller y la apropiación política de sus resultados, pues los primeros están sometidos a la lógica interna que genera el movimiento pedagógico en sus procesos de experimentación, historización y conceptualización; y la otra, la de apropiación, sería conducida inexorablemente por los vaivenes de la lucha política. A partir de poner en práctica esta distinción debemos pensar en próximas tareas y en las problematizaciones implicadas por ellas.

1. Construcción de una red que permita un contacto directo de elementos que están habitualmente separados de la cotidianidad y la rutina como es el caso de los investigadores y el maestro que labora en la escuela municipal o de barrio; o el de formas de educación como la formal e informal que para el caso del movimiento pedagógico, deben diferenciarse más no excluirse. Se trata de buscar puntos de articulación entre los elementos más distantes y el único instrumento para hacerlo es la reconceptualización y la crítica. Como dice Octavio Paz, sin crítica no hay literatura, lo mismo podría decirse sin crítica no hay Pedagogía; crítica como

vigilancia epistemológica en el sentido de Gastón Bachelard, pero jamás como forma de separar lo que al interior del movimiento pedagógico busca articularse, tener múltiples puntos de contacto. El movimiento pedagógico no es el país de los enanos en donde el gigante Gulliver deba camuflarse como enano para que los enanos crezcan.

2. Construir herramientas informativas y analíticas para que el maestro acoja y utilice la tradición escrita del saber pedagógico, pues en el campo del conocimiento la producción opera a través de los conceptos y de reconocer las tareas emprendidas por los saberes específicos, en nuestro caso por el saber pedagógico. Cuando un intelectual

elige un campo de trabajo, la comunidad intelectual le exige conocer el estado de los avances y necesidades en el campo elegido, a esta situación nos referimos cuando decimos que es necesario reconocer las tareas emprendidas por los saberes. Si logramos entre maestros e investigadores que circulen ampliamente los diferentes conceptos producidos en el saber pedagógico, estaremos en condiciones de territorializar nuestras preguntas y de establecer conexiones con otras disciplinas. Parte de esta información se encuentra ya identificada y analizada en el ARCHIVO PEDAGOGICO, en lo referente a la práctica del saber pedagógico en nuestro país. Falta emprender la reconstrucción y organización en una gran base de datos de los conceptos de los pedagogos que han hecho aportes significativos a las teorías pedagógicas, didácticas o educativas. Este será la región conceptual del ARCHIVO PEDAGOGICO, y ya estamos buscando la manera de hacerlo.

3. La creación de institutos especializados en diferentes áreas del saber pedagógico que permitan por fin generar análisis completos que concluyan en la escritura ya sea de la experimentación o de la acción razonada, ya sea de la historización o de la crítica. Tales instituciones deberán regirse por las reglas propias de los saberes y no por los afanes y constreñimientos de la lógica administrativa. Los institutos podrían algunos estar situados en universidades y otros ser autogestionados por el movimiento pedagógico o por investigadores independientes, su principal misión sería la de formar maestros investigadores. Los institutos situados en las Universidades no entrarían en conflicto con las facultades de Educación, pues no harían otra cosa que ampliar la labor investigativa que éstas realizan o emprender investigaciones hasta el presente no asumidas, amén de apoyar la formación diversificada de los futuros docentes.

Son estas tres tareas las más importantes para modificar las condiciones de existencia del saber pedagógico en nuestra sociedad. Esta nueva etapa podría nombrarse así: de las instituciones formadoras de docentes a las instituciones del saber pedagógico en busca de complementación para formar los maestros investigadores ■

Concurso de Fotografía

Educación, escuela y sociedad



Primer Premio

"Yo leo, tú lavas, él..."

Martha Cecilia Torres M.
(Alondra)
Bogotá.



Segundo Premio (Compartido)

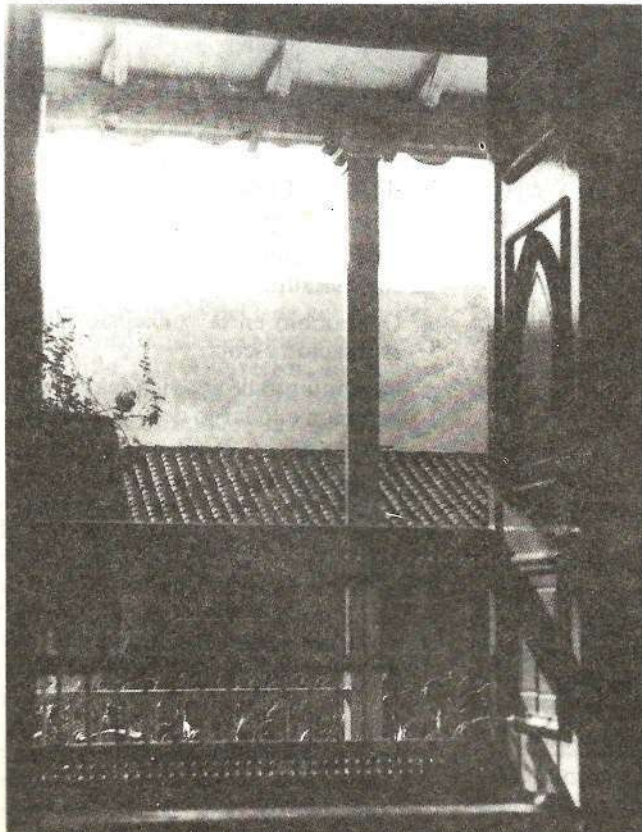
*"Educación informal
y su castigo informal"*

Angel María Vargas V.
(Planeta)
Bogotá.

**Segundo Premio
(Compartido)**
"Aprender haciendo"
Vicente Iván Cruz J.
(Madelpu)
Neiva

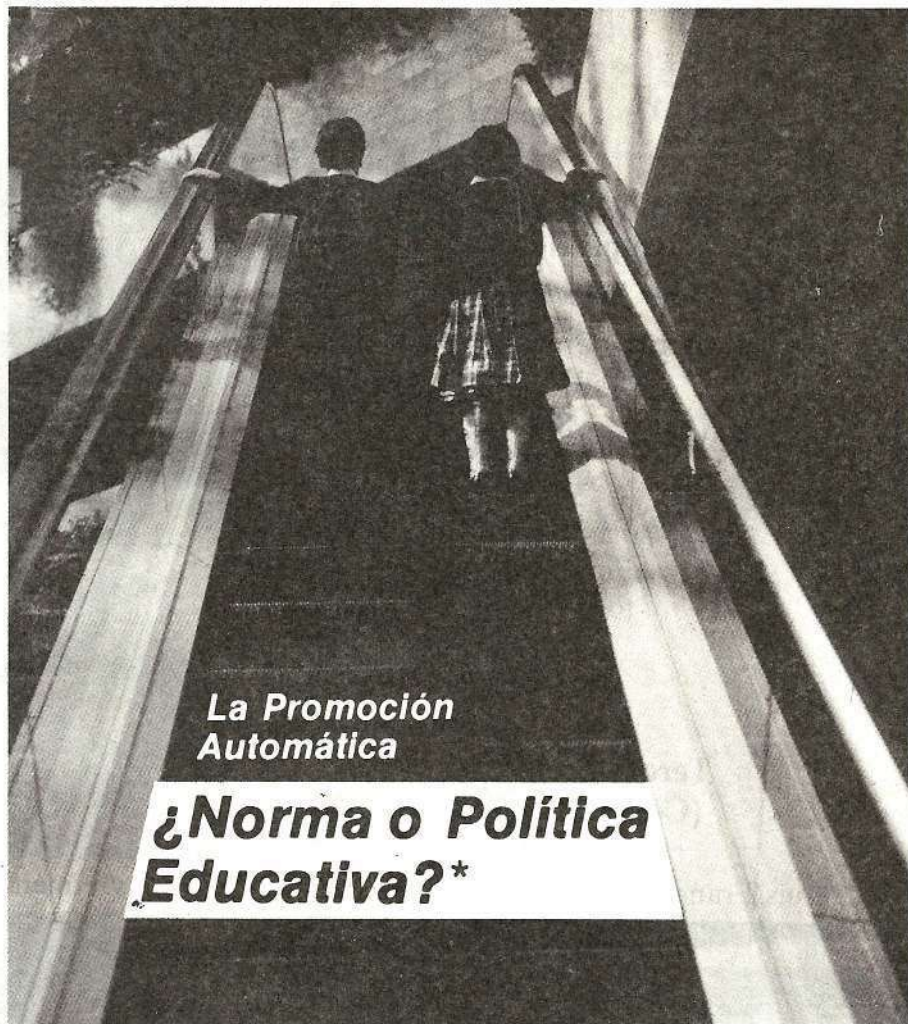


**Tercer Premio
(Compartido)**
"Mi escuela"
José Luis Franco (Pablo Salinas) Medellín



**Tercer Premio
(Compartido)**
"Ellas"
Germán Beltrán B. (Zicorauta) Bogotá





**La Promoción
Automática**

¿Norma o Política Educativa?*

ARNOLDO ARISTIZABAL HOYOS**

Para abordar el análisis de la norma de Promoción Automática es necesario trabajar alrededor de dos puntos básicos: la promoción automática como una norma técnica y los lineamientos de política educativa que están respaldando esta norma.

La promoción automática como norma

El artículo 10 del Decreto 1469 formula el punto básico de la norma: "La promoción automática en el nivel de educación básica primaria, será de obligatorio cumplimiento para los institutos docentes oficiales y privados".

Vista literalmente la promoción automática es planteada como una

norma. Sin embargo, el que ella se haga efectiva supone:

- a. Un cambio en la concepción de la evaluación escolar.
- b. Un conjunto de actividades de recuperación a lo largo del año escolar.
- c. Un cambio en los manejos de los contenidos curriculares.

Por otro lado, la norma misma ofrece algunos elementos para lograr esos tres cambios; veamos:

* Transcripción de la exposición hecha en el 6o. Seminario Pedagógico Nacional sobre la Promoción automática en educación primaria.

** Psicólogo de la Universidad Javeriana. Maestría en Educación y Director del Departamento de Psicología Educativa de la Universidad Javeriana.

Promoción automática

- a. Sobre la evaluación ofrece una nueva concepción de ésta en la educación, una capacitación para las nuevas formas de evaluación escolar y plantea además la configuración de unos comités de evaluación en las escuelas.
- b. Sobre las actividades de recuperación la norma ofrece también capacitación.
- c. Sobre los contenidos ofrece el espíritu del nuevo currículo establecido a través del Decreto 1002.

El país tiene ya una capacidad técnica, académica y magisterial suficiente para formularse sus políticas educativas y para formular su currículum; uno puede estar en acuerdo o desacuerdo con su contenido, pero resistiría cualquier discusión de expertos nacionales e internacionales.

El nuevo currículum falló fundamentalmente en la implementación, en la distribución de información adecuada, en la capacitación y en las comprensiones que requiere.

Si se piensan desde esa misma perspectiva los ofrecimientos que tiene la norma de promoción automática como un intento de formular una política para prevenir el fracaso escolar, se emprendería una agresiva acción para asegurar la comprensión del nuevo currículum, una agresiva acción de capacitación, de configuración del plan de dotación y todos sus ofrecimientos, y luego se esperaría la promoción automática como un resultado de esas modificaciones; pero parece que la norma establece primero el resultado que el agenciamiento de las políticas.

Sobre el Comité de Evaluación es necesario detenerse un momento para analizar su conformación. Dice la resolución No. 13676 del 6 de octubre de 1987: "El comité de evaluación estará constituido por el Director, Rector o quien haga sus veces, quien lo presidirá. El Coordinador de Primaria, cuando exista. El Psicoorientador o Consejero Escolar o quien haga sus veces cuando exista en el plantel. Un docente, elegido anualmente en consejo de maestros. Un representante de los padres de familia, designado por la Junta Directiva de la Asociación respectiva, o en ausencia de ésta por los asistentes a asamblea o reunión general".

Nuestras escuelas públicas básicamente están formadas por un director y un grupo de profesores; cinco o diez profesores, dependiendo del tamaño de la escuela; lo cual hace suponer que para la realidad de nuestras escuelas el Comité de Evaluación va a estar formado por el director de la escuela, un profesor y un padre de familia. En la mayoría de las escuelas no existe la figura del coordinador de primaria ni la figura del consejero, etc.; por eso sobre este primer punto, si se mira la norma y la posibilidad de agenciar una política y si se pregunta si en el lapso de tiempo que resta de este año pueda ser posible generar las condiciones, la respuesta parece ser dudosa.

escuelas qué va a predominar: ¿la norma técnicamente entendida como aplicación obligatoria de la promoción automática, o los esfuerzos por transformaciones escolares gestadas en las mismas escuelas que le den sentido educativo a esta norma? Si predomina simplemente la norma todo va a quedar igual y los niños van a pasar de grado en grado, a no ser que las escuelas y los profesores aprovechen esta oportunidad para avanzar proyectos específicos de transformaciones pedagógicas.

¿Desde esta perspectiva qué implicaciones tiene la norma? Partiendo del supuesto del predominio de la norma,



Vistas las cosas así, el problema del fracaso escolar y su prevención se desplaza a las escuelas, a los profesores y a las organizaciones del magisterio. Ahí es donde se centra la parte fundamental del análisis.

¿Mejoramiento de la calidad o de la inversión?

Si no hay tiempo para implementar adecuadamente la norma de promoción automática, esto desplaza el problema a las escuelas, a los profesores y a las organizaciones magisteriales lo cual plantea otro interrogante: en las

o sea que no pasa en las escuelas, ¿qué implicaciones positivas y negativas habría? Y luego ¿qué perspectivas pueden tener las escuelas para subsanar las deficiencias o los aspectos negativos que se derivarían de la norma? Para analizar estas implicaciones abordemos tres datos de estructura del sistema educativo:

1. Desde el año 1979 la investigación demuestra que en nuestro sistema educativo las tasas de repitencia están subestimadas, mientras que las tasas de deserción están sobreestimadas. El modelo diseñado por Ernesto Schiefelbein desde el año de 1980 y aplicado a los sistemas educativos de América

En las escuelas qué va a predominar: la norma técnicamente entendida como aplicación obligatoria de la promoción automática, o los esfuerzos por transformaciones escolares gestadas en las mismas escuelas que le den sentido educativo a esta norma?

Latina, establece para la primaria colombiana de los años 77 y 78 tasas de repitencia que van desde el 57.5% y el 59% y son tres modelos distintos aplicados que consistentemente dan los mismos resultados. Esto nos hace pensar que la repitencia es mucho más alta que lo que usualmente se reporta en estadísticas que la calculan entre el 19% y el 22%.

2. El estudio hecho por OFICEL, dirigido por Alba Paulsen de Cárdenas que en esa misma época, en el año 1979, para el sector rural colombiano se estableció que el costo de funcionamiento de las escuelas estaba siendo duplicado por las altas tasas de repitencia escolar.

3. La investigación educativa y la experiencia educativa de todos los que hemos trabajado en el aula, parece confirmar que los niños repitentes no tienen un rendimiento mejor que los niños no repitentes, ni siquiera igual; lo que demuestran las tendencias globales es que los niños repitentes tienden a tener rendimientos inferiores al promedio de la clase con respecto a los niños no repitentes. Esto hace pensar que la repitencia per se no es una solución adecuada.

Mientras tanto, intentemos analizar las implicaciones de este decreto, visto únicamente como una norma de obligatorio cumplimiento, sin que se modifique la escuela y el sistema educativo. ¿Qué ocurriría? A nivel del sistema educativo disminuirían las tasas de deserción, el decreto se formula como intencionalmente orientado a mejorar la eficiencia interna en un primer aspecto, expresado en disminuciones de las tasas de deserción y repitencia. Sí, obviamente una norma de promoción

automática establecida, aunque no cambiara nada en el sistema, disminuiría las tasas de deserción, donde está condicionada por repitencias sucesivas. En los otros casos de deserción escolar que se deben a otros factores, entre ellos el trabajo infantil, la repitencia sí disminuiría y de manera dramática, aunque no pasara nada en el sistema; la norma ya aseguró el resultado.

Por esta implicación la norma de promoción automática rápidamente liberaría cupos en las escuelas, sobre todo en las grandes ciudades. Si tenemos en cuenta que las tasas de repitencia son del 57% al 59% y que la mayor proporción se concentra en el primero y segundo grado, es posible pensar que en dos o tres años en las grandes ciudades se liberarían muchos cupos en primero y segundo grado, donde el problema de la repitencia es más dramática; o sea que habría posibilidad de que muchos más niños que no estaban en el sistema escolar puedan entrar a él.



Por otro lado disminuirían también los costos de funcionamiento del sistema escolar, en tanto se estaría utilizando mejor la inversión en educación, que estaba disminuida por la repitencia. En el discurso el Ministro en el Congreso Pedagógico lo dijo claramente: "vamos a lograr optimizar la efectividad de cada peso que le demos a la educación".

Estos son aspectos positivos en el sistema escolar y políticamente hablando, otra implicación positiva es que garantizaría para todos los niños que entraran al sistema por lo menos cinco años de permanencia en la escuela.

Pero si la promoción automática predomina como una norma, habría los siguientes aspectos negativos:

1o. Aumentaría la demanda de la educación secundaria y la pregunta es si va a haber un aumento real y efectivo en las posibilidades sociales de acceso.

2o. De la noche a la mañana tendríamos un sistema educativo que estaba produciendo un 58% de fracaso y empieza a producirnos un 100% de éxito en lo que a la repitencia se refiere, lo cual se aproximaría a solucionar el problema por sustracción de materia.

3o. Las dificultades escolares específicas, no la de los textos de psicología y de pedagogía, sino los de los niños concretos que están en las escuelas con maestros concretos, pudieran irse dilatando si no pasa nada en el sistema escolar, harían crisis cuando el niño tuviera 12 ó 13 años y probablemente los problemas fueran insolubles.

Esta serie de implicaciones negativas tiene otro efecto y es que si acepta-

mos ciertos recelos sobre las posibilidades de implementar las políticas, encontramos los problemas desplazados a las escuelas, a los profesores y a los padres de familia; aquí cuando miramos las dificultades escolares de los niños, ocurre otro desplazamiento, el problema se desplaza a la familia. Para algunos padres de familia cuya única comprensión del sistema escolar es que el niño pasa o no el año; su pregunta en la escuela es "¿mi niño perderá el año?" o "¿mi niño aprobó el año?" y probablemente su reacción va a ser de tranquilidad: "ya no tengo que preocuparme, ya mi niño no perdió el año".

Para padres de familia más conscientes que no simplemente se preocupan si pasó o no pasó, sino por qué está pasando y si está aprendiendo. Entonces la familia tiene que compensar todas las deficiencias de la escuela, con lo cual obviamente resultan perjudicados los niños más pobres, porque son aquellos cuyas familias no tienen capacidades para subsanar las deficiencias de la escuela porque en nuestro sistema educativo hay sectores sociales en los cuales el niño aprende independientemente lo que sucede en la escuela, inclusive a pesar de lo que sucede en ella, porque la familia puede subsanar con profesor privado, con psicólogo privado o terapeuta del lenguaje privado todas las deficiencias de la escuela. Desde esta perspectiva, para la mayoría de niños de las escuelas públicas, sus familias no están en capacidad de subsanar las deficiencias de la escuela, por lo cual resultarían perjudicados.

Repensar la evaluación para pensar la escuela

Pero si entendemos y asumimos que el problema del fracaso escolar sea trasladado a las escuelas, a los maestros y a sus agremiaciones, ahí sí se pudiera tratar de emprender acciones aunque no pasara nada desde la estructura del sistema para prevenir todos esos aspectos negativos.

Para subsanar estos aspectos negativos ya en la escuela, supondríamos: La convicción de que las decisiones escolares no pueden ser decisiones individuales de un maestro dentro del aula

respecto a los niños que tiene, sino que tienen que ser decisiones colegiadas del conjunto de maestros, referidas al conjunto de los niños de la escuela. Si desde los criterios de promoción basados en las actividades remediales un maestro supone que un niño tiene ciertas deficiencias o ciertas posibilidades, pasa al año siguiente pero el maestro del año siguiente año piensa diferente y supone que el niño no debería haber llegado a su nivel. Eso implica replantear la idea de la escuela como una unidad de análisis del sistema y no solamente del aula y del maestro. Tam-



Las familias de los sectores populares no están en condiciones de subsanar las deficiencias de la escuela.

bién obliga a repensar la evaluación escolar, no como una disculpa para poner calificaciones, sino como un recurso para prevenir el fracaso escolar. Se obligaría a repensar el sentido de la educación primaria; es decir, no tenerla centrada en la información, en los contenidos, sino en el desarrollo de los niños y en los procesos de construcción del conocimiento.

Los maestros tienen la palabra

Sobre todo estaría invitando a recoger sistemáticamente las experiencias

sobre prevención del fracaso escolar y promoción flexible que se están dando como iniciativa de los mismos maestros en las escuelas públicas. Existen en el Distrito Especial de Bogotá más de 30 experiencias de iniciativa de los maestros, orientadas a modificar la vida escolar, a prevenir el fracaso escolar, a trabajar sobre nuevos enfoques de la evaluación escolar.

Las experiencias que ha iniciado y recogido el Movimiento Pedagógico, sería necesario sistematizarlas para compartirlas y aplicarlas mejor en distintas escuelas. El maestro y las escue-

las han demostrado la voluntad y la capacidad de poderlo hacer.

En conclusión: a partir de 1988 en febrero los niños y los maestros vuelven a convocarse en las escuelas, ¿qué ocurrirá? ¿Predominará el ordenamiento taxativo de una norma sin ninguna modificación en el sistema y en el acontecer de las Escuelas? ¿O será esto una coyuntura aprovechable para repensar, activar y desarrollar lo que ya se está haciendo respecto al papel activo de la escuela y de los maestros? Parece que en este momento los maestros tienen la palabra ■

La hora de la verdad

Implicaciones del Decreto 1469

JOSE BERNARDO TORO A.*

En febrero de 1988 las aulas se abrirán para iniciar un nuevo año escolar y el Decreto 1469 entrará en vigencia. Desde el mes de agosto de 1987, hemos participado en diferentes tipos de discusiones sobre el significado y alcance de dicho decreto. Cualquiera sea el juicio que merezca el decreto 1469 sobre promoción automática, es necesario reconocer que ha hecho resurgir el debate sobre la educación, lo cual siempre es benéfico.

El Decreto 1469 puede ser analizado de diferentes formas:

- i. Su significado y oportunidad: el espíritu del decreto.
- ii. Sus diferentes implicaciones o requerimientos prácticos a nivel del sistema educativo, del plantel y del aula.
- iii. Y, por qué no decirlo, las enseñanzas que nos puede dejar la formulación del Decreto.

A continuación me referiré a cada uno de estos aspectos buscando ofrecer criterios y sugerencias que espero sean útiles a los educadores y a los responsables de la educación.

1. Significado y Oportunidad: El espíritu del Decreto 1469

Antes de entrar a analizar las implicaciones prácticas del decreto 1469, conviene examinar su significado y oportunidad. Para hacerlo de una forma rigurosa podríamos respondernos la siguiente pregunta:

¿Tiene posibilidad de existir este decreto dentro de un sistema realmente

efectivo? En otras palabras, si nuestra docencia fuera efectiva; si los niños aprendieran lo que se espera; si la educación alcanzara los propósitos que dice buscar; si la experiencia educativa fuera una secuencia de éxitos y satisfacciones para el estudiante, ¿tendría algún significado este Decreto?

Es evidente que no. Un decreto sobre promoción automática, en un sistema educativo realmente efectivo, es redundante.

En términos rigurosos, *la promoción de un grado a otro debe ser una cualidad inherente al sistema*. Las sociedades tienen aparatos educativos para que las nuevas generaciones se puedan apropiarse de una forma eficiente, económica y exitosa de los conocimientos, valores, saberes y destrezas pertinentes, para el presente y futuro de esa sociedad.

Desde esta perspectiva el decreto 1469, es un indicador o un diagnóstico inconsciente de nuestro sistema: no tenemos una educación realmente efectiva. Quizás por eso ha sido difícil tomar posición frente al decreto, él está reglamentando una cualidad *inherente* al proceso educativo, y aunque las cualidades propias de un fenómeno no se puedan reglamentar, no es posible negar el valor de una norma que contenga y regule dicha cualidad.

Como ya se ha dicho en otros foros, el decreto puede solucionar formalmente el problema del fracaso, pero no el problema real: el aprendizaje.

Con decreto o sin decreto, nuestros niños no aprenderán más que lo que somos capaces de enseñarles. De una vez por todas tenemos que entender que la efectividad de la educación de-

pende de nosotros, de los adultos. Renunciemos a creer que el fracaso escolar viene de los niños o los jóvenes; viene del acto educativo que efectuamos.

El decreto 1469 es significativo porque urge una cualidad inherente al sistema: la promoción exitosa. Coyunturalmente nos urge a buscar un aprendizaje efectivo en nuestros alumnos para que la promoción formal corresponda a una promoción real: que nuestros alumnos ganen el año sabiendo lo que tienen que saber.

No es posible decir si el decreto es o no oportuno (quizás no sea pertinente para atacar el problema que quiere atacar). Sin embargo, coyunturalmente está siendo útil para activar y convocar a discusiones fundamentales: la efectividad del acto educativo, la evaluación, la calidad de la educación, etc.

Dentro del contexto de esta discusión queda aún una pregunta por responder, la cual circula dentro del gremio de los educadores: ¿que posición tomar frente al decreto: nos oponemos o lo acatamos? Pregunta que siempre es válida en una sociedad democrática.

Permítanme someter a su consideración mi posición.

- a) El espíritu del decreto busca aumentar la eficiencia interna del sistema. Y aunque la promoción automática mejora formalmente la eficiencia interna no es fácilmente atacable, si se tiene en cuenta que la repitencia no mejora el rendimiento del niño. Una pregunta práctica es esta: ¿qué es mejor, promover automáticamente un niño con bajo rendimiento o hacerlo repetir? A la luz de la investigación se sabe que los niños repitentes no mejoran su rendimiento pero sí se les deteriora su autoconcepto. En este dilema la alternativa menos perjudicial (no la mejor) es promoverlo.

* José Bernardo Toro A., Filósofo (Universidad de San Buenaventura, Bogotá), estudió Física y Matemáticas (Universidad del Quindío), Magister en Investigación y Tecnología Educativa (Universidad Javeriana), Director Fundador de la Revista "Educación Hoy" (1971-1981). Actualmente Gerente General de CEMPRO T.V.

- b) El espíritu del decreto tiene también otras dimensiones: amplía el concepto y el alcance de la evaluación: le da un carácter descentralizado y autónomo, institucionalmente, a los procesos evaluativos (Artículo 5o. del decreto). Le da mayor importancia a la evaluación de proceso que a la sumativa y distingue entre calificar y evaluar (Artículos 3o. y 4o.). Esto es benéfico para el acto pedagógico.
- c) Fortalece y valora el juicio pedagógico del docente y de la escuela para tomar decisiones de transferencia, ubicación de grado, pro-

presión y operativos sobre los cuales se hacen, a continuación, algunas aproximaciones.

2. Las implicaciones y/o requerimientos del Decreto 1469

Las bondades internas del decreto para convertirse en realidades espacio-temporales, demandan una serie de condiciones que conviene explicitar.

Requerimientos de orden estructural

Con decreto o sin decreto el mejoramiento *real* del rendimiento interno del sistema requiere por lo menos de:



moción rápida y actividades de recuperación (Artículo 4o., Parágrafos 2 y 3; Artículos 8 y 9). Este espíritu del decreto conduce a que el juicio pedagógico sea más importante que el juicio administrativo y vuelve más importante lo que el niño sabe que los años formalmente cursados. A este beneficio es difícil oponerse.

Si estas consideraciones son válidas, este decreto contiene presupuestos positivos para los niños de nuestras escuelas y para el futuro del acto pedagógico. Conlleva también una serie de requerimientos estructurales, de com-

- Dotación masiva de textos y útiles escolares.
- Adecuación y reparación de planta física: pupitres, salones, tableros, sanitarios, etc.
- Un año escolar de por lo menos 200 días con una intensidad de 6-8 horas diarias. Nuestros niños tienen un año escolar con menos de 150 días y 4 horas diarias. La longitud e intensidad del año escolar es una variable que influye en el rendimiento de los niños y la productividad educativa a nivel global.

- El uso productivo del tiempo escolar: actividades escolares con propósito definido. En esto la Escuela Nueva es un ejemplo que es necesario observar.

Estos requerimientos han sido formulados desde tiempos atrás y no se derivan del decreto mismo; sin embargo en la medida en que no sean atendidos pueden hacer de la promoción automática un acto formal.

Requerimientos de comprensión

Para que el decreto 1469 pueda tener un efecto positivo, directivos y docentes debemos profundizar sobre la comprensión de una serie de conceptos y prácticas.

- Establecer una clara diferencia entre calificar y evaluar. El decreto propone que el sistema educativo renuncie a la calificación como juicio definitivo para aprobar o reprobar, pero *dimensiona* el acto evaluativo como una condición para el éxito necesario del niño. Nuestro sistema tiene una larga tradición en calificar, pero su entendimiento de la evaluación, en términos prácticos, es deficiente.
- Hoy como ayer, el éxito del niño depende del acto pedagógico que el docente le construya al niño. El docente debe ser entendido como un profesional para la docencia exitosa.

El docente no es un profesional que dicta clases. Es un profesional que vive diseñando estrategias educativas que buscan *necesariamente* el aprendizaje exitoso. Esto ya lo decía Confucio hace más de 2.500 años.

“Cuando un hombre superior sabe las causas por las cuales hace una instrucción exitosa y aquellas por las que no lo logra, puede convertirse en profesor de otros” (Libro XVI).

- El juicio de la sociedad sobre el acto docente tomará otro rumbo: ya no nos preguntarán si el niño aprobó o no el año. Nos preguntarán si el niño aprendió. El decreto deja en manos del docente toda la responsabilidad del acto pedagógico.

El decreto 1469, con la promoción automática y al dar relevancia al proceso evaluativo sobre la calificación, está devolviendo toda la importancia al acto pedagógico y a la memoria pedagógica. Esta es quizás la mayor y más importante implicación del decreto.

gico. La eliminación de la nota como criterio de aprobación traslada las preguntas de los padres, de la administración al acto pedagógico. Si ustedes lo quieren en una imagen, ya los padres no irán a la secretaría de la escuela a preguntar por las notas, sino al maestro para saber cómo y cuánto están aprendiendo los niños.

d) La nota ha sido un medio de comunicación entre el educador, el alumno y el padre de familia. Al desaparecer la nota como juicio máximo, los docentes requieren de otros medios para mantener dicha comunicación tripartita. Este nuevo código, siguiendo el espíritu del decreto, debe ser construido a nivel de la escuela, el núcleo educativo y quizás llegar a nivel de Distrito escolar.

e) El decreto propone, acertadamente, un desarrollo estructural del proceso evaluativo, como un mecanismo para garantizar las bondades del decreto. Sin embargo no se ve cómo va a lograrse dicho desarrollo evaluativo de una forma factible. Las propuestas que circulan tienen un carácter normativo generador a nivel central (del MEN). Sin embargo el decreto propone que

“Es responsabilidad del rector, director o de quien haga sus veces en cada plantel educativo:

a) Establecer el plan de Evaluación coherente con la filosofía y políticas de este decreto...”

Según esto, se presenta la feliz oportunidad a los docentes, directores escolares, directores de núcleos y jefes de distritos escolares, de construir con base a su experiencia y conocimiento de la práctica educativa, un sistema de evaluación que consulte los reales

propósitos y necesidades de nuestra educación.

El mapa educativo ofrece una estructura funcional para llegar rápidamente, a nivel de núcleo y quizás a nivel de Distrito Educativo, a criterios comunes para la evaluación del niño, de la escuela y a nivel organizativo.

Todos los puntos hasta aquí tratados podrían servir para una agenda de trabajo a nivel de la escuela y el núcleo.

f) Quizás la siguiente afirmación parezca inesperada. Si queremos construir un sistema de evaluación de bajo costo, de implementación rápida y fundamentada en el trabajo real que ocurre en la escuela, debemos volver nuestros ojos al cuaderno de clase.

Ustedes saben que una de las estrategias que usa la investigación educativa para saber lo que realmente ocurre en la escuela, es analizar cuidadosamente los cuadernos de los niños.

Un cuaderno nos permite conocer detalles como el nivel de nutrición, como el nivel de motricidad del niño, dificultades de percepción, secuencia seguida por el maestro, vocabulario del niño, dificultades del niño en las tareas, etc.

Los educadores y directores experimentados piden a los padres de familia los cuadernos para formarse un criterio de la enseñanza que recibió el niño y lo prefieren a las notas.

El uso adecuado de los cuadernos puede convertirse en el gran instrumento para el seguimiento y desarrollo de un proceso evaluativo construido desde la base. Puede servir como instrumento de diálogo entre el profesor, el niño y los

padres. Puede asegurarse que es un instrumento mucho más útil que las libretas de calificaciones.

3. Las enseñanzas que nos deja el Decreto

El decreto 1469 tiene una característica especial: aunque es un acto administrativo del poder central, su propósito es disminuir el carácter administrativo y burocrático que tiene el acto educativo.

Las calificaciones que da un profesor a un alumno al fin del año, cuando pasan al libro de notas de la escuela, se convierten en una memoria administrativa que es la que regula la vida del estudiante. Tanto es esto así, que si el estudiante va a otra escuela no le preguntan quién le enseñó, qué aprendió, cuánta satisfacción tuvo en su experiencia educativa, sino que le preguntan por sus notas. La nota convierte el acto educativo en acto administrativo, reemplaza la memoria pedagógica por la memoria burocrática.

El decreto 1469, con la promoción automática y al dar relevancia al proceso evaluativo sobre la calificación, está devolviendo toda la importancia al acto pedagógico y a la memoria pedagógica. Esta es quizás la mayor y más importante implicación del decreto.

Es necesario subrayar que, este beneficio que se deriva para el acto pedagógico no es posible obtenerlo si no se logra una actitud positiva por parte del docente. El decreto le está devolviendo al docente toda la relevancia que debe tener frente a la sociedad, si la toma o no, depende del docente. Los niños ya no van a repetir, ¿pero van a aprender? Los educadores tenemos la palabra: nos han devuelto el sistema educativo, ¿qué vamos a hacer con él?

Hacia la transformación de la institución escolar

EQUIPO
INTERINSTITUCIONAL
M.E.N.-U.P.N.-DIE C.E.P.*

El equipo que presenta este informe se constituyó en el mes de enero de 1987 a raíz de la solicitud que el Ministerio de Educación Nacional (MEN), presentó a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con el fin de estudiar los problemas de "mortalidad académica" y "deserción escolar", supuestamente relacionados con una legislación ambigua e incoherente respecto de la *Evaluación Escolar* y el sistema de calificaciones vigente, para la época, en la escuela colombiana. Desde esa fecha el equipo ha venido trabajando con la permanente colaboración de la Dirección de Investigación Centro Experimental Piloto DIC CEP del Distrito Especial. También hemos contado con valiosos aportes del CEID-FECODE y CONACED.

Un primer avance del estudio fue presentado al MEN y a la UPN en el mes de mayo. Reflexión sobre este trabajo se presentó al Congreso Pedagógico Nacional; el título de estos informes es: "*La problemática de la evaluación escolar en Colombia: Propuesta de un plan para la transformación de su concepción y práctica*".

Por el carácter del trabajo presentado y del plan propuesto, durante el segundo semestre del presente año se le solicitó al equipo, por parte del MEN, asesoría pedagógica en el estudio y la orientación de las acciones tendientes a la implementación de la *Promoción Automática*, tarea en la cual venimos trabajando actualmente, en coherencia con el plan para la transformación de las concepciones y prácticas evaluativas presentado en el primer semestre.

Quienes conformamos el equipo consideramos que es necesario com-

partir con los educadores colombianos el proceso vivido a lo largo de este año y abrir con todos ustedes un diálogo crítico y constructivo sobre este proceso, la promoción automática y las hondas repercusiones que la medida tendrá para la vida de la escuela en el futuro inmediato.

1. El proceso del Grupo Interinstitucional

Uno de los graves problemas que vivimos a nivel educativo es la desarticulación de los esfuerzos a nivel de investigaciones, acciones innovadoras, proyectos y programas tendientes a la transformación de la escuela. Nuestro equipo, en su conformación y proceso

ha experimentado una forma de trabajo que, superando el bloqueo institucional, permita abordar la problemática educativa desde una perspectiva multilateral e integradora.

Sabemos que actualmente en el país avanzan múltiples proyectos de investigación e innovación pedagógica, agenciados muchas veces, por maestros desconocidos en lejanos munici-

* Iberia Carrillo (U.P.N.), Libia Stella Niño (U.P.N.), Jorge Murcia (U.P.N.), Manuel Rojas (U.P.N.), Piedad Caballero (CIUP), Luis Eduardo Maldonado (U.P.N.), Margarita González (M.E.N.), Víctor Miguel Niño (M.E.N.), Rosa Avila Aponte (M.E.N.), Judith Gutiérrez (DIE-CEP), Elsa de Hernández (DIE-CEP), Tulio Martínez V. (CIUP).



prios y veredas, en otras ocasiones por universidades, normales y centros de investigación, en otras más, por divisiones del MEN, las Secretarías de Educación regional o los Centros Experimentales Piloto. La interinstitucionalidad nos ha facilitado ponernos en contacto con programas y entidades que se encuentran en la misma dirección y que, si logramos coordinar con ellos nuestras acciones, podremos avanzar con mayor seguridad y firmeza en el cambio educativo propuesto, siempre y cuando mantengamos una sistemática, permanente y crítica comunicación que nos enriquezca mutuamente.

Desde el inicio del trabajo el equipo ha venido insistiendo en la necesidad de superar las respuestas inmediatistas, puntuales y desarticuladas a la compleja crisis educativa. Los problemas de la “deserción” y la “mortalidad” escolar no pueden separarse de las prácticas de la enseñanza, ni de las condiciones económicas y culturales de los afectados; por esta razón, hemos venido señalando la necesidad de buscar alternativas integrales, con sólido sustento conceptual que, con planes de largo alcance, nos permitan abordar la crisis de manera sistemática. Proyectos tales como “Escuela Nueva”, “Mapa Educativo”, “Plan de Fomento”, “Renovación Curricular”, del MEN deben ser articulados entre sí y a su vez deben entrar en relación crítica con el “Movimiento Pedagógico” y los proyectos de la educación privada. Se trata de favorecer un diálogo abierto que nos permita avanzar en la democratización de la escuela y en la recuperación de la identidad cultural regional y nacional. Se trata de hacer de cada centro escolar un polo de desarrollo cultural en el barrio, la vereda, la comunidad.

A lo largo de este año hemos tenido que trabajar en medio de presiones bien fuertes; de una parte, la necesidad de avanzar en la elaboración teórica del problema de la *Evaluación Escolar*, con las múltiples y serias implicaciones que tal problemática comporta; de otra, la exigencia de ir más allá de las reflexiones teóricas generales y presentar a la universidad, al ministerio y al país proyectos que pudiesen ponerse en marcha cuanto antes. La decisión sobre *Promoción Automática* ha hecho



las presiones más agudas en estos últimos meses. En medio de esta situación hemos venido trabajando en un proceso de construcción colectiva, en el cual el diálogo directo y abierto con docentes y directivos de todos los niveles —desde el pre-escolar hasta el postgrado— y de diferentes regiones, ha sido elemento fundamental. Hoy podemos afirmar que no solamente hemos avanzado en la fundamentación conceptual de la *Evaluación Escolar* desde una nueva perspectiva, sino que además hemos elaborado y puesto en marcha un Plan Nacional para la transformación de las concepciones y prácticas evaluativas en la escuela colombiana; plan que tiene como fundamento el desarrollo de líneas de investigación en el área; líneas que asumidas —coordinadamente— desde las regiones permitan incidir en los procesos de formación y capacitación de maestros, en los sistemas de evaluación, promoción y organización escolar. Líneas de investigación a las que puedan adscribir docentes e investigadores de dife-

rente nivel y que estén en la perspectiva de aportar a la transformación de la institución escolar. Líneas de investigación que implican la integración de las Facultades de Educación con los procesos educativos regionales.

2. Nuestro punto de vista sobre la Promoción Automática

Desde nuestro punto de vista la *Promoción Automática* (P.A.) es una decisión que de ser asumida como su espíritu lo propone¹, pone en tela de juicio, cuestiona y exige transformaciones de fondo al sentido de la escuela, a su organización del espacio y el tiempo, de los programas y las actividades; de los grados y los niveles, a las relaciones con el saber y el poder. Es una decisión que implica cambiar la lógica con la que se analiza, se evalúa, se mira y se

1. M.E.N. Manual de Orientación sobre la Promoción Automática.

actúa diariamente en la escuela... implica despojarnos de costumbres arraigadas que estaban produciendo —sin que nos diéramos cuenta— daño en nuestras nuevas generaciones.

La medida —aún sin entrar en vigencia— nos ha hecho volver los ojos hacia realidades oscuras, tan obvias que por lo mismo, habían dejado de ser importantes para muchos de los educadores; se convirtieron —a fuerza de la costumbre— en algo tan cotidiano y normal que dejaron de preocuparnos y terminamos aceptándolas como parte de una realidad educativa que había que sobrellevar. Veamos algunos ejemplos:

a. Las condiciones materiales de la enseñanza:

En nuestra sociedad se volvió normal que un gran número de niños se quede sin matrícula por falta de cupos. Hizo carrera la costumbre de tener 50 o más niños apretujados en un aula (¿jaula?), sentados en el piso o incómodamente ubicados dos o tres niños en pupitres fabricados para uno solo. Se ha hecho corriente que los niños trabajen en lugares oscuros, sin papel o lápices suficientes; mucho menos colores y libros infantiles; niños que con frecuencia asisten a la escuela enfermos, mal nutridos, sin la atención médica necesaria, ni los suplementos alimenticios que garantizarían su nutrición. El que esta dramática situación haya vuelto a ser tema de reflexión y haya despertado la inquietud que se ha producido y haya generado las solicitudes que se han dado es algo sumamente positivo.

b. El sentido de la escuela:

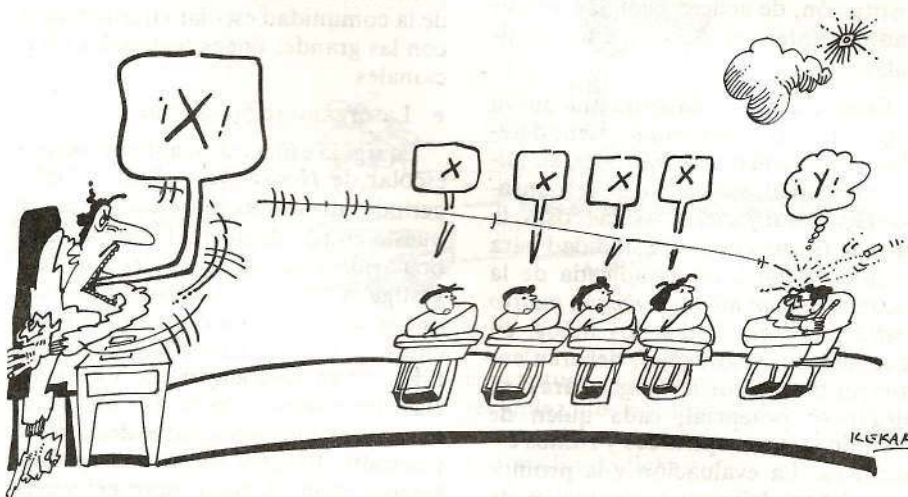
La institución escolar ha tenido como sentido la *Adaptación pasiva*, la *Acomodación* de las nuevas generaciones a una sociedad establecida... “Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de *estados físicos, intelectuales y morales*, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio específico al que está particularmente destinado”². El medio que ha utilizado para lograr tal finalidad ha sido un trabajo escolar, una organización institucional impuesta al estudiante y al mismo docente desde fuera de su realidad, de sus intereses y necesidades. El eje de la vida escolar ha sido entonces la programación “curri-

cular”, los contenidos “académicos”; alrededor de ellos ha girado la evaluación escolar, la atención de niños, padres, directivos y maestros.

La medida de Promoción Automática, en su espíritu, hace explícita opción por el niño. Hace manifestación expresa de la confianza básica en el potencial de la infancia y en las posibilidades de los maestros para promover su desarrollo. Coloca como centro de la vida escolar al niño, a él deben adecuarse los horarios, los espacios, los recursos necesarios, los programas y actividades; al niño, pero no como algo *uniforme, homogéneo*: a los niños como seres diversos con sus especificidades y ritmos diferentes.

institucional”, el cumplimiento de programas, cronogramas. Vigilancia y control del maestro sobre el niño, del directivo docente, sobre el maestro y la escuela. Vigilancia y control que ha bloqueado la reflexión crítica de maestros, padres y niños sobre lo que se enseña y sobre cómo se enseña. Vigilancia y control que han mantenido una estructura obsoleta de acuerdo con dictámenes verticales y autocráticos, haciendo de maestros y niños objeto de reglamentos y normas que han de cumplirse, pues de lo contrario se perderá el año, se abrirá una investigación, se corre el riesgo de ser discriminado y marginado.

Dentro de esa lógica ha sido normal



Así entendida, la medida significa una verdadera “revolución copernicana” en la escuela y la afecta en su totalidad. Si el centro de la vida escolar es el *desarrollo* de los niños, el sentido de la acción pedagógica será el impulsarlo hacia adelante, *promocionarlo* permanentemente; no en los términos de contenidos y grados; adelante en su desarrollo biótico, psíquico y social. Se trata no de domesticarlo y de acomodarlo a una realidad estática; la tarea es permitirle crecer, apropiarse de una realidad en la cual él es protagonista, en la cual puede y debe intervenir.

c. La evaluación escolar:

Las prácticas evaluativas se han constituido en el medio de *vigilancia y control* que ha garantizado el “orden

el que algunos niños fracasen, “pierdan”, sean “expulsados” de la escuela. Ha sido corriente que los “midamos” a todos con el mismo metro; al niño privilegiado y al niño marginado, al del campo y al de la ciudad, al hijo de una familia estable y al abandonado, al sano y al desnutrido. Los criterios de “evaluación” han sido racionales y rígidos. La evaluación ha tenido la connotación de juicio vertical que absuelve o condena al niño, muchas veces de manera completamente injusta... Todo esto se ha convertido en algo co-

2. DURKHEIM, Emilio. “Educación y Sociología”, Ed. Linotipo, Bogotá, 1979, pág. 70 (subrayado es nuestro).

riente, tan corriente que habíamos perdido la capacidad de darnos cuenta del absurdo que tales prácticas agencian.

Consideramos que la Promoción Automática cuestiona esta lógica. Hace de la evaluación escolar un espacio de reflexión crítica participativa sobre el desarrollo de los niños, el papel de enfoques y procedimientos pedagógicos en ese desarrollo; la relación entre determinado tipo de organización escolar y el crecimiento integral de los niños. Es decir, la Evaluación como factor dinamizador del cambio, como elemento de construcción de sujetos dueños de su quehacer, con el poder para orientar la vida cotidiana en su institución, de acuerdo con las necesidades e intereses de su medio particular.

Evaluación que inaugura una nueva lógica: *el niño es importante*, tiene derecho a desarrollar sus aptitudes, su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social. Así las cosas, la idea de fracaso como posibilidad para un niño deberá ser erradicada de la escuela: *ningún niño por ningún motivo podrá fracasar*. Todos los niños, en igualdad de condiciones, deberán encontrar en la escuela el lugar para desplegar su potencial, cada quien de acuerdo con sus aptitudes y ritmos específicos. La evaluación y la promoción deben dejar su connotación de juicio vertical para convertirse en procesos de orientación, apoyo y ayuda en los que siempre el niño y su familia deberán participar.

Evaluación que replantea a fondo el papel de los docentes directivos, autoridades jerárquicas, encargados de conservar la estructura y el "orden", deben pasar a ser asesores, orientadores y dinamizadores del cambio. Otro tanto significa esta concepción para el ICFES del cual se espera recibir el apoyo técnico para reorientar los procesos escolares en la perspectiva que se ha definido.

En este orden de ideas, la motivación para el trabajo escolar debe dejar su carácter negativo y de amenaza con la pérdida del año (con todas las serias consecuencias que esto conlleva en la vida de los niños). La motivación tendrá que ser ahora positiva, basada en el interés del niño por el sentido intrínseco del trabajo que realiza.

d. Los programas escolares — La Renovación Curricular:

Si los programas dejan de ser el centro de la vida diaria en la escuela y ese lugar pasa a ocuparlo el niño en proceso de crecimiento, una pregunta que surge con muchísima frecuencia es: ¿y ahora qué va a pasar con los programas?, ¿con la renovación curricular? Evidentemente que el espíritu de la programación deberá ser el facilitar y promover los procesos de desarrollo y no llenar y atiborrar a los niños de contenidos. Los programas, antes que camisa de fuerza, deberán convertirse en un apoyo para el desarrollo de las acciones que la escuela y los maestros planeen cada año con la participación de la comunidad escolar en coherencia con las grandes líneas regionales y nacionales.

e. La organización escolar:

La rígida e incuestionable estructura escolar de *Horas-Clase, Salón-Grado*, períodos de promoción, etc., deberá ser puesta en tela de juicio. Desde las particularidades de cada región deben investigarse alternativas organizativas que se adecuen a las condiciones específicas de cada institución. En este sentido, deben ser recuperadas experiencias innovadoras que ya están en marcha en muchos lugares del país; el programa Escuela Nueva con su "gobierno escolar", con grupos heterogéneos, con promoción flexible, ha dado frutos sumamente positivos en algunos departamentos. Experiencias como estas deben ponerse al servicio de la profunda reforma que se está proponiendo.

3. ¿En qué punto nos encontramos?

Dentro del Plan Nacional para la Transformación de las concepciones y prácticas evaluativas en el que inscribimos la promoción automática, hemos realizado diferentes eventos, en particular los seminarios-talleres en las diferentes regiones del país³. Seminarios que han contado con la participación de las Secretarías de Educación, docentes directivos, representantes de las Facultades de Educación, de los colegios privados y de los centros de investigaciones docentes de FECODE.

No fuimos a las regiones a presentar un saber y unas decisiones cerradas y terminadas. Estuvimos generando reflexión y cuestionamiento sobre las actuales prácticas evaluativas de nuestras escuelas, sobre el papel que éstas desempeñan en la formación de las nuevas generaciones. Conocimos de primera mano los importantes aportes que maestros y escuelas realizan en experiencias innovadoras y, en fin, avanzamos en la elaboración de la reflexión pedagógica. Si bien es cierto teníamos que responder a la gran expectativa y a los grandes requerimientos que ha generado la promoción automática y, con la colaboración y participación activa de los invitados, estudiar estrategias para responder al reto que nos plantea el año escolar de 1988 con esta medida, lo fundamental en los talleres realizados ha sido el consenso de los participantes alrededor de la urgente transformación de nuestra escuela actual; el compromiso en trabajar por una nueva manera de abordar el quehacer pedagógico. Finalmente, hemos ido a las regiones a buscar, junto con los participantes en los talleres, formas organizativas que garanticen a cada sección del país la continuidad en el desarrollo de la reflexión pedagógica y la implementación de los métodos y las estrategias que les permitan, de manera autónoma, convertir el saber pedagógico en factor de cambio cotidiano en el aula, la escuela y la comunidad⁴.

Debemos resaltar el enorme potencial latente existente en las regiones, el espíritu positivo y el anhelo de aunar esfuerzos, coordinar acciones y articular voluntades en el propósito de la transformación estructural de la escuela. Las necesidades y las exigencias planteadas en los diferentes lugares son múltiples. El equipo, por su parte, asume la asesoría en los procesos de reflexión e implementación de los planes regionales para la transformación de las prácticas evaluativas, la transformación de la escuela y el desarrollo, en beneficio de las nuevas generaciones, de la promoción automática.

3. Estos seminarios-talleres fueron realizados entre el 26 de octubre y el 14 de diciembre de 1987.

4. El informe síntesis de estos seminarios-talleres será enviado por el MEN a las respectivas regiones.

Promoción con Calidad

CARLOS DIAZ L.*

Con el decreto 1469 del 3 de agosto de 1987 el gobierno colombiano oficializó el cumplimiento obligatorio de la promoción automática. La consideración fundamental para adoptar tal medida se explica señalando que "La promoción automática mejora sensiblemente la eficiencia del sistema educativo al disminuir las tasas de repitentes y deserción"¹. Se da a entender que es necesario promover a todos los niños matriculados, de un grado a otro, sin medir consecuencias, de allí que a la palabra promoción se le agregue la de automática para ir descartando cualquier obstáculo que no permita promover al ciento por ciento de los niños de enseñanza básica primaria.

La filosofía del Decreto

La promoción automática en Colombia es un propósito, una política y no una práctica pedagógica. Una política para avanzar con la bandera de la universalización de la educación básica primaria, para "fortalecer acciones y programas que permitan extender el nivel de la educación básica a toda la población colombiana"².

Universalizar según este pensamiento, es cobijar al mayor número de personas, abarcar una cobertura amplia, o en otras palabras, mostrar índices altos de población estudiantil dentro del sistema educativo. Se busca dar imagen internacional de acatamiento

de los acuerdos en materia educativa con las potencias extranjeras. Es una política para evitar que se pierda el año pero no para solucionar los problemas que aquejan actualmente la calidad del proceso de enseñanza.

En el fondo lo que pretende el gobierno de Barco es dar continuidad a la aplicación de su política educativa, diseñada sobre la base de la llamada economía social y la modernización del Estado para cumplir los designios de la banca prestamista internacional. Es la aplicación de la política costo-beneficio, en donde lo principal es la eficiencia del sistema educativo, la elevación de la productividad de cada peso invertido en el servicio.

El decreto en su contexto mantiene la concepción de la tecnología educativa; se inscribe en el marco de la reforma curricular al supeditar la promoción a las capacidades y logros de los alumnos; mantiene el criterio de evaluación por objetivos específicos y por juicios de valor, dejando una escala

conceptual en donde los números son reemplazados por símbolos; y controla la actividad del alumno y del docente por medio de fichas.

Las implicaciones que tiene la medida no se pueden ocultar. Promover a los alumnos automáticamente, en la forma planteada, implica que el gobierno destine mayores y mejores recursos a la educación y disponga de materiales de enseñanza, de textos, de transporte, de mayor número de aulas y de docentes. Implica además, disminuir el número de alumnos por aulas, eliminar las pruebas del ICFES, avanzar en la erradicación del analfabetismo y capacitar a los educadores.

1. Texto del Decreto 1469.
2. Discurso del Ministro de Educación en el Congreso Pedagógico Nacional 1987.

* Licenciado en Química y Biología. Miembro del C.E.I.D. de Córdoba y del Equipo Nacional del C.E.I.D. Profesor del Colegio Marcelliano de Cereté, Córdoba.



Pero así mismo la norma puede ser tomada como un medio para avanzar en la consolidación del Movimiento Pedagógico, en la medida en que sigamos desbrozando el camino para obtener nuestras propias alternativas, hablando en nuestro lenguaje y abriendo un cuestionamiento serio y objetivo, sobre la enseñanza, el saber, el fracaso escolar, la evaluación tradicional y todo aquello que beneficie a una educación nueva.

Ello implica un compromiso para el educador, en la medida en que necesita una mejor preparación para la confrontación y para el trabajo escolar y un rompimiento con la concepción tra-

adiciional de evaluar que le da poder para promover o no al estudiante. inicia en la ubicación de los objetivos que se persiguen y concluye con la determinación del grado de éxito del proceso, señalada por la medida en que la actividad de educador y alumnos haya logrado como resultado la planificación propuesta. La evaluación comprueba el sistema de conocimientos, hábitos y habilidades de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ella se comparan los resultados del trabajo de educadores y alumnos con los objetivos propuestos, para determinar la eficacia del proceso docente educativo y, consecuente con ello, reorientar el trabajo y decidir si es necesario volver a trabajar sobre los

Adecuar la evaluación a la cantidad y a la calidad

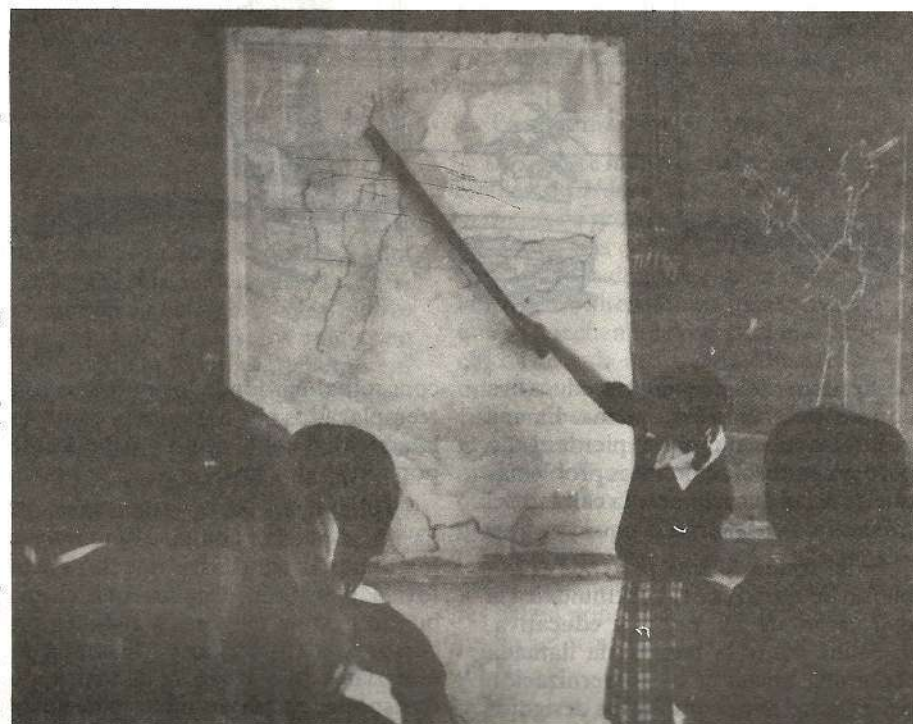
Es cierto que la evaluación que se practica actualmente en Colombia es uno de los aspectos (pero no el único, porque existen otros de carácter social, psicológico y pedagógico) que incide tanto en la repitencia y la deserción como en el éxito del proceso docente. Gran número de estudiantes que se matriculan en un curso se quedan sin poder continuar sus estudios, las estadísticas señalan que en Colombia el 50% de los niños que se matriculan en primero pierden el año y el 40% pierden el segundo. El índice general de deserción y repitencia es del 59%. Sin embargo esta situación ha venido mejorando, en 1966 la promoción en primera fue de 60.8% hombres y 64% mujeres, en 1983 fue de 73.1% hombres y 75% mujeres.

Las prácticas evaluativas que predominan en el proceso de enseñanza en Colombia tienen un sentido estrecho y un carácter cuantitativo.

La evaluación, en un sentido estrecho, se identifica con el juicio de valor que se emite cuando concluye el proceso evaluativo. Tiene una función comprobatoria al establecer una calificación expresada en una nota o índice, que significa el resultado del aprovechamiento que manifiesta cada alumno y por ende el nivel de calidad alcanzado en el proceso general.

La visión anterior hace que en la evaluación predomine lo cuantitativo, lo autoritario, represivo y discriminatorio de la escuela. El educador al evaluar con una visión cuantitativa lo que hace es asignar números a "resultados académicos", a contenidos de programas que él ha enseñado.

De esta manera el niño se convierte en un objeto y su trabajo escolar se realiza para "obtener notas y pasar". La nota le permite el premio, el aplauso o el bochorno, el continuar o salir de la escuela. Además la nota garantiza al maestro el "orden" en el salón, el "control del grupo", el "ejercicio de un poder" "omnímodo e incuestionable"³.



Concurso de Fotografía. Clara Yaneth Cipagauta C. Bogotá. "... Y este es el río Magdalena".

Promoción y Evaluación

Promover y evaluar son dos cosas que se relacionan; promover es llevar de un grado a otro los educandos; en toda educación se promueve, pero teniendo en cuenta todos los elementos que integran el proceso de enseñanza, en donde la evaluación asume un papel para la comprobación.

La evaluación es un componente esencial del proceso de enseñanza, se

mismos objetivos o sobre parte de ellos, con todos o con algunos alumnos, al mismo tiempo se comprueba si la trayectoria que se siguió en el trabajo fue adecuada o no.

La evaluación debe entenderse en un sentido amplio para que pueda cumplir una función instructiva, educativa, de diagnóstico, de desarrollo y de control. La "acción de evaluar supone en la escuela momentos de reflexión crítica sobre el estado de los diversos procesos de los que se tiene información sistemáticamente recuperada. Es un proceso inherente a los diferentes aspectos de la vida escolar"³.

3. Ponencia presentada al Congreso Pedagógico Nacional. "La problemática de la evaluación".

4. Material del MEN sobre evaluación.

Por eso es necesario buscar una fórmula justa para que la evaluación permita promover al mayor número de niños, con calidad, para que se evalúe cualitativamente. No pretendo que se evalúe en forma cuantitativa, ni que se le dé el mayor énfasis a la evaluación, sin embargo tampoco estoy de acuerdo con omitir la evaluación en aras de la cantidad.

Se hace indispensable avanzar en otras formas evaluativas distintas a la recitación, a las pruebas psicométricas y a la toma de lección. Esas formas pueden ser: el autocontrol, la sistematización de experiencias, los debates y discusiones, los diarios, los libros de trabajo y gráficos especiales, buscando así formar un hombre activo, reflexivo, con condiciones para desarrollar su conocimiento y capacidad.

El autocontrol es clave y debe ser impulsado por el educador partiendo de valorar a los alumnos y señalar sus dificultades; reconociendo objetivamente las cualidades positivas y negativas de cada uno; no creando la imagen generalizada de buenos y malos al transmitir al alumno una imagen negativa, porque este se acostumbra a enjuiciar con ligereza y superficialidad a los compañeros y a sí mismo.

El niño, al autoevaluarse, adquiere la capacidad y la necesidad de conocerse a sí mismo como persona, lo que a su vez le produce la necesidad de autoafirmarse, auto-expresarse, auto-dirigirse, de crearse a sí mismo, de decidir por sí mismo, de tener una valoración propia, activa, hacia su personalidad y su desarrollo.

Su valoración se coloca en función de la relación y comunicación con los demás. Esto le permite mirar los resultados que alcanza en su actividad y observar su propia conducta, para ir rectificando su manera de actuar sobre la base de las exigencias y aspiraciones, aportando así a la formación y transformación de su personalidad.

El escolar, para auto-evaluarse, precisa el uso de argumentos objetivos y bien fundamentados, llevar sus trabajos docentes de forma crítica y concordante con la realidad y valorar con espíritu crítico sus posibilidades en relación con la exigencia de las tareas o actividades por realizar; de allí la importancia de adquirir un correcto desenvolvimiento.



Promoción y Calidad

En el desarrollo del movimiento pedagógico, abogamos porque la educación se desarrolle en beneficio de todos los niños de este país, que se amplíe la cobertura educativa y que se destinen los mejores recursos para ella. Así mismo insistimos en que debemos agotar los medios necesarios para combatir las causas que originan el deterioro de la calidad y de esta manera mejorarla.

Sería bueno que todos los niños de primaria ganaran el año escolar sin dificultades, que se promoviera al ciento por ciento de ellos, que transitaran desde el primer grado hasta el último cualquiera que fuese su resultado. Esta es una fórmula fácil, la de menor esfuerzo, sobre todo si no se ha comprendido que para promover hay que relacionar todos los elementos del proceso de enseñanza. Los educadores no podemos hacer eso, porque siempre debemos promover en cantidad, pero con calidad. Entre promoción y calidad lo más importante es la calidad, la promoción debe estar siempre en favor de la calidad, en ningún sentido la promoción más alta posible puede conspirar contra la calidad de la educación.

Aunque lo ideal sería que el mayor número de alumnos se promoviera, no se puede dar por descartado que existan alumnos que pierdan el año porque no reúnen las condiciones que de antemano nos hemos trazado con el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para luchar por una buena calidad hay que promover adecuadamente, así mismo, partir del principio de que el alumno debe estar en el grado que le corresponda de acuerdo con su conocimiento y capacidad.

El reto del Movimiento Pedagógico

En estos momentos, no es prudente rechazar la promoción automática planteada por el gobierno. Es de mayor beneficio para el movimiento pedagógico y para los educadores en general tomarla como un proceso de experimentación en donde se sensibilice al maestro para problematizar los diferentes elementos que componen la enseñanza: los contenidos, los métodos, los medios, los objetivos y la evaluación, contribuyendo así a la cualificación del Movimiento Pedagógico.

El magisterio puede aprovechar la promoción automática para cuestionar el fracaso escolar, la eficiencia del sistema, la aplicación de la reforma curricular, el sentido de la escuela, el papel del maestro y su formación, y la práctica evaluativa tradicional; ensayar otras formas de evaluación; buscar una conceptualización de la evaluación adecuada a este país; exigir las reivindicaciones necesarias en este momento para la educación, fundamentalmente en lo que se refiere a recursos y ampliación de la cobertura; cimentar una línea de pensamiento del movimiento pedagógico que nos permita formar un hombre nuevo concebido como un luchador por la democracia y el cambio social; avanzar en la democratización del trabajo escolar.

En la aplicación de la medida se debe tener en cuenta que la situación crítica del país y de la educación no permiten, ni hacen posible pensar, en una promoción al ciento por ciento; la medida es aplicable y saludable solo si entendemos que entre promoción y calidad lo más importante es la calidad. En ese sentido trabajamos para encontrar una práctica evaluativa que se ajuste a las condiciones de nuestro país y que favorezca a la educación progresista científica y democrática. Este es el reto que tiene el movimiento pedagógico ■

La Promoción Automática

Estrategia para la universalización de la Educación Primaria

GRACIELA AMAYA DE OCHOA*

Dentro del propósito de la lucha con la pobreza crítica, compromiso del gobierno del Señor Presidente de la República, doctor Virgilio Barco Vargas, el Ministerio de Educación ha formulado la política "Hacia una Acción Nacional Educativo-Cultural" que busca universalizar la Educación Básica Primaria y hacer de la escuela un proyecto cultural comunitario.

Con la universalización de la Educación Básica se pretende garantizar el derecho de la educación básica para todos los niños que están en edad escolar, para los adultos y jóvenes trabajadores que han sido excluidos del sistema escolar o que nunca han podido acceder a él, como también para aquella población que ha sido segregada o marginada a causa de sus limitaciones mentales, sensoriales o motoras.

La universalización de la educación básica primaria, apunta a modificar la situación actual del sistema educativo, tanto cuantitativa como cualitativamente.

En el orden cuantitativo nuestra realidad educativa se puede ilustrar así:

- Cobertura de la enseñanza básica primaria:
 - Zona urbana: 90%
 - Zona rural: 70%
- Capacidad de retención (estudiantes que logran terminar 5o. grado de primaria):
 - Zona urbana: 60%
 - Zona rural: 20%
- Situación de repitencia escolar:
 - Alumnos que repiten 1er. grado de primaria: 20%
 - Alumnos que repiten 5o. grado de primaria: 7%

- Grado promedio de escolaridad que se alcanza:
 - Zona urbana: 3.7 grados
 - Zona rural: 1.7 grados
- Analfabetismo:
 - Analfabetos absolutos: 2'259.000
 - Analfabetos funcionales: más de 5.000.000.

En el orden cualitativo, son múltiples las dimensiones en las que se encuentra una afectación negativa de nuestro sistema escolar. Entre las más relevantes tenemos:

Programas curriculares rígidos y descentralizados, que no corresponden a los intereses y necesidades de las comunidades ni a sus características culturales.

Prácticas pedagógicas autocráticas y verticales centradas en el desempeño del docente y respaldadas en la concepción del maestro como fuente de verdad y de sabiduría.

Aplicación de estrategias didácticas que desconocen los ritmos y las diferencias individuales del aprendizaje.

Aplicación de recursos de motivación extrínsecos basados en la calificación.

Prácticas y concepciones evaluativas que equiparan desarrollo del educando con rendimiento académico, esto es, con logro de notas o calificaciones.

Organización interna de las propias instituciones antagónicas con los principios y objetivos que proclaman.

La insuficiente e inadecuada capacitación del magisterio para concebir desde una perspectiva más dinamizadora el trabajo educativo y para ser

agente innovador de la praxis pedagógica.

Otras dimensiones igualmente importantes que afectan directa o indirectamente la calidad de la educación y que demandan la intervención y atención de otros agentes del Estado y de la comunidad son las carencias nutricionales, la insuficiencia de atención en salud, la falta de textos, de escuelas, de plazas de maestros, etc.

La medida de la promoción automática es entonces una estrategia que apunta a combatir los factores de ineficiencia del sistema escolar tales como la repitencia, la deserción, la baja cobertura educativa, pero principalmente apunta a jalonar cambios cualitativos de la educación.

Si la promoción automática se aplica tan solo en su carácter normativo no estaremos haciendo absolutamente nada, porque ella no es la panacea que viene a combatir los múltiples males que afectan nuestro sistema escolar. Lo que la promoción automática desea suscitar es un cambio que dé nueva dimensión a la función social, política y cultural de la escuela, que transforme el papel del maestro y del alumno, que haga de la práctica pedagógica un espacio de nuevas relaciones socio-culturales.

¿Qué es la Promoción Automática?

Desde el punto de vista técnico, la promoción automática debe entenderse como el paso del niño de un grado escolar a otro sin consideraciones del

* Asesora del Ministro de Educación Nacional.

logro de una nota, sin referencias a la ubicación del niño dentro de una curva de rendimiento, e incluso, sin la condición de haber logrado el dominio total y profundo de los objetivos de grado, a menos que se trate de niños excepcionales, es decir, de niños que acusan una deficiencia mental, sensoriomotora o una patología de personalidad.

Y aquí hay un primer planteamiento con respecto a la naturaleza del apren-

cual se está aplicando en algunas instituciones educativas y en forma particular en el sector rural donde se trabaja con la metodología de "Escuela Nueva".

Mientras la promoción flexible permite que el niño, en cualquier momento del año lectivo, sea promovido al grado siguiente, siempre y cuando demuestre un dominio completo y total de los objetivos de grado; la promoción automática lo que permite es que

¿Acaso para el desarrollo del conocimiento, para la constitución de la ciencia o para el desarrollo de la cultura en general, se han previsto temporalidades?

Desde el punto de vista político, la promoción automática pretende atacar el problema de analfabetismo funcional pues si a los niños no se les brinda la oportunidad de dominar las capacidades lecto-escritoras y el manejo lógico del cálculo; o si habiéndolas dominado mínimamente no se les brinda la oportunidad de seguir ejercitándolas o de extrapolarlas a otras situaciones, bien pronto se convertirán en analfabetos por desuso.

Solo cuando garanticemos que los niños tienen un acceso y apropiación del mundo de la cultura, es decir una apropiación del mundo simbólico, podremos asegurar la erradicación del analfabetismo.

Pero también, desde una perspectiva política, la medida se dirige a ir preparando al futuro ciudadano en la participación democrática. Y es que esta formación no puede lograrse por una simple instrucción acerca de los deberes y derechos del ciudadano, o acerca de la forma como se puede intervenir en la elección de alcaldes; sino que esta formación implica una vivencia permanente en los procesos de participación y de democracia, que ha de iniciarse en el primer espacio de socialización (la familia) y consolidarse en un segundo espacio social: la escuela.

Desde el punto de vista pedagógico, la medida de la promoción automática apunta, como ya se había anotado, a hacer de la escuela un espacio socio-cultural diferente donde se resalten las dimensiones axiológica, gnoseológica, cultural y política de la práctica educativa.

Esto significa que la promoción automática debe implicar antes que nada una promoción humana, un fortalecimiento de la dignidad del hombre: valoración del derecho a la vida, de las prácticas de convivencia y solidaridad; respeto hacia la opinión ajena; consolidación de las relaciones de igualdad, de reciprocidad, de autonomía y de decisión. De ahí que los objetivos en la formación de valores se



dizaje: todo aprendizaje exige esfuerzo, es problemático, incluso para el niño que está aprendiendo a caminar o a gatear. Si un niño presenta dificultades o limitaciones excepcionales es deber del maestro y de la escuela ayudarle a enfrentar las dificultades y obstáculos que se presentan en el proceso del conocimiento.

La medida de la promoción automática es diferente pero no antagónica a la medida de la promoción flexible, la

el niño logre demostrar el dominio de los objetivos en un límite de tiempo mayor que el del año calendario.

¿Porque desde qué base científica se puede argumentar que el niño tiene un tiempo de 10 meses y solo de 10 meses para demostrar que ha aprendido?

¿Si se acepta que un niño puede aprender en menos de 10 meses, por qué no se puede aceptar que ese logro de aprendizaje lo puede alcanzar en un lapso mayor de 10 meses?

Desde el punto de vista técnico, la promoción automática debe entenderse como el paso del niño de un grado escolar a otro sin consideraciones del logro de una nota, sin referencias a la ubicación del niño dentro de una curva de rendimiento, e incluso, sin la condición de haber logrado el dominio total y profundo de los objetivos de grado, a menos que se trate de niños excepcionales, es decir, de niños que acusan una deficiencia mental, sensomotora o una patología de personalidad.

planteen como objetivos centrales que deben animar la relación pedagógica y que incluso deben ser objeto de evaluación.

En una dimensión gnoseológica, la promoción automática se encamina a hacer del trabajo escolar un trabajo centrado en el desarrollo de los procesos de pensamiento, de razonamiento, de lógica, en lugar de ser un trabajo memorista, repetitivo y enciclopédico. Esto es, un trabajo donde se ponga en juego la capacidad transformadora y crítica del hombre y no únicamente su capacidad de receptividad y de adaptación. En tal sentido, la promoción automática ha de concebirse como medida de promoción a la capacidad racional del hombre.

Pero la promoción automática ha de ser también promoción de la cultura, de esa cultura que identifica la historia, las prácticas, los saberes, las tradiciones, el folclor de una comunidad. Porque un sujeto no es más culto porque sepa más de matemáticas o de biología, sino que es más culto en la medida en que se apropia de la riqueza espiritual y material de su colectividad, en la medida en que es capaz de lograr una identidad cultural.

Pero además, la promoción automática exige una promoción del hombre en su compromiso político, en su compromiso de ser consciente, de ser transformador de la realidad, de ser responsable en la construcción de una historia.

Como puede apreciarse, la promoción automática no es promoción mecánica pues son múltiples las dimensiones que en ella se conjugan.

Es por esta razón, que la promoción automática no puede simplemente referirse al dominio de los contenidos de un currículo, ni la calidad de la educa-

ción quedar referida a la capacidad de reproducción de lo aprendido.

¿En qué se basó la Promoción Automática?

La medida de la promoción automática no tiene por qué sorprendernos. Desde que se inició la Renovación Curricular (hace aproximadamente 10 años) se planteó la necesidad de transformar la concepción y la práctica evaluativa, así como la urgencia de transformar los parámetros y criterios para la promoción del escolar. En este sentido, la promoción automática para la básica primaria ya estaba anunciada en el decreto 088 de 1976, en su artículo 8o.

Lo que el gobierno hace es reglamentarla, en medio de una coyuntura que tiene una intención política clara: La lucha contra la pobreza crítica y el desarrollo de una sociedad más justa y democrática.

Sorprende en este sentido oír a quienes dicen que esta es una medida política. Por supuesto que lo es: tan política como debe ser la acción del maestro, tan política como debe ser la función de la escuela.

Además de la necesidad de lograr mayor retención escolar cualificada, de impedir el analfabetismo y de preparar para el discernimiento y la participación, la promoción automática se expide teniendo en cuenta el tipo de estructura curricular que tiene nuestro sistema educativo: una estructura, por así decirlo, en espiral. En donde los contenidos se retoman una y otra vez pero donde los objetivos se vuelven más profundos y complejos.

Es el caso de las matemáticas: desde primer grado y hasta 5o. grado, los

niños se enfrentan a las operaciones básicas de la aritmética y sus leyes. Y en séptimo grado vuelven a verlas, pero con una diferencia: ahora el alumno está en capacidad de comprender que no se trata de operaciones aisladas o de leyes arbitrarias, sino que operaciones y leyes forman un sistema matemático, un sistema algebraico que conforma una totalidad de relaciones.

Entonces, no tiene mucha importancia dominar un contenido específico en un cierto momento; lo que importa es ir preparando procesos de pensamiento y de razonamiento que puedan enfrentar diferentes contenidos.

Se basó también la medida en la necesidad de cambiar la relación pedagógica por una relación más horizontal, más ética, más dialógica, por una relación más basada en el reconocimiento personal. Una relación que modificase el poder del maestro (centrado casi siempre en la nota, en la decisión unipersonal de la promoción) pero que le diera a la vez mayor capacidad de autonomía, de creación; una relación que modificara la posición del maestro y del alumno frente al conocimiento.

Esto es fácilmente comprobable, porque cuando la promoción automática anuncia que se debe trabajar con base en el reconocimiento de las diferencias individuales de los aprendices, advierte que el maestro deberá ingeniarse distintos modelos y estrategias que respondan a esas diferencias. Es más, que en un mismo momento y con un mismo grupo, el docente deberá implementar distintos modelos de acción, de motivación, de esfuerzo.

Pero también advierte que la apropiación del conocimiento por parte del alumno reclama, por parte del profesor, una actitud de acompañamiento en la búsqueda, en la exploración, en la

formulación del problema y en la proposición de alternativas de solución.

¿Qué implica la Promoción Automática?

Ante todo, un cambio en la actitud, mentalidad y rol del docente. Cambio que no se puede generar de la noche a la mañana, ni por la asistencia a uno o dos cursos de capacitación. Cambio que exige, por el contrario, un proceso gradual, de confrontación, una lucha, una superación y una conciencia. Cambio que deviene de un análisis y reflexión de la propia praxis del maestro, del cuestionamiento de su cotidianidad y de los resultados que logra en el trabajo con los niños.

Implica igualmente un cambio en los padres de familia y en los mismos niños: en la forma de concebir el trabajo escolar y de referir los niveles de excelencia y de eficiencia escolar. Implica un cambio en la concepción y en la práctica evaluativa, de modo que la evaluación no se circunscriba al rendimiento académico, sino que vaya a la valoración del desarrollo del educando.

Implica un cambio en el objeto de evaluación: Donde ya no sea tan solo el niño el evaluado, sino el mismo maestro (el proceso pedagógico) y la propia organización institucional; como también una transformación en cuanto al tiempo de la evaluación: ahora, y por cuanto se trata de ir identificando a tiempo los problemas y dificultades que el niño tiene en su aprendizaje y de ir proponiendo acciones y planes de recuperación, la evaluación debe hacerse más frecuentemente, debe ir más incorporada al proceso enseñanza-aprendizaje.

Implica la aplicación de recursos motivacionales diferentes a la calificación. Recursos de carácter más intrínseco que generen la necesidad de conocer, de explorar, de buscar alternativas de solución.

Implica un cambio de énfasis curricular de modo que se privilegie aquello que el niño debe saber, hacer y valorar cuando concluya su básica primaria. ¿Qué es entonces lo mínimo que un niño debe dominar cognitivamente cuando concluya el 5o. grado? Sin lu-



La promoción automática se inscribe en la política de combate a la pobreza absoluta.

gar a dudas, debe saberse comunicar: leer comprensivamente, escribir de acuerdo con una cierta estructura discursiva, comunicar a través de las distintas formas de expresión como la danza, el teatro, la música, la pintura; pero también este niño debe saber pensar lógicamente (al menos a nivel de la lógica concreta): capaz de realizar juicios, de establecer relaciones, de interpretar un hecho corriente a la luz de ciertos criterios y de ciertos datos. Por ello, deberá ser motivo de trabajo en cualquier asignatura (así sea en música, en religión, o en ciencias), el desarrollo de las habilidades de comunicación y de razonamiento lógico.

Esto implica prácticamente, un cambio organizacional que ha de traducirse en distintas formas de concebir el tiempo y el espacio escolar, la disciplina y el tipo de relaciones entre maestros, directivos y alumnos.

¿Cómo operacionalizar la medida?

En primer lugar, a través de experiencias de capacitación a nivel regio-

nal, local e institucional; en segundo lugar, por medio de la realización y difusión de materiales que el Ministerio de Educación, los maestros y las instituciones educativas desarrollen; en tercer lugar, propiciando espacios de reflexión, debate, crítica y propuestas, como por ejemplo los talleres pedagógicos, los microcentros, los Centros Experimentales Piloto; en cuarto lugar, recogiendo la experiencia de la implementación para ir reflexionando, sistematizando, conceptualizando y obviamente, para ir evaluando y perfeccionando.

Será la misma práctica, aunada a la conciencia del maestro, a la voluntad de transformación y a la decisión colectiva, la que irá demostrando que la medida de la promoción automática sirvió de punta de lanza para provocar las transformaciones educativas por las que desde hace mucho rato están clamando nuestros niños, padres y maestros. Pero la sola medida, aunque necesaria, no es suficiente. Ella debe converger con otras medidas y acciones para generar un mayor nivel de calidad educativa y por ende, un mejoramiento de la calidad de la vida.

60. SEMINARIO NACIONAL SOBRE LA PROMOCION AUTOMATICA

Ochenta maestros delegados de todas las regionales del país participaron en el 60. Seminario Pedagógico Nacional, convocado por el CEID-FECODE durante los días 5 y 6 de noviembre, con el propósito de:

1. Definir una *posición colectiva* de la dirección gremial del magisterio frente al Decreto 1469 del 3 de agosto de 1987, expedido por el Ministerio de Educación Nacional.

Realizar un *análisis* de la Promoción Automática (sus propósitos, las condiciones de aplicación y los retos que plantea) para la generalización y cualificación del debate entre el magisterio.

Durante la primera jornada los participantes trabajaron en 5 grupos (Costa Atlántica, Occidente, Oriente, Centro y Sur), en los cuales se presentaron los informes de cada región sobre las consultas, seminarios o talleres preparatorios. Es necesario reconocer el trabajo de los equipos de los CEID de Amazonas, Arauca, Bogotá, Boyacá, Casanare, Cauca, Córdoba, Meta, Tolima y Sucre, quienes realizaron consultas y entregaron un informe escrito. Los 5 grupos presentaron un resumen a la reunión plenaria, a partir de los cuales se inició un debate sobre los antecedentes, las condiciones materiales de su aplicación, las necesidades y los retos que plantea la norma.

La segunda jornada se inició con una mesa redonda en la cual se presentaron 2 perspectivas: la del Ministerio de Educación Nacional (Graciela Amaya de Ochoa) y la de los estudiosos e investigadores educativos (Arnoldo Aristizábal y José B. Toro). Con los nuevos análisis aportados se reabrió el debate en sesión plenaria y el Seminario concluyó con una posición de consenso sobre las oportunidades que plantea la aplicación de la norma y las posibles acciones de los maestros.

¿Cómo se realizaron las consultas?

Como trabajo preparatorio se acordó que cada CEID regional realizara

una consulta con el magisterio sobre la norma de Promoción Automática en la educación primaria; la presentación sistematizada de las opiniones expresadas en las diferentes consultas sirvió como fundamento para iniciar el debate.

Las formas de consulta utilizadas fueron:

Los seminarios en Amazonas, Córdoba, Magdalena y Bogotá. Los talleres en Huila, Caquetá, Bogotá, Meta. Las reuniones en instituciones escolares en Arauca, Norte de Santander, Tolima, Sucre y Boyacá. Las Asambleas sindicales en Casanare y Cauca. Y una encuesta en San Andrés y Providencia. Los participantes fueron cerca de 1.000 maestros, directores, supervisores, jefes de núcleo y funcionarios de los CEP, FER y Secretarías de Educación.

¿Qué se expresó en las consultas?

1. El propósito del Ministerio de Educación Nacional con la Promoción Automática es mejorar la eficiencia interna a través de la reducción de la deserción y la repitencia escolares, y así lograr la universalización de la educación primaria. Esta norma se enmarca dentro del Plan Nacional de erradicación de la pobreza absoluta del actual gobierno (1987-90) y es parte de los compromisos del Proyecto Principal de Educación para América Latina y El Caribe (1979).

2. El fracaso escolar tiene causas internas (condiciones materiales de enseñanza, formación pedagógica de los maestros...), y causas externas (condiciones materiales de vida de las familias de los niños, el presupuesto insuficiente para la educación...). Por estas razones la solución propuesta no es suficiente para resolver el problema del acceso a la escuela y de la calidad de la enseñanza.

3. El problema actual de la calidad de la enseñanza exige un replantea-

miento radical de la formación y la capacitación pedagógica de los educadores, en la cual cobra sentido una nueva concepción sobre la escuela y el papel cultural del maestro, el conocimiento en la escuela, la evaluación escolar...

4. La aplicación de la Promoción Automática plantea la necesidad de disminuir el número de alumnos por curso, el descongelamiento de las plazas docentes y el nombramiento de nuevos maestros, la ampliación de la educación pre-escolar, la construcción de nuevos planteles educativos y el suministro de textos y materiales didácticos.

5. La Promoción Automática replantea la función de la evaluación escolar y la distingue de la calificación para la promoción, restringiendo su carácter de instrumento de poder coercitivo del maestro sobre los alumnos.

6. La expedición de la norma sobre Promoción Automática le plantea al Movimiento Pedagógico la posibilidad de continuar y ampliar el debate sobre el sentido de la escuela y del trabajo del maestro y así avanzar en el desarrollo de la propuesta de una reforma democrática de la educación y la enseñanza planteada por el Congreso Pedagógico Nacional.

7. El Ministerio de Educación Nacional continúa elaborando normas que no son consultadas ni discutidas con los estamentos educativos (educadores, alumnos y padres de familia) y cuya aplicación se decide en forma vertical.

8. Las posiciones sobre la norma fueron:

1a. Posponer su aplicación hasta 1989 y durante 1988 generar un debate nacional entre los maestros, los padres de familia, los centros de formación y los funcionarios educativos, que permita analizar los propósitos, los alcances y las limitaciones de la medida.

2a. Aplicarla en forma escalonada, iniciando con los dos primeros grados y al final del año realizar una evaluación nacional de los efectos positivos y negativos y así analizar los ajustes necesarios.



La Promoción Automática replantea la función de la evaluación y la distingue de la calificación para la promoción.

¿Qué se concluyó en el debate?

La Promoción Automática es una norma que crea una coyuntura que debemos aprovechar para ampliar y cualificar el Movimiento Pedagógico. La educación es un derecho de todos los niños colombianos y lograr que sea un derecho real es un proceso complejo que exige generar una voluntad colectiva nacional y una participación consistente de los educadores. El Estado debe garantizar mejores condiciones materiales tanto para los niños como para la escuela y la enseñanza.

Los educadores deben plantearse la necesidad de problematizar la norma de Promoción Automática, analizándola en sus antecedentes, sus efectos y las condiciones para su aplicación. Este debate debe orientarse para desarrollar el ideario y los propósitos del Movimiento Pedagógico.

¿Cómo trabajar?

Se plantean dos grandes frentes de trabajo. Uno interno, que depende de las actividades de los equipos pedagógicos: realizar los seminarios regionales y locales y seminarios-talleres, que permitan potenciar y desarrollar la capacidad de las Comisiones Pedagógi-

cas y los CEID regionales, así como iniciar su creación en cada escuela y cada colegio. Estos eventos generarán unas conclusiones que expresen las condiciones regionales y que deben sistematizarse por escrito.

El otro frente de trabajo es el externo, promovido por el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación y los Centros Experimentales Piloto (generalmente los microcentros)... A él y en sus eventos deben presentarse las posiciones elaboradas en las actividades propias del primer frente.

¿Qué medios tenemos para el debate?

1. La revista "Educación y Cultura" No. 13, cuyo Informe Central se dedica a desarrollar el tema de la Promoción Automática.

2. Las Memorias del Congreso Pedagógico Nacional (Separata "Educación y Cultura"):

- a. Conclusiones de la Comisión VII sobre la Evaluación Escolar (pág. 161 y ss.).
- b. "El Movimiento Pedagógico: Una oportunidad para la razón de ser", por José Bernardo Toro (pág. 67 y ss.).

3. Documentos preparatorios al 6o. Seminario Pedagógico Nacional:

- a. Estrada, A. M. y Vargas G. *Que los niños no pierdan*. Revista "El Educador".
- b. Grupo interinstitucional UPN, MEN, DIE-CEP: *La problemática de la evaluación escolar en Colombia...*
- c. E.P.E.: *La Evaluación*.

Algunos temas para el debate:

El fracaso escolar:

- Causas y manifestaciones.
- La repitencia en la escuela pública y privada; en la escuela urbana y rural.
- Los problemas del rendimiento académico y de los aprendizajes escolares.
- Las alternativas.

Antecedentes de la Promoción Automática

- El Proyecto Principal de Educación para América Latina y El Caribe (1979).
- El Plan Nacional de Erradicación de la Pobreza Absoluta (1987).
- La eficiencia del sistema educativo.

El sentido de la escuela primaria:

- La identidad y la formación de los maestros de educación primaria.
- El conocimiento en la escuela.
- La integración de la escuela y la comunidad.
- La articulación de la escuela primaria y secundaria.

La Evaluación Escolar:

- Diferenciación entre calificar y evaluar.
- Propósitos y sentido de la evaluación.
- La Reforma Curricular y la evaluación por objetivos.

DECRETO NUMERO 1469 SOBRE PROMOCION AUTOMATICA

Por el cual se reglamenta el artículo 8o. del Decreto Ley 0088 de 1976 sobre Promoción Automática para el Nivel de Educación Básica Primaria.

**EL PRESIDENTE
DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA**

en ejercicio de las facultades que le confieren los artículos 41, el ordinal 3o. del artículo 120 de la Constitución Política y el artículo 8o. del Decreto Ley 088 de 1976, y

CONSIDERANDO:

Que la Constitución Nacional en su artículo 41 consagra el derecho a la educación primaria gratuita y obligatoria para todos los colombianos y que es por tanto, obligación del Estado protegerla, fomentarla y cualificarla;

Que es voluntad del Gobierno Nacional trabajar por el logro de la universalización de la Educación Básica Primaria y por el mejoramiento de su calidad;

Que es fin primordial de la Educación Básica Primaria el desarrollo del conocimiento, actitudes, valores, habilidades, destrezas psicomotrices y del proceso de socialización;

Que la promoción automática mejora sensiblemente la eficiencia del sistema educativo al disminuir las tasas de repitentes y deserción y al potenciar la universalización de la educación primaria;

Que la evaluación escolar es una factor esencial para promover el desarrollo del alumno, del maestro, de la institución escolar, de la comunidad y, por lo tanto, de la calidad de todo el proceso educativo;

Que la motivación del estudiante no debe lograrse exclusivamente por el procedimiento de la nota tradicional;

Que las prácticas evaluativas más generalizadas tienden a reducir la evaluación escolar a la asignación de notas y a la promoción, con grave detrimento del enfoque integral, formativo, inherente al proceso educativo.

DECRETA:

ARTICULO 1o. La promoción automática en el Nivel de Educación Básica Primaria será de obligatorio cumplimiento para los Institutos Docentes Oficiales y Privados.

ARTICULO 2o. Para efectos del presente Decreto se entiende por:

- a. Evaluación Escolar: El proceso de seguimiento y valoración permanente del estado en que se encuentra la institución educativa en sus aspectos organizacionales y administrativos, pedagógicos y de desarrollo del alumno, frente a los fines y objetivos del sistema educativo colombiano. Este proceso tiene como propósito la identificación de los logros y dificultades, y la aplicación de correctivos que hagan posible una alta calidad educativa.
- b. Promoción Automática: El proceso por medio del cual después de un seguimiento permanente de evaluación escolar, todo niño que cursa un grado en el Nivel de Educación Básica Primaria, es promovido al grado siguiente al finalizar el año lectivo o antes, si sus capacidades y logros se lo permiten.
- c. Calificación: Juicio de valor sobre el desarrollo y progreso del alumno expresado en una escala convencional.
- d. Actividades de Recuperación: El conjunto de acciones planeadas y desarrolladas a lo largo del año escolar, con el propósito de que el alumno logre los objetivos de grado no alcanzados en las diferentes áreas de formación. Dichas actividades de recuperación se desarrollarán permanentemente en el tiempo escolar de que trata el Decreto 1002 de 1984 y como parte del proceso regular de enseñanza - aprendizaje.

ARTICULO 3o. Es deber del maestro evaluar permanentemente el estado de desarrollo del alumno, confrontarlo con los logros esperados en cada área y grado, de conformidad con los programas curriculares vigentes.

PARAGRAFO 1. —El maestro debe elaborar como mínimo un informe descriptivo y explicativo en cada uno de los cuatro períodos del año escolar sobre el proceso de desarrollo del alumno. La síntesis de cada informe será transcrita en el boletín informativo a los padres de familia.

PARAGRAFO 2. Para aquellos alumnos que no hubieren logrado los objetivos de las áreas de formación, el maestro desarrollará en forma permanente actividades de recuperación, cuyo plan debe ser coordinado y evaluado con el director, rector del plantel o quien haga sus veces, de acuerdo con lo contemplado en el literal d. del artículo 2o. de este Decreto.

ARTICULO 4o. Al finalizar el año lectivo los docentes, con fundamento en los informes periódicos, presentarán un informe final sobre los procesos de desarrollo de cada uno de los alumnos, de conformidad con una escala conceptual de calificaciones, donde se especifique el grado terminado y el(las) área o áreas que requieran refuerzo en el siguiente grado.

PARAGRAFO 1. Para la transferencia de un plantel a otro se presentará el Boletín Informativo del alumno.

PARAGRAFO 2. Los alumnos que al momento de su ingreso demuestren competencia para ingresar a un grado de Educación Básica Primaria más avanzado, podrán hacerlo a través de un examen de clasificación.

PARAGRAFO 3. Los alumnos que se transfieran de un calendario a otro, además del boletín informativo, presentarán un examen de clasificación para definir su matrícula en el grado que cursaban o en el inmediatamente superior.

ARTICULO 5o. Es responsabilidad del rector, director o de quien haga sus veces en cada plantel educativo:

a. Establecer el plan de evaluación coherente con la filosofía y políticas de este Decreto. Dicho plan contemplará la evaluación institucional en los siguientes componentes: organizacionales y administrativos, pedagógicos y de desarrollo del alumno.

b. Asesorar y verificar la ejecución del plan.

ARTICULO 6o. La escala conceptual de calificación será:

- Excelente
- Buena
- Aceptable.
- Insuficiente.

ARTICULO 7o. Para fines de seguimiento y evaluación la asistencia a clase será registrada en forma escrita. En caso de que el alumno acumule el 20% o

más de fallas no justificadas con respecto al número de horas de clase realizadas, no se considerará cursado el grado respectivo.

PARAGRAFO. La promoción de alumnos que acumulen más del 20% de fallas plenamente justificadas por razones de fuerza mayor, quedará a juicio del Comité de Evaluación. Este comité será objeto de posterior reglamentación por parte del Ministerio de Educación Nacional.

ARTICULO 8o. Los alumnos que al finalizar el segundo período académico del año lectivo hubieren logrado los objetivos de las diversas áreas, podrán ser promovidos al grado siguiente, previo concepto del Comité de Evaluación. Esta medida también es aplicable para la transferencia de alumnos de un calendario a otro.

ARTICULO 9o. Quedará a juicio del Comité de Evaluación la promoción de alumnos con dificultades excepcionales que, aún después de las actividades de recuperación, no logren los objetivos de las diversas áreas.

ARTICULO 10. Para la promoción de alumnos del programa Escuela Nueva, continúa vigente la resolución No. 6304 del 10 de mayo de 1978.

ARTICULO 11. El presente decreto deroga las disposiciones que le sean contrarias con relación al ciclo de Educación Básica Primaria.

ARTICULO 12. El presente Decreto entrará en vigencia a partir de enero de 1988 para el Calendario A y a partir de septiembre de 1988 para el Calendario B.

COMUNIQUESE, PUBLIQUESE Y CUMPLASE.

Dado en Bogotá, D.E., a 3 de agosto de 1987.

EL MINISTRO DE EDUCACION NACIONAL

ANTONIO YEPES PARRA

Decreto Reglamentario sobre Promoción Automática

**RESOLUCION NUMERO 13676 DE 1987
(6 OCTUBRE 1987)**

Por la cual se reglamenta el Parágrafo del Artículo 7o. del Decreto 1469 del 3 agosto de 1987, en lo relacionado con el Comité de Evaluación en Educación Básica Primaria.

EL MINISTRO DE EDUCACION NACIONAL
en uso de sus atribuciones legales, y

CONSIDERANDO:

Que el Decreto 1469 del 3 de agosto de 1987 reglamentó el Artículo 8o. del Decreto 088 de 1976, estableciendo la obligatoriedad de la aplicación de la Promoción Automática en la Educación Básica Primaria, a partir de enero de 1988 para el Calendario A, y a partir de septiembre de 1988 para el Calendario B;

Que la concepción de evaluación integral que sustenta la Promoción Automática implica un rol más activo y participativo de los agentes educativos;

Que para garantizar el ejercicio de dicho rol la norma previó el funcionamiento de los Comités de Evaluación en cada plantel;

Que se hace necesario reglamentar el funcionamiento del Comité de Evaluación coherente con la filosofía y políticas del Decreto No. 1469 de 1987 y las disposiciones reglamentarias de la Renovación Curricular.

RESUELVE:

ARTICULO 1o. En los institutos docentes en donde funcione el ciclo de Educación Básica Primaria existirá el Comité de Evaluación, de que trata el Decreto 1469 de 1987.

ARTICULO 2o. El Comité de Evaluación se organizará dentro de los primeros 30 días contados a partir de la iniciación del año escolar.

ARTICULO 3o. El Comité de Evaluación estará constituido por:

- El Director, Rector o quien haga sus veces, quien le presidirá.
- El Coordinador de Primaria, cuando exista.
- El Psicoorientador o Consejero Escolar o quien haga sus veces cuando exista en el plantel.
- Un docente, elegido anualmente en consejo de maestros.
- Un representante de los padres de familia, designado por la Junta Directiva de la Asociación respectiva, o en ausencia de ésta por los asistentes a asambleas o reunión general.

PARAGRAFO 1o. El Comité de Evaluación podrá ser asumido por el Comité Pedagógico, Académico o Curricular, si ya existiere en el plantel, el cual será refrendado por el Director o encargado del plantel, reajustándolo con base en los criterios establecidos por este artículo.

PARAGRAFO 2o. Según la naturaleza del caso en estudio, el Comité de Evaluación llamará con voz y voto al docente o docentes implicados en el caso y

además tomará en cuenta el concepto previo del padre de familia del alumno cuyo caso se estudia.

PARAGRAFO 3o. Excepcionalmente, en escuelas o planteles en donde no exista sino un docente, éste constituirá el Comité con participación de los demás estamentos de la comunidad educativa de acuerdo con lo establecido en el presente artículo.

PARAGRAFO 4o. En las escuelas anexas a las instituciones que ofrecen bachillerato pedagógico, también formará parte del Comité de Evaluación el(la) Coordinador(a) de práctica docente.

ARTICULO 4o. Son funciones del Comité de Evaluación:

- Orientar y controlar el proceso evaluativo en el establecimiento.
- Promover la actualización permanente de los docentes.
- Asesorar a los docentes, a los alumnos y a los padres de familia en la programación y ejecución de las actividades evaluativas.
- Diseñar los formatos para libros de calificaciones y boletines informativos de que tratan los artículos 3o. y 4o. del Decreto 1469 de 1987, e introducir anualmente las modificaciones que considere pertinentes.
- Conceptuar y decidir sobre los casos excepcionales a que dé lugar la aplicación del Decreto 1469 de 1987, particularmente los contemplados en los Artículos 7o., 8o. y 9o.
- Rendir informes periódicos a la comunidad educativa y a los interesados sobre lo actuado en el Comité.
- Conceptuar, en última instancia, sobre los conflictos que se presenten en el proceso evaluativo.

PARAGRAFO. Corresponde a la Supervisión y a la Dirección del Núcleo Educativo la labor de asesoría y control de los Comités de Evaluación de los planteles de su respectiva jurisdicción.

ARTICULO 5o. Cada instituto docente reglamentará internamente el funcionamiento del Comité de Evaluación.

ARTICULO 6o. Esta Resolución entra en vigencia a partir del Calendario A 1988 y del Calendario B 1988-1989.

PUBLIQUESE Y CUMPLASE

Dada en Bogotá, D.E. a 6 de octubre de 1987.

Original firmado por:
ANTONIO YEPES PARRA

El Secretario General,
ADOLFO MIGUEL POLO SOLANO

Promoción Automática en Primaria

¿Mejoramiento de la Calidad... o de la Inversión?

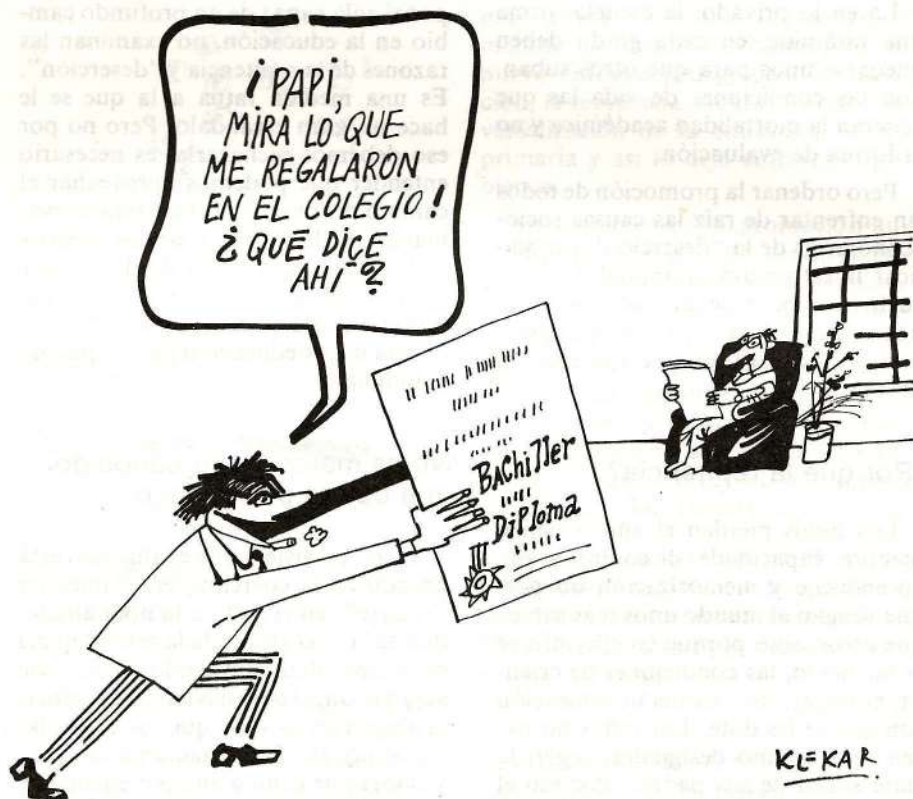
DAVID ZAFRA C.*

El gobierno Nacional, mediante el Decreto 1469 de 1987, estableció la Promoción Automática en la educación básica primaria, en una medida que consiste en eliminar la escala evaluativa numérica y reemplazarla por un proceso permanente de seguimiento y valoración con informes descriptivos de los logros o dificultades de los alumnos, creando a su vez un comité evaluador que puede ser reemplazado (y debe serlo) por el comité pedagógico.

Así se pretende, según lo considera el mismo decreto, garantizar la universalización de la educación básica primaria, mejorar la eficiencia del sistema educativo, disminuir las tasas de repitencia y deserción; pero aun cuando en sus considerandos se plantean estas y otras maravillas, la prensa, algunos funcionarios del ministerio y el ministro de educación, publicitaron la medida como una orden para que ningún niño volviera a perder el año. Mas como no podemos acogernos a los comentarios sobre la norma, sino a su texto, se hace necesario precisar los propósitos del decreto y la posibilidad de su cumplimiento y así indicar cuál sería la mejor actitud que el magisterio puede asumir frente a la situación y expectativas que ésta crea.

La Ley por sí no cambia la realidad

Para que una norma modifique una situación legal debe no solo ordenar la derogatoria de las que la crearon o la variación de los hechos que la producen, sino, además, fundamentalmente ordenar y proveer que sean modificados los hechos, las circunstancias que producen la situación que se pretende corregir. A esto, precisamente, no responde el decreto cuando quiere garantizar el derecho universal a la educación básica primaria.



Desde la reforma constitucional de 1936 está consignado en nuestra carta política: "La enseñanza primaria será gratuita en las escuelas del Estado y obligatoria en el grado que señale la ley". No porque lo ordene la Constitución se convierte en un hecho real, pues no basta que la ley lo diga si no existen condiciones para que ésta se cumpla. Así sucede con el Decreto en cuestión; ordena la Promoción Automática para disminuir la tasa de deserción, pero no crea los mecanismos para su cumplimiento, pues si todos los niños que ingresan a primero de primaria en 1988 deben ser promovidos a segundo en

1989, y a tercero en 1990, lo primero por proveer es la creación de aulas y el nombramiento de nuevos educadores y aun así, tampoco se garantiza que todos los alumnos pasen al siguiente grado.

Los niños no ingresan a la escuela o no regresan a ella por varias razones: no hay escuela o está demasiado lejos de su vivienda, hay escuelas pero no hay cupo, a veces la causa está en el gran número de enfermedades infanti-

* Miembro del Comité Ejecutivo de Fecode.

les, en la necesidad de que el niño trabaje o porque el padre cree que con dos o tres años de escolaridad basta, por su extrema pobreza y por muchas otras razones socio-económicas. Correspondiendo a esta realidad, la escuela se encuentra estructurada para aceptar esta "deserción". Pues entre más alto sea el curso hay menos aulas, así por cada aula de quinto grado existen 2.3 aulas de primer año en lo oficial y 1.5 en lo privado; la escuela forma una pirámide, en cada grado deben quedarse unos para que otros suban. Son las condiciones de vida las que generan la mortalidad académica y no la forma de evaluación.

Pero ordenar la promoción de todos sin enfrentar de raíz las causas socio-económicas de la "deserción" y modificar la estructura piramidal de la escuela es como ordenar que se acabe la pobreza absoluta sin tocar la riqueza acumulada y la forma de apropiación de ella.

¿Por qué la repitencia?

Los niños pierden el año o tienen menores capacidades de comprensión, aprendizaje y memorización no porque vengan al mundo unos más sabios que otros, sino porque en ello influye la nutrición, las condiciones de crianza, el hogar, los medios de educación con que se les dote. Los niños no nacen iguales sino desiguales, según la clase social de sus padres. Por eso el decreto raya en lo absurdo cuando pretende acabar la repitencia ordenando promover automáticamente, sin importar si la escuela forma o no al niño. Antes que promover automáticamente sería necesario crear restaurantes escolares, distribución gratuita de textos, proporcionar ayudas educativas, pupitres, en una palabra: condiciones.

Si lo que el decreto dice se cumpliera, ¿qué sucedería? Veámoslo retrospectivamente basándonos en estadísticas oficiales: de haberse aplicado la promoción automática desde 1983, hoy habría en primaria 5.300.000 niños, 1.800.000 más que en la actualidad; se hubiera tenido que construir 12.000 escuelas de cinco cursos y nombrar 70.000 nuevos educadores. Pero todos sabemos que el gobierno no tuvo, no tiene, ni tendrá el propósito de

hacerlo y así se empieza a aplicar desde el próximo año, los nuevos cupos, las nuevas escuelas y los nuevos maestros solo serán realidad si la comunidad se moviliza para conquistarlos. Es este uno de los desafíos que tiene el magisterio.

Hemos analizado uno de los elementos de la norma para mostrar cómo quienes la supervaloran, creyéndola por sí sola capaz de un profundo cambio en la educación, no examinan las razones de la repitencia y "deserción". Es una medida fatua a la que se le hace un gran escándalo. Pero no por eso debemos rechazarla, es necesario entender que podemos aprovechar el cambio propuesto en el sistema de evaluación y la creación de los comités pedagógicos y, a partir de ello, lograr el avance de las propuestas levantadas por el Congreso Pedagógico en busca de una mejor educación para el pueblo colombiano.

No es mejor "malo conocido, que bueno por conocer"

El actual sistema de evaluación está basado en la coerción, en el miedo a "rajarse", en el culto a la nota alrededor de la cual gira toda la actividad del estudiante desapareciendo el deseo de superación, el entusiasmo por el saber, la alegría de estudiar que son reemplazados por la memorización a ultranza y el logro de la nota aun por encima de la ética y la moral, mediante la trampa, la copia y el tráfico de las calificaciones. Y no sólo en el alumno pues aún en casos muy extraños, pero fatales, se ejerce coacción indebida sobre los estudiantes y se aplica "el uno" para lograr el silencio o un comportamiento deseado sin que ello tenga que ver con el conocimiento que se tenga. Este sistema de evaluación debe desaparecer por su carácter deformativo; la evaluación no puede ser más el criterio subjetivo de un maestro, es necesario que el comité de evaluación o el comité pedagógico sea un organismo democrático que permita la participación con voz y voto de estudiantes, profesores, padres de familia y docentes directivos, quienes en una acción colectiva evalúen su propio trabajo y tomen las medidas que permitan elevar la calidad de la educación pública.

El nuevo sistema de evaluación debe orientarse a buscar una nueva conciencia sobre la actividad del estudiante, del educador y del padre de familia, basada en la responsabilidad y en la participación coordinada para generar una nueva actitud en búsqueda de una nueva escuela conocedora de las necesidades de la comunidad.

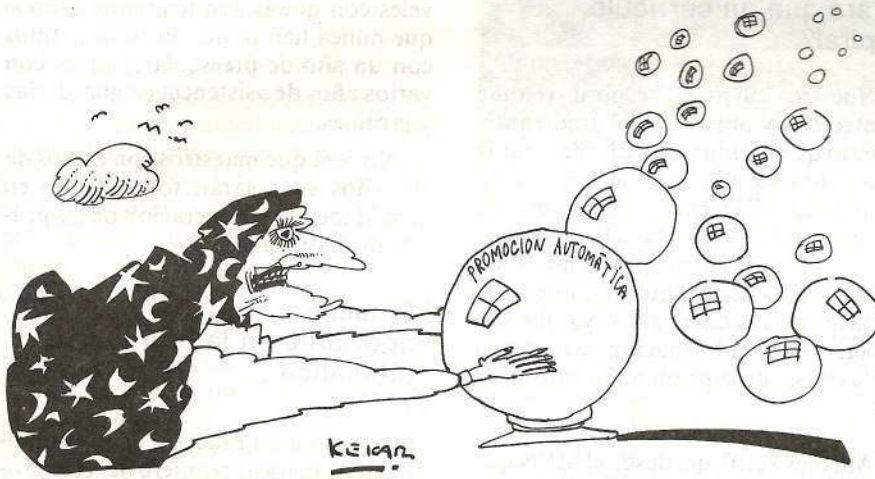
Posiblemente un sector del magisterio se opondrá a la medida por cuanto desarrollarla, en el sentido arriba ubicado, exigirá mayor responsabilidad y nuevas actividades, hecho que no se puede desconocer. Pero esa oposición a la norma nace, en el mayor de los casos, de una actitud conservadora de algunos educadores que se resisten a todo cambio, pues prefieren la comodidad de la monotonía, la repetición mecánica de sus prácticas y olvidan su papel social. También porque al cambiar el sistema se requiere de iniciativas, de búsqueda de nuevos métodos y superación de los viejos esquemas. Esto enfrenta a quienes están esperando se les diga cómo hacer cada cosa, alegando siempre su falta de capacitación como si ésta solo tuviera que llegar a través de cursos y no fuera un deber buscarla diariamente. En otros casos habrá oposición porque el docente directivo y el maestro sentirán que pierden la autoridad que les ha dado el uso arbitrario del poder. Pero más importante que la autoridad es la democracia.

El problema nacional de la educación está en la cobertura del servicio, en la falta de aulas y en su poca calidad; esto no se resuelve sin un presupuesto adecuado. El educador debe verlo así disponiendo sus fuerzas en la lucha por mayor presupuesto; de otra manera estaría de espaldas al país discutiendo el pro y el contra de la forma de promoción o de evaluación que sin ser el problema principal es un aspecto por cambiar.

El decreto 1469, aun cuando no resuelve el problema educativo, es una buena herramienta para conducir a la comunidad en la búsqueda de cambios en la escuela y para exigir que el derecho universal a la educación gratuita y obligatoria no sea letra muerta. Es a partir de ahí y generando con ella nuevas situaciones como lograremos avanzar en los propósitos del Movimiento Pedagógico ■

Promoción Automática: Un problema económico

"La Promoción Automática" Propósitos reales y formales



JESUS BARRIOS ACOSTA*

El estudio de las implicaciones que presenta el nuevo decreto 1469 del 3 de agosto de 1987, sobre promoción automática en primaria, es un deber del magisterio de Sucre y de todo el país, por cuanto este nuevo enfoque de las prácticas evaluativas en la escuela, para algunos, es el cambio más grande que se ha dado en la educación en los últimos años; para otros, es un interrogante ya que prácticas evaluativas como esta fueron aplicadas en otros países y se tuvieron que recoger.

La importancia de su estudio y discusión dentro del magisterio, está en que este cambio requiere de ajustes por parte de todos los agentes educativos (maestros-alumnos-padres de familia), ya que lo más positivo no es que simplemente los educadores digamos NO a la medida o la rechacemos de palabra pero la implantemos en las escuelas, sin presentar alternativas o, más

grave sería, tomemos una posición de indiferencia y pasividad, la más cómoda, cual cordero manso y empecemos a "pasar" alumnos, sin ningún cambio en las actitudes de educadores, educandos y padres.

Trataré de presentar aquí algunas reflexiones que contribuyan a la discusión.

¿Apariencias?

No es raro que nuestros gobiernos aparenten ante la comunidad internacional y en especial ante la Banca prestamista internacional que todas las cosas están en orden, que somos un país en donde se da un alto índice de alfabetismo, que la lucha contra el analfabetismo ha dado buenos resultados, respondiendo así a las exigencias externas para inversión y préstamos.

La promoción automática tiene implicaciones económicas aunque el gobierno trata de presentar una gran preocupación por mejorar cualitativamente la educación; la teoría es muy clara, se trata de que los dineros invertidos en el servicio educativo no se conviertan en un *gasto*, sino como su nombre lo indica en *inversión* y lo más rentable posible, ya que la capacitación de mano de obra debe resultar muy barata. No se trata, entonces, de mejorar la educación evitando, con un nuevo enfoque pedagógico, la deserción, la repitencia, en aras de una universalización de la educación básica primaria y así lo deja entrever el gobierno.

Aparentemente "la promoción automática impacta, ante todo, la eficiencia del sistema educativo, disminuyendo la repitencia y la deserción y elevando por ello la productividad de cada peso invertido en el servicio. Pero esta medida repercute, no menos visiblemente en la calidad de la educación..." (Discurso del Sr. Ministro Antonio Yepes ante el Congreso Pedagógico Nal. Bogotá, agosto/87).

No niego que se trata de un nuevo enfoque de la evaluación, pero de allí a pensar que la inspiración hacia la cualificación educativa es lo principal hay mucha distancia.

Repitencia y deserción Las notas como causa

El magisterio colombiano no puede aceptar desde ningún punto de vista, que se afirme que la promoción automática evitará la repitencia y la deserción escolar.

Todos sabemos que ambas tienen causas sociales, económicas y políticas. No somos los maestros los culpables del hambre en Colombia; ni somos los culpables de la desigual distribución de la riqueza, en donde los trabajadores con sus míseros salarios

* Licenciado en educación, integrante del CEID de Sucre.

no tienen derecho a mantener sus hijos en las escuelas; no somos los culpables del desempleo.

¡Pobres notas! Los dueños de este país las declaran culpables de la deserción y repitencia.

Una educación no se cualifica con el solo hecho de promover automáticamente a los estudiantes; la promoción es uno de los propósitos de la evaluación, que es un proceso integral y que por lo tanto requiere cambios integrales del sistema educativo, a los cuales no nos oponemos los maestros, siempre y cuando resulten del querer de los directamente implicados en el proceso educativo.

Evaluación: Seguimiento frente a fines y objetivos

“Evaluación escolar: El proceso de seguimiento y valoración permanente del estado en que se encuentra la institución educativa en sus aspectos organizacionales y administrativos, pedagógicos y de desarrollo del alumno, frente a los fines y objetivos del sistema educativo colombiano.

Este proceso tiene como propósito la identificación de los logros y dificultades, y la aplicación de los correctivos que hagan posible una alta calidad educativa”.

Este es un reto para nosotros los educadores, ya que debemos entrar en un proceso de interiorización de los fines del sistema educativo, ya sea desde el movimiento pedagógico planteándonos unos propios o retomando los decretados por el MEN: Si un maestro que no tiene claros los fines no puede hacer seguimiento y valorar procesos de desarrollo en vía a los fines. Allí ubicó un problema central para el movimiento pedagógico en Sucre —en donde la discusión está poco avanzada en torno a este tema— y que necesariamente las conclusiones del Congreso Pedagógico Nacional nos ayudarán a dar luces sobre esta temática.

Es una obligación de las directivas y docentes de las escuelas y colegios, al realizar la evaluación institucional, hacer seguimiento y valoración de la institución desde los aspectos organizacionales, administrativos y pe-

dagógicos por lo menos al finalizar 1987, a pesar de que se plantea la evaluación como un proceso *permanente*.

Todos los agentes educativos quedan comprometidos en la evaluación de la institución, es decir, los alumnos y padres deben participar de la evaluación por medio de sus organizaciones representativas.

¿Para qué un currículo espiral?

Nuestro currículo espiral retoma contenidos y objetivos del grado anterior, lo que permite al MEN plantear la enseñanza basada en procesos y no en contenidos. Esa característica espiral del currículo permitirá a los alumnos avanzar según su propio ritmo y sin presiones, es decir, obtener contenidos a través de los cinco años, ya que son repetitivos en información; esta es una de las bases de la promoción automática.

Además se afirma desde el MEN que “... el objetivo de la promoción automática: Potenciar al hombre colombiano como ciudadano y como agente educativo eficiente de su propia formación, fortaleciendo en los primeros años escolares el aprendizaje de la lecto-escritura, de las operaciones matemáticas básicas y la adquisición de la actitud científica y de los valores fundamentales de la nacionalidad y la propia cultura”. (Discurso del señor Ministro de Educación en el Congreso Pedagógico Nacional).

Queda claro, para el maestro, que los fines de la educación primaria deben replantearse según el MEN, como lo afirma el señor Ministro.

No entiende uno: es como si el currículo espiral fuera para prever la deserción, ya que garantizaba que quien abandonara la primaria en sus primeros años por lo menos obtendría una información básica, que al terminar los 5 años iba a retomar y supuestamente “profundizar”, porque el currículo es reiterativo; ahora con la promoción automática, en donde ya se corrige el alto porcentaje de repitencia y deserción, el currículo se le volverá al alumno repetitivo y será otro problema para el maestro: la motivación de sus alumnos alrededor de temas ya es-

tudiados. Otro reto para el maestro: desarrollar su trabajo teniendo en cuenta los intereses educativos de la comunidad y por ende de sus alumnos, en esa medida la comunidad verá satisfechas sus necesidades educacionales por lo menos en su relación directa con la escuela.

Otra inquietud es cómo se pueden complicar las actividades de recuperación en el grado 1o. debido a los desniveles con que llegan los niños —unos que nunca han pisado la escuela, unos con un año de preescolar y otros con varios años de asistencia en guarderías y jardines.

¿No será que maestros con cursos de 50 niños se pasarán todo el año en actividades de recuperación de los grupos más atrasados?

El maestro: Un factor importante en la promoción automática

La puesta en práctica de la promoción automática, requiere del compromiso con ella o contra ella del maestro. El Ministerio sabe bien que la calidad de la educación y cualquier cambio educativo no se consigue con los actos legales (decretos), ni divulgando sus políticas y que por ello se han quedado cortas la renovación curricular y escuela nueva, no tanto por la no capacitación del maestro, como se cree, sino porque son políticas decretadas desde arriba, sin una previa discusión con los agentes que las van a practicar, no se trata solamente de que el MEN demagógicamente trate de utilizar el lenguaje de nuestra revista “Educación y Cultura” sino que someta sus políticas a la discusión pública antes de implantarlas: el magisterio colombiano está comprometido en cambiar de actitudes frente al problema educativo, pero en la posibilidad de pensar con autonomía, lo que significa pensar desde su práctica cotidiana.

El maestro tiene que comprometerse con un nuevo enfoque de la evaluación, lo que significa entre otras cosas, permitir que el niño logre nuevos conceptos de la realidad y adquiera responsabilidad y agrado hacia el trabajo, por ello el maestro tendrá que practicar una verdadera democracia escolar, algo difícil para algunos que se verán

despojados de su "arma mágica" con la cual infunden respeto (miedo) y se da cuenta de lo que enseñó.

El maestro y la escuela tendrán que convertirse en el amigo y el sitio agradable, a donde no se asiste para obtener unos números, sino para prepararse para la vida, lo que requiere de niños que amen la escuela; para ello tendrá que prepararse también la escuela.

Alternativas para la transformación de las prácticas evaluativas

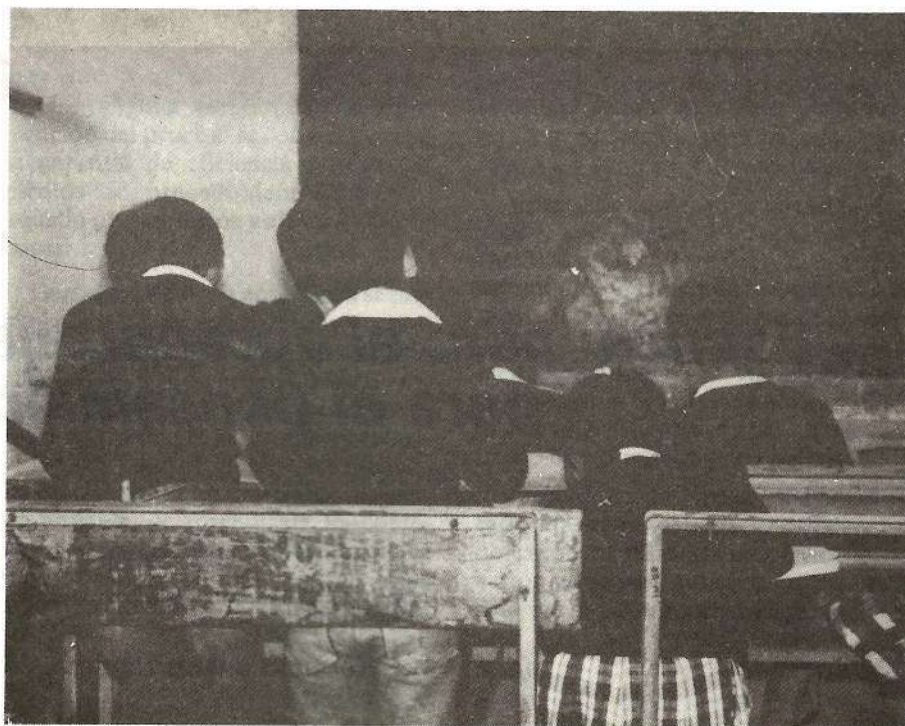
Las transformaciones no serán tarea fácil ni a corto plazo, ya que chocarán con costumbres tradicionales bastante arraigadas, normas disciplinarias estrictas, etc. Se necesita una sistematización de las experiencias de las regiones, en esto debe desempeñar papel importante el CEID y la revista Educación y Cultura, los trabajos del Congreso proponen cinco frentes:

a) **La Investigación:** No podremos avanzar hacia unas nuevas prácticas evaluativas sino en la medida en que comprendamos el fenómeno y descubramos los hilos conductores que subyacen a él. En los trabajos, se sugieren algunas líneas temáticas:

1. Sistematización de los enfoques teóricos existentes sobre la materia.
2. Estudio histórico de las prácticas evaluativas en Colombia.
3. Estudio de las prácticas evaluativas en otros países.
4. Estudios detallados, específicos y profundos en áreas específicas.

b) **La formación y capacitación de docentes:** Urge transformar las prácticas evaluativas en las Normales, Facultades de Educación, Centros de Capacitación. Además cualificar el estudio sobre la pedagogía y en particular, las concepciones y enfoques teóricos en evaluación.

c) **Difusión y divulgación:** A través de los medios de comunicación masiva, de los textos y materiales, debe orientarse a maestros, alumnos y padres para que puedan participar activa y creativamente en la transformación de la evaluación escolar.



Concurso de Fotografía. Sergio Rojas Patiño. Bogotá. "Y de mi asiento ¿qué?"

d) **Reorganización administrativa escolar y regional:** Deben generarse las condiciones para que exista una *Real* participación de los agentes educativos y la comunidad en la evaluación y planteamiento de la vida escolar. La organización de comités a nivel institucional, municipal y regional es tarea fundamental para su desarrollo autónomo.

e) **Recursos presupuestales:** Sabemos que sin apropiación suficiente de recursos para los restaurantes y bibliotecas escolares, para la ubicación oportuna de maestros, para construcción de aulas y ambientes adecuados en la escuela, la transformación educativa no será más que fantasía. Pues bien, si no se aportan los dineros suficientes para lograr grupos de alumnos menos numerosos, profesores mejor remunerados, financiamiento de investigaciones, post-gradados, cursos de capacitación, difusión a través de los medios de comunicación, el cambio será imposible.

Consideraciones Generales

1. Con todos los cambios y exigencias de la promoción automática, quien está menos preparado es el propio gobierno.

2. Se le pide al maestro poner en práctica algo que no está en concordancia con su propia identidad.

3. Se requiere un gran trabajo de capacitación al interior del magisterio para la puesta en práctica de la promoción automática.

4. No hubo un gran proceso de experimentación y discusión en que se recogieran las experiencias de los maestros para darle o no validez a la medida.

5. Para realizar seguimiento y actividades de recuperación, no teniendo en cuenta números, sino una nueva escala conceptual, se necesita un maestro dedicado y con capacidad creadora, con un grupo de alumnos no tan grande.

6. La puesta en práctica de la medida supone cambios en toda la educación, comenzando por los niveles centrales que la manejan desde los escritorios en Bogotá.

7. Se hace necesario cumplir con las viejas promesas de dotación de escuelas y textos para los sectores más necesitados de la población escolar.

8. Resolver los problemas profundos del magisterio colombiano, para que los maestros nos comprometamos con una sana política de mejorar la calidad de la educación ■

¿Escuela para el aprendizaje o enseñanza para el pensamiento?*

ALBERTO MARTINEZ BOOM**

1. El modelo del currículo

Aprendizaje y currículo

Lo que se realiza hoy en la institución educativa colombiana a través del "Método de aprendizaje" es una oposición al pensamiento. En la educación de nuestro tiempo no se trabaja para fortalecer el espíritu particular de los individuos, para enseñar a pensar, imaginar y crear. El aprendizaje, antes por el contrario, constriñe el pensamiento, trabaja sobre el resultado no sobre el proceso, sobre la información y no sobre la formación, sobre la repetición y no sobre la invención, sobre lo evidente y no sobre la búsqueda.

El conjunto de la educación colombiana, desde la enseñanza primaria hasta la academia en el nivel superior, está amenazado cuando intenta reducir toda su acción hacia el aprendizaje, ya que él ha sido el primer intento de universalizar un método para cualquier contenido en cualquier nivel de la institución educativa.

El aprendizaje en tanto conducta es un cambio de comportamiento que implica respeto a las teorías y ciencias, desarrollar aptitudes y destrezas para usar de ellas, para aplicarlas a una realidad ya programada desde los objetivos educativos.

Así entonces, al docente del nivel primario y medio y, en cierta medida, el de educación superior, se le empieza a definir como destino el ser un funcionario de los objetivos de un currículo, de un texto, operativizando permanentemente las nociones en procedimien-

tos y controlando evaluativamente los resultados del aprendizaje, de acuerdo con los criterios de rendimiento que los mismos objetivos prevén. Y mientras más alejado se encuentre del conocimiento, de las teorías, de la pedagogía, de la enseñanza y de las ciencias, más requiere del método para cumplir el papel de enseñante.

Hoy este conjunto de procedimientos para enseñar cuenta con la denominación de "científico" gracias a la legitimación que le proporciona una concepción positivista de la ciencia, que incluso afirma que el camino del aprendizaje puede seguir el del "conocimiento científico".

Currículo y tecnología educativa

A partir de un conjunto de presupuestos teóricos sobre la neutralidad científica e inspiradas en los principios de racionalidad, eficiencia y productividad, nuevas corrientes educativas

* El presente artículo forma parte de los resultados de la segunda etapa del proyecto "Historia de la Práctica Pedagógica durante la Colonia" parte integrante del programa Interuniversitario "Hacia una historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia" realizado con el apoyo financiero de COLCIENCIAS.

** Investigador Principal proyecto "Historia de la Práctica Pedagógica durante la Colonia" Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional —CIUP—.

reflexiones
pedagógicas

proponen que la acción de enseñar sea orientada hacia un proceso objetivo y operacional. "De modo semejante a lo que ocurrió con el trabajo fabril, se pretende la objetivación del trabajo pedagógico"¹.

Se articula aquí una nueva teoría educativa que partiendo del aprendizaje afina sus procedimientos para convertir el proceso educativo en una acción planificada que permita obtener la máxima eficiencia y rendimiento, eliminando el mayor número de interferencias subjetivas.

Se busca una organización de la educación que "racionalice" y que evite cualquier subjetividad que ponga en riesgo la eficacia que la educación se propone. Para ello era necesario operacionalizar los objetivos y mecanizar el proceso: "De ahí la proliferación de propuestas pedagógicas tales como el enfoque sistemático, la micro-enseñanza, la tele-enseñanza, la instrucción programada, las máquinas de enseñar, etc. De ahí, también la parcelación del trabajo pedagógico con especialización en funciones, postulándose la introducción en el sistema de enseñanza de técnicas de los más diferentes matices.

De ahí finalmente, la programación del sistema de enseñanza a partir de esquemas, de planeamientos previamente formulados a los cuales se deben ajustar las diferentes modalidades de disciplinas y prácticas pedagógicas"².

En Colombia se opta definitivamente por el modelo TEYDI: Tecnología Educativa y Diseño Instruccional. Esta nueva estrategia se caracteriza por generar un recorrido o un currículo que lleva a la internalización y logro de unos objetivos preestablecidos.

El proceso de implementación del TEYDI adquiere materialidad en la educación colombiana a través de la llamada Reforma Curricular. Lo que en primer momento se advierte es que esta reforma se propone como una nueva estrategia educativa denominada CURRÍCULO. Esta categoría desplaza la antigua estrategia de los pñsumes o programas; si con estos quedaba alguna posibilidad de escogencia para el maestro, con el currículo como nuevo modelo, se planifica, se reglamenta y, sobre todo, se controla todo el proceso. Se intenta asimilar el

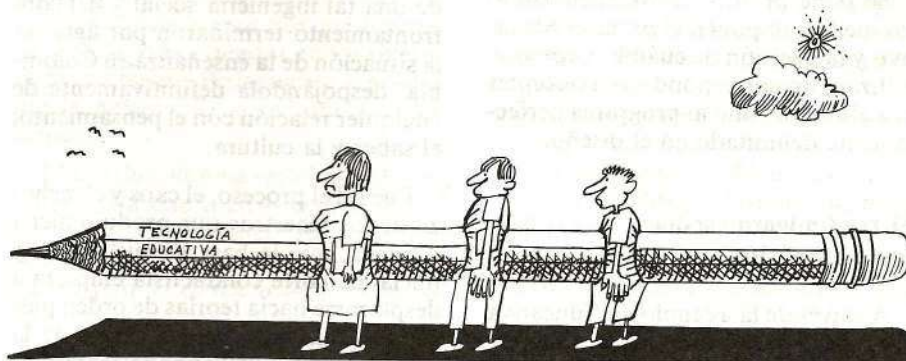
maestro a un administrador de currículos sin ninguna autonomía. La organización del proceso se convierte así en la garantía de eficiencia porque los medios y procedimientos definen aquello que maestros y alumnos deben hacer.

Con el currículo la enseñanza se mecaniza de tal manera que todo acontecimiento debe estar impregnado de un efectivismo a toda prueba. No hay espacio para la duda, para el pensamiento, ni es posible la autonomía y creatividad del maestro. Desde las oficinas de Planificación ministerial se diseñan los objetivos de aprendizaje, los contenidos y sus correspondientes criterios de evaluación puntual. El trabajo se subdivide en tareas mecánicas en don-

ción o por lo menos el desentendimiento de los elementos sociales y culturales de la educación, dándole a la enseñanza un carácter instrumental.

A partir de aquí la objetividad psicológica, sociológica o cualquiera otra desplaza a los sujetos del proceso educativo. Técnicamente, operativamente el enseñar se desplaza de su contenido humano y pasa a ser función meramente operativa. Ya entonces no es el maestro ni la formación del niño lo que interesa, sino el aprendizaje definido como rendimiento objetivo.

Ya la "Escuela Nueva" había colocado en lugar secundario al maestro ubicando al niño en el nervio de la acción educativa aunque en realidad sólo quedaba su representación. Aho-



de el maestro pierde la inteligencia de todo el proceso y por tanto despoja a la enseñanza de su carácter de acontecimiento complejo de saber.

Esta opción del dominio instrumental en la educación y más aún del rendimiento, se dirige básicamente a colocar el proceso de la enseñanza en dirección hacia unas metas. Y ya sea "por la invocación a las supuestas leyes del aprendizaje y a los procesos psicológicos o a los métodos de la ciencia, todo esto apunta en la dirección de esta idea"³: La objetividad.

Ese es el punto desde donde se establecen los nuevos parámetros educativos que suponen por tanto la elimina-

ra la tecnología educativa los desplaza a ambos, constituyendo en el elemento principal del proceso, "la organización racional de los medios, y por tanto ocupando profesor y alumno una posición secundaria, relegados a la condición de ejecutores de un proceso cuya concepción, planeamiento, coordinación y control quedan a cargo de

1. D. Saviani, *Las Teorías de la Educación y el Problema de la Marginalidad en América Latina*, en Revista Colombiana de Educación No. 13, Bogotá, 1984, CIUP, pág. 15.
2. Idem.
3. Federico García, *El Maestro y su Saber*, Medellín, Universidad de Antioquia, Mimeo, 1984.

La crítica a la enseñanza en Colombia se ha limitado solamente al uso del diseño instruccional como mecanismo de la tecnología educativa, a la fragmentación de los contenidos, o la elaboración de objetivos desde las instancias ministeriales. Nuestra posición es crítica a todo eso, pero básica y fundamentalmente nuestra crítica ataca la existencia misma del currículo en su concepción, en su carácter y en su naturaleza.

especialistas supuestamente habilitados, neutros, objetivos imparciales. La organización del proceso se convierte en la garantía de eficacia, compensando y corrigiendo las deficiencias del profesor, minimizando los efectos de su intervención⁴.

Se pone pronto en evidencia cómo los medios imponen el proceso educativo y la decisión de cuándo y cómo se utilizan, no corresponde ni a docentes ni a alumnos, sino al programa perfectamente delimitado en el diseño.

El rendimiento escolar como propósito

A través de la Tecnología Educativa se empieza por "definir lo que se quiere hacer para una población destinataria dada"⁵. Este es el paso fundamental para el rendimiento escolar, porque a través de él se definen los "objetivos de aprendizaje" operacionalizándolos en términos observables y medibles. El proceso de formación del individuo social es despojado de su carácter cultural y colocado a nivel de metas predefinidas y cuantificables, entronizándose la concepción que establece la enseñanza como un problema de rendimientos.

El paso siguiente consiste en "identificar los problemas que hay que resolver para lograr los objetivos"⁶ y señalar aquellas actividades que lograrán que los objetivos se cumplan. Por último es necesario evaluar esos objetivos y en torno a la relación objetivo-actividades-evaluación, gira todo el proceso. Si este proceso se implementa y en la evaluación aparecen las evidencias del saber cumplido con los objetivos, se ha llegado al "producto esperado". Vale decir, se ha producido un alto rendimiento.

Educación para el rendimiento, que en su cruce con las condiciones tradicionales de la educación colombiana produjo una amalgama de tal naturaleza que contribuyó a aumentar el caos en todos los órdenes de la vida escolar. Heterogeneidad y fragmentación que con un conjunto de supuestos de una tal ingeniería social y del confrontamiento terminaron por agravar la situación de la enseñanza en Colombia, despojándola definitivamente de cualquier relación con el pensamiento, el saber y la cultura.

Fue tal el proceso, el caos y el rechazo de los maestros que produjo dicha reforma, que la base de sustentación inicial de corte conductista empieza a desplazarse hacia teorías de orden piagetiano que bajo los supuestos de la "Pedagogía activa" afinan y materializan (unidades integradas, taxonomía de objetivos más laxos, adecuación regional, etc.), el diseño instruccional.

Sin embargo la estructura del Currículo como estrategia y paradigma de enseñanza se conserva íntegramente. Y este es el punto nodal del debate: la crítica a la enseñanza en Colombia se ha limitado solamente al uso del diseño instruccional como mecanismo de la tecnología educativa, a la fragmentación de los contenidos, o la elaboración de objetivos desde las instancias ministeriales. Nuestra posición es de crítica a todo eso, pero básica y fundamentalmente *nuestra crítica ataca la existencia misma del currículo en su concepción, en su carácter y en su naturaleza.*

En Colombia y en América durante los últimos 10 años distintas corrientes educativas han criticado la Tecnología Educativa pero siempre desde el interior de la *Teoría Curricular*. Se ha criticado al condicionamiento operante

de Skinner, al diseño instruccional, a la teoría y modelo cibernético de aprendizaje de Gagné, en fin a toda la instrucción programada pero esa crítica ha dejado intacto el Currículo. Se ha desprestigiado la Tecnología Educativa, pero permanece intacta la Teoría Curricular que parte de considerar el currículo como el nuevo paradigma que debe mover la educación en su conjunto.

El problema no es entonces únicamente la Tecnología Educativa en general y la instrucción programa en particular con la consecuente reducción del maestro a un "Administrador de currículo" y del proceso educativo a la adquisición de habilidades, comportamientos y destrezas. No se trata de que el maestro tenga un asiento en la mesa del DISEÑO del currículo, ni que en lugar del conductismo o de los modelos cibernéticos del aprendizaje se instalen las "teorías cognoscitivas" desplazando así el énfasis de las conductas hacia los procesos de conocimiento. El problema es el currículo mismo que como estrategia de la Tecnología Educativa penetró hace varios años en el ámbito educativo nacional y se logró enraizar de tal forma que hoy es muy difícil, como lo demuestran las críticas mencionadas con relación a la tecnología educativa, pensar la educación, la escuela, la enseñanza, sin un currículo, como si éste fuera inherente a las prácticas institucionales de la enseñanza, como si fuera anterior a la misma tecnología educativa y a otras corrientes educativas, como si hubiera existido siempre.

4. D. Saviani. Op. cit. pág. 16.

5. Bernardo Restrepo y César Velásquez, *La Escuela Universitaria en la Universidad de Antioquia*, Medellín.

6. *Ibidem*.

El Currículo puede estar fundamentado en teorías piagetianas o incluso poseer orientación desde opciones pedagógicas activas, pero no pierde por ello su carácter fundamental de esquema fundado en la objetivación de los saberes, en la instrumentación de la enseñanza, en el efectivismo del aprendizaje, en la concepción transmisionista, y en fin, en la negación del pensamiento despojando a la enseñanza de todo su complejo carácter cultural y de saber.

A pesar de todas las reformas y modificaciones que se le pueden introducir, el currículo implica, en sus características mismas, una estructura que circunscribe y reduce la enseñanza a un hecho de aprendizaje, a la tecnificación y a la instrumentación de los saberes y las ciencias, proceso todo que refuerza una oposición y una resistencia al pensamiento, "que produce uno de los logros más nefastos de nuestra civilización: el experto y el científico (cientifista) que hacen aportes y que fuera del campo de su especialidad, son las ovejas más mansas del rebaño, se atienen a las ideas y valores dominantes y conserva incontaminadas por su saber las más extravagantes creencias con tal de que sean lo suficientemente tradicionales y colectivas, como para que se les planteen problemas en su medio"⁷.

2. Pedagogía y pensamiento

Una opción pedagógica de búsqueda

Partimos de considerar la *pedagogía* como un saber y una disciplina que posee su propia naturaleza conceptual. Naturaleza conceptual que la diferencia de esa concepción instrumental que coloca el papel de la pedagogía en vulgarizar los conocimientos en la enseñanza, atándola a una mera función de adecuación del discurso de las ciencias a las condiciones del sujeto del aprendizaje para dosificarlo, simplificarlo y vulgarizarlo.

Ahora, bien, en el contexto amplio en que asumimos la Pedagogía y su horizonte conceptual la podemos definir como "la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conoci-



mientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas"⁸. Desde esta perspectiva, la función de la Pedagogía es la de problematizar los conocimientos y los saberes, abriéndose espacios que generen un pensamiento creador en los sujetos de la enseñanza. Pedagogía que posibilite la palabra de la cultura y de las ciencias.

El eje o la columna vertebral sobre el que se basa este análisis se articula sobre la adopción de una Pedagogía que se dirige a la generación de nuevos espacios para el *ejercicio del pensamiento*.

Una opción pedagógica de búsqueda supone un proceso de problematización que parte de reconocer que en el conocimiento y en el pensamiento no existen resultados y soluciones definitivos sino problemas; lo que quiere decir que asumimos las verdades como instancias relativas y provisionales.

A partir de estos presupuestos, el mecanismo fundamental de la opción pedagógica de búsqueda es la pregunta que permite enfrentar el sujeto de conocimiento no con la mera operación de conceptos, sino fundamentalmente, con la conceptualización. Es decir con la capacidad de desarrollar nuevas nociones, de establecer posibles relaciones, etc. Se trata de poner en movimiento las diversas capacidades del individuo que le despierten la curiosidad, la construcción, la inventiva, el descubrimiento y en fin formas diversas de asumir y asumirse ante su realidad.

Desde esa perspectiva la enseñanza se centra en el proceso y no exclusivamente en el resultado, proceso que permitirá desarrollar diversas alternativas o diversos tipos de problemas que presenten tanto el conocimiento como la realidad. Esta postura de herramientas amplía el horizonte conceptual a los sujetos para que puedan sortear diversas respuestas y posibilidades de solución a un mismo problema al cual se enfrentan. Estos problemas surgen de realidades concretas, pero la realidad por sí misma no habla, ni esconde en su interior una oculta verdad; supone una *pregunta* analítica que la explique.

Pregunta - Investigación

Pero la pregunta hay que saberla hacer, no se trata de preguntar por un simple juego académico, ni de preguntar cualquier cosa en cualquier tiempo y lugar. No es una pregunta ingenua. Esa pregunta supone un proceso riguroso, pensado, metódico y continuo. Claro está que esa metódica y ese rigor no pueden ser una camisa de fuerza, ni un camino único porque ya dejaría de ser posibilidad en tanto diversidad de opciones y antes por el contrario esta posición reconocería la necesidad de

7. Estanislao Zuleta. *Tribulación y Felicidad del pensamiento*. En: *Sobre la Idealización de la vida personal*. Bogotá, Procultura 1985, pág. 39.

8. Olga Lucía Zuluaga de E. *Pedagogía e Historia*, Bogotá, Bogotá, Foro Nacional por Colombia, 1987, pág. 192.

Una opción pedagógica de búsqueda supone un proceso de problematización que parte de reconocer que en el conocimiento y en el pensamiento no existen resultados y soluciones definitivas sino problemas; lo que quiere decir que asumimos las verdades como instancias relativas y provisionales.

las distintas opciones teóricas y metodológicas para el análisis.

Se trata por tanto de ir afinando la pregunta a través de la investigación. *Aquí la investigación se constituye en la práctica académica a través de la cual se realiza el proceso de búsqueda*, es decir, la investigación para la búsqueda, o mejor, la búsqueda por medio de un proceso sistemático de investigación. Con ello se precisa que dicha búsqueda sea ordenada, coherente, que posea en fin unas reglas que la ordenan impidiendo que el proceso sea aleatorio y casuístico.

Investigación y Enseñanza

Es necesario precisar que la formación investigativa posee dos direcciones: una que se orienta a la formación de investigadores e ideas, sujetos capaces de realizar procesos investigativos de largo alcance en los cuales se construye y se acumula sobre un tema a diversos aspectos. Aquí la práctica investigativa se entiende como proceso *para* la formación e investigación. Pero la formación a través de la enseñanza se puede realizar *por* la investigación. En este caso no se trata de formar investigadores, sino sujetos capaces de aprender y pensar el mundo a través, o mejor, por medio de acciones investigativas, acciones que no son necesariamente proyectos de investigación. Así se prepara el terreno para que la adquisición de conocimientos se realice mediada por un proceso en donde la pregunta se va materializando a través y por medio de la acción investigativa.

La enseñanza realizada por la investigación parte entonces de un supuesto

fundamental: *el abandono de toda certeza inmediata* y por lo tanto la opción de la pregunta sistemática. Aplicar los conocimientos es actuar desde la certidumbre de lo que se sabe, pero investigar es empezar a abandonar lo sabido con el propósito de generar y constituir nuevos conocimientos y nuevas alternativas: "la verdad está definida, enseñadla; nosotros en cambio proponemos: la verdad se va definiendo, buscadla"⁹.

El reino de la investigación nace de la desarticulación de los ordenamientos, es abandono de lo que ya se sabe hacia lo ignoto, aplicando para sí el aforismo de Epicuro "Si las cosas son como son podrían ser de otra manera; si solo son como son para nada me importan".

La investigación abandona la evidencia, no se atiene a la descripción de los fenómenos. Todo saber se reconoce en ella como el proemio a nuevas preguntas. Por eso la investigación nace de la pluralidad, sin embargo no es pluralidad nuevamente escolástica, sino epajé o precaución, un poner siempre en cuestión.

Sobre este juego complejo se orientaría en adelante la acción educativa; lo que presupone la reorientación de lo que se realiza en la actualidad. En esta perspectiva la investigación puede ayudar a desplazar el totalitarismo del texto, del programa, haciendo que el estudiante entre en contacto directo con los escenarios propios de la investigación, sean estos una escuela, una mina, una finca, un plan de desarrollo, el laboratorio, el archivo histórico, etc. "Cabría decir que la investigación ayuda a mermar las distancias entre la sociedad y la universidad"¹⁰.

Niveles de Investigación

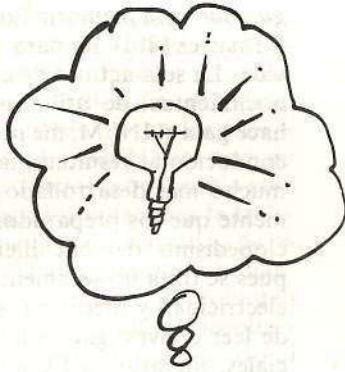
Ahora bien, existen diversos niveles a través de los cuales se pueden realizar prácticas de enseñanza por medio de la acción investigativa; esta va desde una consulta bibliográfica sistemática, la instrumentación de registros, la pregunta hipotética, distintos tipos de lecturas, hasta niveles más complejos que suponen mayor rigor y un mayor grado de sistematicidad.

El proyecto de desarrollo de un grupo de estudiantes, las prácticas, las pasantías, es necesario constituir las en procesos investigativos, reorientando y reordenando las acciones que realizan de manera que adquieran coherencia y continuidad y puedan sistematizarse.

El proceso de transformación de trabajo actual a la nueva concepción no consiste en cambiar de lugar, en ponerle otros trabajos a los estudiantes sino en estructurarlo desde una perspectiva en que él no asuma un problema existente y una solución que le llega por una materia, que la verdad no está en los casos, sino por el contrario, en la búsqueda de alternativas posibles, de preguntas explicativas, en la realización de aproximaciones teóricas y aplicaciones prácticas.

9. Justo Sierra, *Discurso en el acto inaugural de la Universidad Nacional de México*, en *Argumentos*, Bogotá, 1986.

10. Olga Lucía Zuluaga, Alberto Echeverry, *Movimiento Pedagógico, Facultades de Educación y Universidad*, en *Revista Foro*, No. 2, Bogotá, Foro Nacional por Colombia, febrero de 1987, pág. 99.



KEKAM

La función de la enseñanza en este caso no es indicar la solución sino orientar y enseñar los diversos y posibles caminos. Se trata de no continuar patrocinando el paternalismo facilista. Se trata de desterrar el atractivo terrible de los paraísos y de las "vidas sin riesgo, sin luchas, sin búsqueda de superación y sin muerte. Y por lo tanto también sin carencia y sin deseo: Un océano de mermelada sagrada, una eternidad de aburrición"¹¹.

Situada en otro espacio del que pueden quedar afortunadamente fisuras en nuestra academia universitaria, la pedagogía podría entenderse como el conjunto de propuestas metódicas que permitan exponer las distintas ciencias. Sería este su papel para los niveles primarios y medios, volviendo al campo del lenguaje como un lugar de adecuación de los objetos científicos al entendimiento de niños y jóvenes.

La Academia que se contenta con llevar hasta el saber a los alumnos, está cumpliendo sólo con una parte de su papel. Está mostrando la historia de los conceptos como forma de lograr la identidad de una disciplina; pero es

necesario que esta identidad le otorgue al pensamiento algún lugar donde resistir. Se requiere además de las elaboraciones presentes de las ciencias en debate, que antes de la medida de la aprehensión lograda permita el tiempo del encuentro con él para generar la duda como movimiento paralelo al deseo de pensar.

En la Universidad "una palabra que no contenga ni admita la posibilidad de su propio cuestionamiento, que por su tono de seguridad, por el estilo mítico profético obligue al destinatario a escoger entre el rechazo o una aprobación total, produce efectos devastadores [...]. En otros términos no puede conseguir la distancia ni la ayuda de un tercero, necesitaría para relativizarla someterla y someterse a la prueba de la duda"¹².

A partir del debate se abren condiciones de posibilidad para la duda capaz a su vez de generar espacios que nos ofrezcan la idea del pensamiento como un riesgo. "La existencia de un espacio para el debate implica la posibilidad de la duda, la cual está muy lejos de ser el ejercicio natural de una

facultad al menos aún el efecto de una decisión voluntaria"¹³. *Solo una Cultura del Debate* nos abre caminos posibles para el pensamiento.

Nuestra es una cultura sin debate que dice sí y asiente porque no tiene nada en contrario que decir, sociedad atomizada y dispersa, violenta y competitiva, francamente opuesta a las posibilidades de un debate fecundo y a la tolerancia y reconocimiento del otro.

No se trata de la "tolerancia derivada de la indiferencia y el escepticismo, sino la valoración positiva de las diferencias"¹⁴ que, como decimos en otra oportunidad, supone una ética que forme en el conflicto y en el debate, para empezar a hacer de la cultura una trinchera, no sometida a esa dialéctica del triunfo o de la muerte. Frente a esas dialécticas absolutas levantar las banderas de la diferencia ■

11. Estanislao Zuleta, *Elogio de la Dificultad*, en *Sobre la Idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos*, Bogotá, Procultura, 1985, pág. 9.
12. Estanislao Zuleta, *Tribulación y Felicidad del Pensamiento*, *Ibid.* pág. 42.
13. *Ibid.* pág. 43.
14. *Ibid.* pág. 45 (El subrayado es nuestro).

Conocer y conocimiento: Una diferencia necesaria

SALOMON KALMANOVITZ*

Existe una confusión en la educación colombiana que quizás ha permanecido desde siempre y que continúa reproduciéndose incesante, con pocas excepciones, dentro del sistema. Es un error fatal quizás de origen hispánico, sedimentado por la religión, coadyudado por el positivismo o del híbrido que resultó entre éste y el escolasticismo y no despejado por la combinación del último con el marxismo. Se puede enunciar de manera simple como una confusión entre el saber y el pensar, del conocimiento con el proceso de conocer, de los catálogos de hechos supuestamente culturales, sociales y científicos con los procesos de elaboración de los que surgen la cultura, las ciencias sociales y las físicas.

El saber en fichas memodidácticas

Se trata, por lo demás, de una actitud frente al saber que comparte una amplia capa de la población. La cuña comercial televisada de unas fichas para memorizar lo explicita abiertamente: aparecen en escena unos estudiantes confundidos entre un mar de libros y revistas, continúa con la aparición de una solución fácil que en menos de 50 pequeñas cartas sintetizan toda una materia y todo por \$200.00. Los exámenes del ICFES, a pesar de medir la absorción de los procesos de razonamiento abstracto, guían todo el proceso de memorización con que se confunde el conocimiento en ciencias sociales, ciencias físicas y humanidades.

La mayor parte de los textos de primaria y secundaria están elaborados precisamente como catálogos de hechos dispersos y supuestamente importantes que toda persona *debe* conocer, pero sin teorías ordenadoras que son las que permiten establecer y jerarquizar la importancia de los hechos y pensar más adelante cómo es que se relacionan para resolver alguna incógnita. No hay interés por parte de nuestros colegios para que los estudiantes absorban los principios y conceptos básicos de los sistemas teóricos que en las ciencias en general han permitido su desarrollo. Se presentan, por el contrario, sus presuntos resultados fetichizados como el objeto del conocimiento. Y lo peor es que el objeto es para



guardar en la memoria (lo que de todas formas es fútil), no para aplicarlo a la vida. La sola actitud de aplicar los conocimientos, de utilitarismo, de que hace gala el INEM, me parece a mí, ha conducido al resultado de estudiantes mucho más desarrollados académicamente que los preparados por el enciclopedismo del bachillerato clásico, pues se trata no solamente de conocer electricidad y mecánica, sino también de leer e investigar en las ciencias sociales, literatura y filosofía. Mientras los primeros memorizan y necesariamente olvidan, los segundos buscan, ordenan y aplican.

Memorizar la filosofía

En el caso de la biología se manifiestan las contradicciones entre dogma y ciencia y la ausencia de asimilación de los principios básicos de la última. Me refiero a una encuesta que elaboró El Tiempo, aplicada a bachilleres, para ver cómo compaginaban la teoría de la evolución de la especie con la doctrina cristiana de la creación. El resultado fue feliz quizás para El Tiempo pero no para mí: la mayor parte de los encuestados afirmaban que Dios había creado el mundo en siete días y después había comenzado la evolución (¿por dos millones de años?). Ningún estudiante mostraba que había apropiado la teoría de la sobrevivencia de las especies mejor adaptadas al medio como proceso contradictorio y no tenían conciencia firme de que se trataba de dos explicaciones incompatibles entre sí. La una basada en un universo ordenado por Dios y su familia en tiempo humano, la otra en un universo ordenado precariamente por la interacción probabilística entre distintas formas de vida y el medio ambiente, medida por tiempos geológicos.

En filosofía sucede algo similar. Se pretende el conocimiento mediante la memorización de biografías y obras —el avance es que ahora se leen fragmentos de obras— pero no hay apropiación de los sistemas de pensamientos modernos y contemporáneos. Hegel y Feuerbach, Heidegger y Sartre Marx y Nietzsche, Russel y Wittgens-

* Profesor titular de la Universidad Nacional de Colombia.

tein, James y Pierce podrían contribuir a introducir al estudiante frente a formas de pensar complejas, relativistas, que les ayudaran a formalizar y entender procesos biológicos, físicos y sociales contradictorios. Pero el lugar común es que la filosofía no sirve. Memorizar quiénes fueron los filósofos, las obras que escribieron pero no habitar sus edificios teóricos. Yo creo que si el programa enfatizara la tradición irracional en la filosofía, de la infelicidad y la angustia, los estudiantes podrían adelantarse por voluntad propia en el consuelo de la filosofía y de allí habría un tramo más corto al racionalismo y al idealismo.

En español es peor. En un texto muy popular encontré una plaga de errores de sintaxis impresionante, contra los cuales habían prevenido los autores en la parte dedicada a la gramática. Hay el avance de la semiología y la insistencia en que se deben leer obras. Pero se insiste en que la cultura literaria consiste en conocer las hojas de vida de los grandes autores. Las evaluaciones consultan la memoria o la comprobación de lectura. La misma terminología semiótica que se utiliza me parece excesiva. Y en esta área estalla con más vasto alcance la confusión entre conocimiento y conocer, guardar y hacer: el objeto no es formar a un lector apasionado y a un buen escritor, una persona que maneje adecuadamente el lenguaje, sino un individuo que sepa lo que hay que saber, definido no sé con qué criterio, sobre los grandes escritores del país, el continente y el universo. Se registra en esta área, sin embargo, un avance considerable al presionar la lectura de novelas de aventuras, ciencia ficción, novela policíaca, cuentos y obras interesantes, al lado de lecturas que pueden resultar en exceso tediosas, en particular en el área de literatura hispánica (¿Por qué no se comienza con la literatura española contemporánea?). En la práctica no se llega lejos porque está de por medio el presupuesto familiar, de tal manera que la lectura de obras no ha llegado a la mayor parte de la escuela pública colombiana. Lo ideal sería obvio: organizar la lectura de obras ÚTILES en la vida cotidiana, novelas sobre deporte, amor y sexo, los traumas de la adolescencia, los medios de comunicación, y en cada nivel según el interés. Y no sólo



en la literatura. Se puede llegar bien lejos en todas las áreas del conocimiento con lecturas apropiadas de invitación al estudio de las matemáticas y las ciencias en general, enfatizando capítulos de sus historias que siempre son útiles para contextualizar lo que parece ser tan complejo. Evadir en la medida de lo posible el conocimiento como monumento inaccesible y presentarlo en su forma más interesante, contemporánea, de nuevo útil para la vida y contribuyendo a formar personalidades auto-suficientes que aprendan todo lo que se proponen.

Enseñar a leer y escribir: Propósito permanente del maestro

La labor del maestro es ayudar a formar una persona que aprenda y piense por su cuenta: transmitir pasión y el deseo de ser independiente, contribuir a desarrollar capacidades y no conformarse con transmitir un conocimiento muerto. Y esas habilidades comienzan con la comprensión de lectura y la evolución de su capacidad hacia temas y obras cada vez más complejas en cada uno de los campos del saber. La otra capacidad es la de escritura que también se adquiere progresiva y penosamente. Y creo que si la evaluación de los estudiantes se enmarca dentro de esos objetivos debe abandonarse

la medición del saber mediante el examen y el "quiz", aún la comprobación de lectura puede resultar funesta si mide memorización, y reemplazarse por el ensayo creativo, los ejercicios abiertos, los procesos de reconstrucción del conocimiento, los debates por equipos. La sola capacidad de lectura implica el desarrollo de habilidades conceptuales de síntesis, es decir, de eliminación de información y, creo yo, la mente va guardando, en forma aparentemente inconsciente, las relaciones fundamentales que están detrás de una obra literaria, de un trabajo de ciencias sociales y con más apoyo conceptual obras de matemáticas y otras ciencias. La escritura, a su vez, exige un creciente rigor analítico, ordenar las ideas y expresarlas con precisión; en algunas áreas implica la búsqueda de estilo, en otras la de claridad conceptual. En todos los casos es la habilidad fundamental de comunicación y que tan pobre es el sistema educativo colombiano que desarrolla en mínima parte esta capacidad fundamental. Si la formación en literatura y filosofía introdujera los rudimentos del ensayo literario y filosófico, si la de ciencias exactas implicara los intentos de elaborar un ensayo de tipo científico, si la de ciencias sociales exigiera pequeñas investigaciones de síntesis de obras, comparaciones entre varias de ellas, búsqueda de fuentes accesibles y su ordenamiento, tendríamos un sistema educativo que desarrolla sistemáticamente la inteligencia y las capacidades de aprendizaje de la mayor parte de la juventud colombiana. Creo, por último, que las ciencias sociales deben ser introducidas en un curso especial como una historia de su desarrollo y de sus debates, como una empresa en marcha, sin últimas definiciones, donde se estudiaran algunos mecanismos básicos que han sido pilares del pensamiento social: los esquemas circulares de crecimiento de la riqueza social en Adam Smith, la teoría de la renta del suelo en David Ricardo, los esquemas de reproducción en Karl Marx, su teoría de modos de producción, una introducción a la economía keynesiana, las ideas de Arnold Toynbee sobre progreso e involución social, las burocracias en Max Weber, el arte de la política en Nicolás Maquiavelo y los debates entre la historia cuantitativa y la "escuela de los *Annales*" franceses.

La Enseñanza Precoz



MAGDALENA VALDERRAMA*

Masaru Ibuka, cofundador de la "Sony" nos pregunta: "¿Sabía usted que un niño puede empezar a aprender a leer cuando tiene un año de edad?", en su libro "Kindergarden is too late", obra dedicada a divulgar los hechos concretos logrados por los infantes japoneses en las "Asociaciones de Padres de Familia para el desarrollo temprano", en las cuales se estimula a los niños con clases de idiomas, música, lectura y matemáticas, con la intención de favorecer la creación de condiciones óptimas para el desarrollo del enorme potencial del cerebro humano en los primeros años de vida. Ibuka compara el desarrollo del cerebro humano antes de los siete años de edad, con la conformación del "hardware" del más com-

plejo de los computadores y señala cómo la información que recibe puede contribuir a su eficiencia futura.

La experiencia de los Doman es el "Institute for the Achievement of Human Potential", por otra parte, señala cómo el desarrollo del aprendizaje en este período crucial de la vida humana contribuye incluso a superar parcialmente problemas de retraso mental en niños que han sufrido daño cerebral. Pues fue precisamente un niño con retraso mental el que les demostró cómo es posible aprender a leer a los 3 años siguiendo un método adecuado. El doctor Glenn Doman cuenta esta anécdota en su libro "Cómo enseñarle a leer a su bebé", donde dice: "Desde aquel día en que observamos y escu-

chamos a aquel niño leyendo, ninguno de nosotros volvería a ser jamás el mismo". De esta experiencia se desprendió una pregunta inmediata: si los niños con daño cerebral pueden aprender a leer antes de los 3 años, qué está pasando con los niños normales, sometidos burocráticamente a la prohibición de que en las escuelas les enseñen a leer antes de los 7 años de edad, o sometidos al suplicio de ir tres o cuatro años a los preescolares en donde se hace todo lo posible para que no aprendan antes de los términos fijados por decretos y resoluciones.

Los Doman prueban el método seguido por la madre del niño mencionado, lo perfeccionan en centenares de niños y lo publican para que sea aprovechado donde quiera se mire con respeto y credibilidad esa inmensa capacidad que tienen los niños para aprender, captando intuitivamente normas y reglas que los adultos tardamos tiempos en asimilar después de decenas de explicaciones racionales. Esta captación intuitiva se demuestra magistralmente en el aprendizaje del lenguaje hablado.

Alentados por estas experiencias y convencidos de la certeza de los criterios que orientan la estimulación temprana, pusimos en práctica el método en Montería (Córdoba), primero con nuestros hijos y luego públicamente con la apertura del "Centro de Enseñanza Precoz La Alegría de Aprender". En el Centro hemos trabajado con niños normales y con algunos que tienen problemas físicos limitantes o con manifiesto retraso mental. Con todos ellos hemos tenido la satisfacción de verlos avanzar rápidamente, aprendiendo mientras perfeccionan su lenguaje hablado, aprendiendo a escribir, mientras perfeccionan el manejo de los músculos y su coordinación.

Estimulados por éxitos hemos adecuado el método a nuestro idioma, logrando una mayor facilidad y velocidad en la comprensión de los niños, al mismo tiempo que enfatizamos desde el comienzo la necesidad de entender,

* Directora del Centro de Enseñanza Precoz "La Alegría de Aprender", Montería. El presente documento fue presentado como experiencia pedagógica en el Congreso Pedagógico Nacional. Por un error involuntario no fue publicado en la separata.

de comprender lo que se les lee en poemas o libros de cuentos. Cumplido el proceso inicial que va acompañado del patinaje (como ejercicio corporal complejo que estimula la coordinación muscular), del órgano y del computador, se pasa a la lectura de cuentos cortos y ejercicios de comprensión de lectura, elemento básico de la educación y al cual no se le presta atención adecuada en los programas especiales.

La lectura y la comprensión de la misma, ejercitada diariamente con persistencia y con paciencia, educará una generación de hombres nuevos que no tendrá dificultades para entender los textos, como sucede hoy en día en los colegios de bachillerato y aún en las universidades, a donde llegan los estudiantes sin saber leer de corrido, como se decía antes, y, por supuesto, sin poder entender a derechas un texto cualquiera.

“Ningún niño nace siendo genio y ninguno nace siendo un tonto. Todo depende de la estimulación que reciben las células cerebrales durante estos años cruciales”, nos dice Ibuka. Y nosotros, los adultos, venciendo todas las dificultades de tiempo y atención que nos demande, debemos poner máxima atención a esos años definitivos en los cuales se está formando el cerebro, dándole a los niños, a nuestros niños la posibilidad de colmar esa sed insaciable de conocimientos, de cuyo hostigamiento escapamos, la mayor parte de las veces, con respuestas cortantes y vacías de contenido para poder encerrarnos en el mundo egoísta de los adultos.

Esperar a que pase esta edad fundamental para entonces sí iniciar la educación de los niños es una solemnidad estúpida.

El trabajo que nosotros hemos desarrollado tendrá este año su primer bachiller, cuando nuestra hija Magdalena se gradúe de 13 años en el Colegio Nacional “José María Córdoba”, donde siempre se ha destacado en el rendimiento académico, e ingrese a estudiar Ingeniería a los 14 años. De aquí en adelante, todos los años se graduarán niños que se iniciaron con nosotros y luego pasaron a otros colegios. A todos les haremos una labor de seguimiento para constatar nuestros criterios.

A continuación pondremos ejemplos concretos de la aplicación del método en nuestro Centro en Montería:

1. LUIS NARVAEZ. Edad ingreso: 4 años. Diagnóstico de los médicos: retraso manifiesto, hipoacucia neurosensorial y problemas de lenguaje. Estudió un año en otro colegio. A su ingreso al Centro manifestó tendencias claras al aislamiento y la incomunicación. Poco a poco y con la cooperación estrecha de los padres, se ha ido rompiendo el hielo. Hoy, después de un año, lee perfectamente, habla con los profesores y va en camino de asimilarse a su entorno. El patinaje ha contribuido a su desarrollo psicomotor.

2. CARLOS AYAZO SIERRA. 7 años. Cursa quinto de E.B.P. en un colegio privado, después de estar con nosotros hasta el año pasado. Rendimiento excelente.

3. LILIANA SALAZAR. 7 años. Cursa cuarto de E.B.P. Estudió tres años con nosotros.

4. JORGE BENIZ. 9 años. Cursa séptimo de E. Media. Ganó un concurso de Ciencias en Medellín el año pasado. Estudió sus primeros tres años con nosotros.

5. SANDRA RUIZ. 8 años. Cursa sexto de E. Media. Aprendió a leer a la edad de tres años y en dos meses. Para Semana Santa fue al campo y su abuela la creyó poseída del demonio al oír la leer en el periódico.

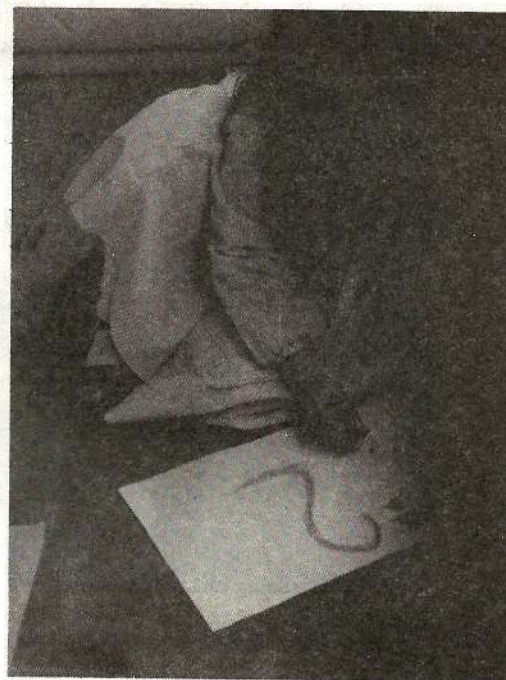
6. MARIA JOSE SALAZAR. 5 años. Sordomuda. En un año aprendió a leer y a escribir.

7. JONATTAN HANNA. Invidente de nacimiento. Llegó al Centro sin saber comer con cubiertos, ni vestirse, ni bañarse, ni mucho menos leer.

En tres años aprendió lectura y escritura Braille, montaba en patines perfectamente y en bicicleta en tramos conocidos, hasta el punto que los visitantes no creían que fuera ciego: aprendió a tocar perfectamente el órgano. Hoy estudia en los Estados Unidos.

8. CARLOS ADOLFO CARRASCAL. 7 años. Cursa quinto de E.B.P. después de haberse iniciado con nosotros.

De esta manera podríamos poner decenas de ejemplos. Para lograrlo ha



Concurso de Fotografía. Carlos Arturo Arenas V. Tunja. “El dos”.

sido vital la confianza depositada en nosotros por los padres de familia, preocupados porque sus niños sean cada vez mejores, porque aprovechen los adelantos de la ciencia y la técnica para ser mejores. Para darnos esta confianza hemos tenido que combatir contra ideas atrasadas, fundamentalmente la idea de que se pierde la niñez si se comienza a aprender a temprana edad y la de que no hay que exigirle a los niños mayores esfuerzos ni enseñarles a competir.

Son los mismos padres los que argumentan sobre las excelencias de nuestro Centro, el cual se ha desarrollado sin propaganda y sin letrero en el frente. Por último, queremos decir que este no es un método elitista. Las mensualidades que cobramos no pasan de los cuatro mil pesos y lo único que falta es mayor número de cupos para atender las solicitudes que nos llegan.

Los científicos del futuro no se darán silvestres ni por azar. Nuestra obligación es brindarle a los niños un ambiente propicio para que desarrollen al máximo toda la potencialidad que su cerebro tiene. La lectura temprana es un buen camino para contribuir a la creación de este ambiente.

Ser maestro: Una profesión peligrosa en Colombia.

JOSE ARNULFO BAYONA*

Colombia vive una alarmante ola de violencia, desatada por círculos de ultraderecha, quienes a través de bandas paramilitares (según el Ministro de gobierno, César Gaviria Trujillo, en el país operan ciento cuarenta grupos de este tipo), vienen sembrando el terror en campos y ciudades del territorio nacional. Estos círculos han desencadenado una verdadera guerra sucia que ha traído como consecuencia el asesinato de centenares de personas; algunas inicialmente desaparecen de sus lugares de habitación o sitios de trabajo; y días, semanas o meses después aparecen descuartizados flotando en un río o tirados a la vera de un camino con varios disparos en su cuerpo y con señas de haber sido cruelmente torturados antes de ocasionarles la muerte. A otras simplemente las han asesinado mediante un atentado personal, para lo cual contratan uno o varios "sicarios" quienes cobran desde varios cientos de miles de dólares hasta pequeñas sumas, según la importancia de la víctima.

Bajos estos métodos han caído asesinados hombres y mujeres que se dedican a diferentes actividades públicas: dirigentes políticos, sindicalistas, líderes campesinos y comunales, periodistas, parlamentarios, diputados y concejales, médicos, educadores, sacerdotes, indígenas, en fin, ciudadanos de las más diversas condiciones sociales y políticas, han perdido sus vidas en esta preocupante escalada de terror.

A la mayor parte de los asesinados se les ha anunciado su muerte, bien porque aparecieron en un listado público de sentenciados a muerte, o bien porque recibieron una nota de amenaza firmada por un grupo paramilitar o con un sufragio invitándolo a sus propias "honras fúnebres", o enviándole

"sinceras condolencias" por su propia muerte.

Tanto los asesinados como los sentenciados y amenazados se han pronunciado en favor de la paz, el respeto a la vida y los derechos humanos y la necesidad de cambios o reformas democráticas, que rescaten la sociedad civil y permitan la práctica civilizada de la lucha política. Esta actitud ha servido para que el militarismo los sienta de ser "peligrosos agentes de ideas foráneas" o "altavoces de la subversión y el comunismo" o "ideólogos" de alguna de las agrupaciones guerrilleras, por lo cual presentan su eliminación física o su destierro como una respuesta necesaria a la violencia ejercida por los movimientos alzados en armas que, a pesar de ser minoritarias en el contexto nacional, han optado por métodos violentos para alcanzar los cambios radicales que se proponen.

Las víctimas del magisterio

Los maestros agrupados en la Federación Colombiana de Educadores —FECODE—, constituyen uno de los grupos sociales más afectados por la acción terrorífica y de intimidación adelantada por estos macabros mensajeros de la muerte.

Decenas de docentes han sido asesinados en los dos últimos años, diecisiete (17) de ellos en lo que va corrido de 1987. Varios centenares —cerca de 500— han recibido amenazas o sentencias de muerte, o ultimatus con plazos de días, semanas o meses para salir de la región donde desempeñan sus labores educativas, so pena de quitar-

* Vicepresidente de la Federación Colombiana de Educadores.

educación y
sociedad

les la vida en caso de que no cumplan la orden de los paramilitares.

El profesor Hernando Sanguino, fue abaleado el 23 de julio, en la puerta del colegio donde trabajaba, cuando salía de una reunión de profesores. El había aparecido en un comunicado público de sentenciados a muerte junto con otros colegas suyos que trabajan en Ocaña, Norte de Santander. El profesor Luis Felipe Vélez H., era presidente de la Asociación de Institutores de Antioquia y miembro de la Junta Directiva Nacional de FECODE; fue asesinado a las 7:30 de la mañana el 25 de agosto en la ciudad de Medellín, cuando iba a entrar a la sede del sindicato; dos sicarios le propinaron varios disparos. Ese mismo día, en las horas de la tarde, fueron acribillados a balazos los doctores Héctor Abad Gómez y Leonardo Betancur, profesores universitarios, justamente cuando dejaban la sede del sindicato donde minutos antes se velaba el cadáver de Luis Felipe. El profesor Ovidio Estrada B., quien laboraba como docente en el municipio de Toro, departamento del Valle del Cauca, dirigente del Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación del Valle —SUTEV—, fue abaleado el domingo 30 de agosto en la sala de su propia casa, al parecer por jóvenes estudiantes del colegio donde trabajaba. El profesor Reynaldo Alzate desapareció cuando salía de la escuela y el 18 de agosto su cuerpo apareció descuartizado flotando en las aguas del río Suaza que corre por el municipio de Acevedo en el departamento del Huila. Todos los maestros asesinados lo han sido en circunstancias verdaderamente dramáticas; sus hogares, que dependían de ellos, han quedado en total desamparo.

Las amenazas a educadores se producen diariamente y provienen de distintos orígenes. El presidente de FECODE, profesor ABEL RODRIGUEZ CÉSPEDES, ha aparecido en dos listas de sentenciados a muerte, enviadas a la Procuraduría General de la Nación; a raíz del asesinato del doctor Jaime Pardo Leal, quien además de presidente de la Unión Patriótica, era profesor de la facultad de derecho de la Universidad Nacional, se produjeron varias llamadas a TODELAR, por parte del grupo paramilitar autodenominado MAS (Muerte a Secuestradores), asumiendo la autoría del crimen



Tres días después de haber participado en el Congreso Pedagógico fue asesinado Luis Felipe Vélez, presidente de ADIDA, quien aparece en la foto presidiendo la Comisión Educación y Sociedad.

y anunciando los nombres de las próximas víctimas entre los que figura el nombre de Abel Rodríguez.

Witney Chávez, presidente del SUTEV y miembro de la Junta directiva Nacional de Fecode, figura con diez educadores más en una de las múltiples listas de sentenciados a muerte aparecidas en el Valle del Cauca. La amenaza fue depositada a la entrada de su sede sindical en un sobre que portaba un papel membreteado con una calavera, sobre cuyo frontal aparece la esvástica del fascismo, adoptada como símbolo del grupo BLACK-FLAG, y con la leyenda "Cali limpia, Cali linda". Recientemente fue ametrallada la sede sindical del SUTEV por parte de sujetos que se movilizaban en motos. Angela Tobón, quien reemplazó a Felipe Vélez en la presidencia de la Asociación de Institutores de Antioquia —ADIDA— y en la junta nacional de Fecode, encabeza la lista de 50 educadores amenazados en distintos municipios de este departamento. Las amenazas en esta región son asumidas por un grupo que irónicamente se hace llamar "Amor por Medellín".

En iguales circunstancias se encuentran los siguientes miembros de la Junta Directiva Nacional de Fecode: Néstar Franco de Ferrer, presidenta de la Asociación de Educadores del Atlántico —ADEA—; Horacio Pava, presi-

dente de la Asociación de Educadores del Cesar —ADUCESAR—; Erminsul Sinisterra, presidente del Sindicato Unico de Educadores del Amazonas —SUDEA—; Miguel Angel Caicedo presidente de la Asociación de Institutores del Cauca —ASOINCA—; Julio Ibarguen, presidente de la Unión de Maestros del Chocó —UMACH—; José D'Luque, presidente de la Asociación de Educadores de la Guajira —ASODEGUA—; Felipe García, presidente del Sindicato de Educadores de Risaralda —SER—; Luis Fuentes Pérez, presidente del Sindicato Unico de Educadores de Bolívar —SUDEB—. Estos y muchos otros educadores que ocupan cargos sindicales en las regiones, se mantienen en sus sitios de trabajo atendiendo sus responsabilidades a pesar de las amenazas contra sus vidas. Pero existen casos de educadores que han tenido que salir precipitadamente de sus lugares de trabajo, con sus hijos y esposas para evitar su muerte y la de los suyos. Algunos permanecen en la sede de Fecode en espera de una solución a su dramática situación.

Otros educadores han sido víctimas de atentados de los cuales milagrosamente han salido ilesos. El 20 de agosto, dos individuos arremetieron a tiros contra el profesor José Iván Maldonado, cuando se dirigía en compañía de

¿Puede una educación, cuyos contenidos reproducen una sociedad centenariamente autoritaria, antidemocrática, injusta y violenta, preparar a niños y jóvenes colombianos como auténticos ciudadanos para la democracia, la sociedad civil y la lucha política civilizada?

62

un alumno de quinto elemental de su carro al aula de clase en la escuela "Cristo Rey" de la ciudad de Pamplona, en el departamento de Norte de Santander. El niño salió ileso; el profesor recibió un disparo en la pierna derecha y actualmente se encuentra en compañía de su esposa, también educadora, y de sus hijos, lejos de Pamplona, en donde tenía establecido su domicilio y había constituido su hogar.

En el municipio de Manaure, departamento de la Guajira, la residencia de los esposos Roberto Lara y Melid Yeja fue abaleada cuando ellos se encontraban junto con su hijita menor dentro de la casa. Los dos profesores y la niña salieron ilesos, pero sus enseres quedaron completamente destruidos. La esposa había recibido una nota anónima comunicándole que debía salir de la región lo más pronto posible.

El profesor Félix Bonilla, se desempeñaba como presidente de la Asociación de Educadores del Guaviare, ADEG; su nombre figuraba en el cuarto lugar de una lista de personas que serían eliminadas. Ya se había cumplido la sentencia contra los tres primeros, en consecuencia el turno le correspondía a Félix; pero el día que lo iban a matar, el padre de su esposa se le anticipó en llegar a la casa, entonces los sicarios le dispararon a él ocasionándole la muerte; el profesor tuvo que salir de San José del Guaviare esa misma noche en compañía de su esposa y de sus dos hijas menores, abandonando su trabajo y su casa.

Alvaro Saumeth, secretario general de la sociedad de Educadores del Magdalena, salió de Santa Marta en compañía de su esposa, también educadora del departamento, y de sus dos hijos; ahora se encuentra en la capital de la

República en espera de una solución para reinstalar su hogar lejos del sitio donde trabajaba, porque allí su vida y la de sus familiares corría peligro.

Guillermo Manjarrés y dos profesores del sindicato de maestros del Casanare salieron de la región clandestinamente porque les avisaron en la noche que al día siguiente serían asesinados; días antes su casa había sido ocupada por desconocidos. También se encuentran en Bogotá buscando una solución de trabajo.

A Fermín Meléndez, expresidente de la Asociación de Educadores de Córdoba —ADEMACOR— y presidente de la seccional de la CUT (Central Unitaria de Trabajadores) en ese departamento, le hicieron 5 disparos el viernes 27 de noviembre, cuando se encontraba en su residencia, saliendo, afortunadamente, ileso del atentado.

En la misma situación se encuentran decenas y decenas de educadores que deben abandonar su trabajo, sus hogares y sus bienes con el fin de salvaguardar sus vidas.

La impunidad como respuesta

Lo más grave de la situación descrita es que hasta el momento no existe un solo detenido ni sindicado por la autocracia material e intelectual de estos crímenes, los cuales continúan en la impunidad.

Cada amenaza y cada asesinato han sido puestos en conocimiento de las autoridades de policía, de los jueces, del Ministro de Educación Nacional y del Procurador General de la Nación. A los profesores amenazados que dependen del Ministerio de Educación Nacional, se les ha trasladado. Pero en la mayoría de los casos éstos depen-

den de las administraciones departamentales, por lo cual la Administración Central alega dificultades de orden legal para ubicarlos en otro lugar del país. Así las cosas, no hay una reacción inmediata por parte del Gobierno Nacional cuando la vida de los educadores peligran.

Tampoco el gobierno ha nombrado reemplazo a los maestros que han salido imprevistamente de sus lugares de trabajo, razón por la cual centenares de niños y jóvenes colombianos han perdido su año lectivo.

El drama es mucho más grave si tenemos en cuenta que quienes se ven forzados a abandonar sus labores dejan de percibir sus salarios y enfrentan, junto con sus familiares, situaciones muy difíciles para su subsistencia; en la mayoría de los casos dependen exclusivamente de la solidaridad que les pueda brindar la FECODE y el sindicato al cual pertenecen.

¿Por qué los educadores?

La Federación Colombiana de Educadores desde su nacimiento ha adelantado una lucha tenaz por mejores condiciones de vida y de trabajo para sus afiliados. Bajo su dirección, los maestros han logrado importantes conquistas salariales, estabilidad laboral y un estatuto que no sólo garantiza la carrera docente sino que asegura su ejercicio para profesionales de la educación. Al lado de esta lucha la FECODE ha levantado consignas de amplio contenido social y democrático, como la defensa de la educación pública, el incremento de su puesto, la nacionalización o estatización de la educación, la dotación de los planteles educativos oficiales y desde 1980 impulsa al Movi-

miento Pedagógico con miras a elevar la calidad de la educación y conquistar una reforma educativa democrática que cambie los contenidos obsoletos de los planes y programas oficiales de enseñanza, por unos que permitan la educación de la niñez y la juventud para el desarrollo y la libertad.

Estas consignas han ganado el respaldo de los trabajadores organizados sindicalmente, de los intelectuales demócratas, de los estudiantes, de los padres de familia y de amplios sectores de la población. En torno a ellas y a las reivindicaciones propias de los educadores, la FECODE ha realizado innumerables huelgas y las más grandes movilizaciones de masas de las últimas décadas, a pesar del estado de sitio en el que ha permanecido el país por más de 40 años.

De otra parte la organización de los educadores se pronunció a favor del Diálogo Nacional y la tregua entre los movimientos alzados en armas y el gobierno Nacional, que se llevó a cabo durante el período presidencial del doctor Belisario Betancur (1980-1984). En la actualidad, la Federación levanta las banderas del respeto a la vida, la paz y la democracia para todos los colombianos.

La radicalidad en la lucha y las justas posiciones adoptadas, han hecho objeto a la Fecode y a sus afiliados, de campañas de macartización y señalamientos calumniosos por parte de gobernantes, de sectores militaristas y de la gran prensa.

Esta campaña que lleva ya varios lustros ha agudizado —como queda demostrado— la persecución, las amenazas, el destierro y el asesinato de los educadores colombianos y de sus dirigentes.

Una reflexión pedagógica

El clima de violencia y de guerra sucia que se vive en el país se ha proyectado más allá de lo político, a otras esferas de la actividad social, profesores de varios colegios de Nariño, Cauca y Valle del Cauca han recibido amenazas firmadas por presuntas organizaciones de alumnos, con el propósito de intimidar a docentes que supuestamente persiguen, reprimen o "rajan" a los estudiantes.



De otra parte, informes oficiales entregados al país por los organismos encargados de las investigaciones respectivas y testimonios conocidos a través de los medios de comunicación dan cuenta de que los sicarios en su mayoría son jóvenes cuyas edades oscilan entre 16 y 23 años y que ya se han creado organizaciones de éstos que hicieron del crimen un medio de sustento.

Estas dos situaciones deben ser un motivo de preocupación y de seria reflexión de los educadores, de las autoridades educativas, de los partidos políticos, de la prensa, de los padres de familia, de los estudiantes y de la comunidad en general. Sin duda plantean grandes interrogantes sobre el papel de los educadores, su práctica pedagógica y sus relaciones con la comunidad.

Cabe preguntar si los planes y programas oficiales, que se implementan

en la actualidad sirven o no para educar a la niñez y a la juventud colombiana en el amor y el respeto a la vida y los derechos humanos.

¿Puede una educación, cuyos contenidos reproducen una sociedad centranariamente autoritaria, antidemocrática, injusta y violenta; preparar a niños y jóvenes colombianos como auténticos ciudadanos para la democracia, la sociedad civil y la lucha política civilizada?

¿Es posible educar para la democracia, en el marco de la violencia social y política que azota al país sometido a la ley del más fuerte y donde las desigualdades económicas y sociales son cada vez más profundas?

Estos y muchos interrogantes deben ser sometidos a la reflexión, principalmente de los educadores que al fin y al cabo son los formadores de los ciudadanos del mañana ■

Sexto Congreso de Historia

Reynaldo Barbosa

Entre los días 24 a 27 de noviembre de 1987 se desarrolló en la ciudad de Ibagué la sexta versión del encuentro de estudiosos e investigadores de la historia nacional, auspiciada por la Universidad del Tolima. A diez años cumplidos del primer evento desarrollado y propiciado por la U. Nal., aún se mantiene el espíritu académico y científico, continúa siendo el congreso de historia el espacio más adecuado para la reflexión y la discusión de los avances del conocimiento de nuestro pasado, adquiriendo cada vez pres-tancia.

A pesar de lo arduo de la empresa, el conjunto de estudiantes, profesores y entidades responsables, logran dar un adecuado nivel de organización en consonancia desde luego con la calidad de los trabajos presentados.

El trabajo estuvo orientado en torno de las conferencias plenarias y sesiones de discusiones en comisiones de acuerdo con distintas áreas de interés.

Dentro de las conferencias centrales vale resaltar la participación de reconocidos investigadores internacionales al lado de notables historiadores colombianos. Catherine Legrand (U.S.), María Teresa Pérez P. (Esp.), Eduardo Pizarro, Humberto Vélez y Adolfo Atehortúa entre otros se refirieron al vigente problema de la violencia, sus estudios y perspectivas, que junto con el trabajo desarrollado por la comisión de violencia y proceso de paz resaltaron la necesidad de continuar profundizando en la búsqueda de líneas explicativas a un problema que ha echado raíces en la historia nacional.

Sesionaron ocho comisiones de trabajo: Historia colonial; siglo XIX; historia política del siglo XX; Violencia

reformas institucionales y proceso de paz; historia regional; *Historia de la Educación y la enseñanza de la historia*; mentalidades y expresiones culturales; y la comisión de historia de las ciencias y la técnica. Como se puede suponer, casi todos los temas que tienen que ver con nuestro proceso histórico, percibido en su dimensión temporal más amplia, tuvieron aquí sus exponentes. No sólo porque fueron abordados desde distintas perspectivas académicas, sino además porque se facilitó la tolerancia ideológica, el trabajo de comisiones oxigenó el saber histórico abriendo nuevas perspectivas de investigación.

El hecho de que los congresos de historia continúen manteniendo su carácter académico (en cuanto se desarrollan en el ámbito universitario) imponen con urgencia la necesidad de convertir estos centros en bastiones del desarrollo científico y cultural. La investigación histórica tiene que abrirse y fortalecerse en su relación directa con la enseñanza; constituyendo la pedagogía un importante objeto de reflexión histórica, además de que la misma difusión del saber histórico en los distintos niveles, debe también ser repen-

sado. Estos temas, dicho en otros términos, forman parte de las conclusiones a las que llegó la comisión de "historia de la educación y enseñanza de la historia".

Si tuviera que responder a la pregunta: ¿Qué avances mostró, el sexto congreso de historia, en relación con los anteriores? resaltarían los siguientes aspectos:

1. Cada uno de los congresos ha tenido su propio proceso y su particular importancia. Lo que sí se nota es que cada vez crece más el interés por rescatar nuestro presente y nuestro pasado, para que nuestro futuro no termine siendo una vulgar copia del pasado y el presente; y en este esfuerzo se hallan comprometidas las nuevas generaciones de maestros e historiadores. Por algo se reconoció en el sexto congreso el avance indeclinable de la "novísima historia de col".

2. En el mismo orden de importancia, la historia de la educación y la enseñanza de la historia, así como también el estudio de las mentalidades y la cultura afloran como nuevos problemas de investigación de la disciplina histórica. Bien puede ser porque el "congreso pedagógico" convocado por FECODE, permitió la oxigenación del saber en torno de estos asuntos; o bien porque a nivel de la nueva generación de jóvenes investigadores se ha palpado la necesidad de construir futuro a partir del rescate de los valores más puros de nuestras comunidades, y en esto la educación y la cultura tienen su particular trascendencia.

3. Se avanza significativamente hacia la construcción de "historias regionales" que bien se puede decir superan las dificultades de la generalización de la pretendida historia nacional. Como herramientas significativas, la historia oral, las memorias colectivas y los archivos judiciales, son rescatados en la reconstrucción de la historia regional. Bien podemos decir que el presente histórico empieza a trascender más allá del anaquel o la oficina.



“Mi Tallercito” Jardín Infantil

Ni los jardines escolares con sus niños, sus maestros, sus títeres y su pequeño y débil mobiliario escapan a la violencia que atraviesa el país. A mediano del mes de agosto pasado, amparados en la tenue oscuridad de la madrugada, un grupo de hombres fuertemente armados hizo presencia en el jardín infantil “Mi Tallercito” de Puerto Boyacá arremetiendo contra sus únicos ocupantes: los títeres del jardín y destruyendo una obra educativa sostenida con el esfuerzo de cuatro maestros, el apoyo de los padres de familia y la alegría cotidiana de los 50 niños que diariamente allí se educaban.

Los títeres quedaron paralizados por la acción de los agresores. Las cuatro detonaciones hicieron blanco en el rostro y el cuerpo del joven, la guitarra se le escapó de las manos, pese a su esfuerzo por detenerla y contra el piso se rompieron todas las notas y tonalidades con las que se expresaban la libertad y el amor por la vida. Después vino el silencio.

La casa nunca volverá a ser la misma; los niños se marcharon para siempre de la mano de los padres sin alcanzar a comprender si lo que había sucedido a lo largo de esos cinco meses era un sueño. Camilo, Andrea, Johanna, Alexander, Luis Miguel y los otros cuarenta niños que comenzaron con nosotros esa experiencia de innovación pedagógica en educación pre-escolar todas las mañanas se levantan a preguntar: “¿A qué hora me van a llevar a ‘mi tallercito?’”. Porque algún día lo dijo Angie, con su madurez de cinco años “A mí me gusta venir aquí porque me enseñan más cosas que en la casa”. Allí aprendieron a soñar, a construir fantasía, a amar la libertad, a sentirse gente. A compartir con los demás el universo de su risa, de su ingenuidad. A resolver sus problemas desde sus propias posibilidades, a romper el silencio con la palabra, a conversar, a cantar, a jugar: transitaban el camino

de las expresiones artísticas de la cultura en el teatro, la música, la pintura, los títeres, el modelado; se introdujeron en el universo de las ciencias a través de sus propias motivaciones, allí estaba el cálculo matemático entre piedras de colores, tapas, hojas y palitos, en el rodar de las bolas y carritos que ellos mismos fabricaban; allí, en medio del mugre, avanzaban en la lectura y escritura, no como una obligación, sino como una necesidad sentida y urgente. Porque era el único lugar del mundo que conocían, donde nadie los violentaba y cada mañana comenzaban a trabajar con un recreo que se prolongaba en las aulas y pasillos, en la calle y los parques.

Para los cuatro maestros que trabajamos en la experiencia cada día era un reto, fuimos construyendo algo que denominamos “la pedagogía del mugre”, nos entregamos a plenitud en ca-

da jornada sin remuneración alguna, pero con la satisfacción de ver cómo un proyecto se hace realidad. Los niños nos pagaron con su afecto, sus besos, su llanto, sus mocos y sus babas y ese placer que produce el ver cómo avanzan.

Beto, Felipe, Simón, el gusanito, don Solicio y todos los títeres que nos acompañaron la noche en que mataron el proyecto a tiros, y nosotros no pudimos volver por la ternura de los niños, perdieron el habla. Los instrumentos callaron para siempre, los espejos del salón de danzas se quebraron, los duendes de la fantasía y la imaginación tomaron sus maletas y salieron presurosos, y una mancha negra de pintura cubrió el arco iris de nuestra alegría. Allí en Puerto Boyacá el último espacio que había para soñar se esfumó y todo el pueblo quedó sumido en la más terrible pesadilla ■



Fundación Universitaria
MONSERRATE

Resolución Mineducación N. 1381 de 1983

1^{er}
SEMESTRE
ACADEMICO
1988

INSCRIPCIONES ABIERTAS

Licenciatura en
EDUCACION PRE-ESCOLAR
Aprobación Resolución 002713/86
ICFES
Dos jornadas

TRABAJO SOCIAL
Aprobación Resolución
N° 1241/85 ICFES

**CURSOS DE CAPACITACION
PARA EL MAGISTERIO**
Válidos para el escalafón
Aprobados por la DIE-CEP

**LICENCIATURA EN
EDUCACION BASICA
PRIMARIA**
Acuerdo 140/87 ICFES
Dos jornadas
Jornada Especial de vacaciones

Calle 72 No. 11 41. Teléfonos: 249 4959 - 255 3226. Bogotá, D. E.

Declaración del Encuentro Nacional de Educación de Adultos

Teniendo en cuenta la amplitud del concepto de la educación de adultos de los sectores populares, el cual abarca la variedad de acciones relacionadas con procesos de alfabetización, educación básica, capacitación para el trabajo, formación social para el mejoramiento de la vida familiar, la participación democrática y el desarrollo comunitario y la animación artístico-cultural y recreativa, nos hemos aproximado a realizar un balance de la situación actual en este campo. En éste predomina la visión que desde el sector educativo presentan entidades gubernamentales y organizaciones no gubernamentales representadas en el Encuentro.

Los esfuerzos que se han venido realizando desde el sector oficial y por parte de organizaciones privadas y grupos de base popular se manifiestan en el interés creciente por la ampliación de los servicios educativos dirigidos a jóvenes y adultos que quedaron por fuera del sistema educativo regular y quienes requieren mayor preparación para mejorar sus condiciones de vida y elevar sus posibilidades de desenvolvimiento personal y social, a través de la participación activa en el desarrollo de sus comunidades y del país. Por otra parte, se reclama una mejor calidad de estos servicios en relación con los currículos (contenidos, métodos, materiales) y la capacitación de los agentes educativos, de modo que respondan a las verdaderas necesidades e intereses de la población sujeto de las acciones, considerando su realidad vivencial.

El desarrollo de la educación de adultos en el país no es homogéneo: hay un marcado contraste entre las distintas regiones y aun dentro de las mismas, siendo mayor la atención ofrecida a las zonas urbanas que al sector rural. De ahí la necesidad de dar prioridad a los sectores de población menos favorecidos.

El mayor o menor desarrollo de la educación de adultos que ofrece el sector educativo oficial se relaciona con la estructura administrativa responsable en las distintas regiones. Es notoria la debilidad de esta estructura en la mayoría de las regiones y la creación de estructuras paralelas para impulsar campañas de alfabetización no ha sido siempre una solución favorable para la consolidación de la educación de adultos en el país.

Por otra parte aunque se afirma que es necesaria la coordinación interinstitucional e intersectorial, son pocas las regiones que han logrado que esta coordinación se haga

realidad para beneficio de las comunidades, permaneciendo las instituciones aisladas y ofreciendo una multiplicidad de programas atomizados.

Si bien existen experiencias importantes de las organizaciones no gubernamentales y de los grupos de base, éstas poco se han divulgado y su cobertura es relativamente pequeña.

Con respecto a las tendencias conceptuales y metodológicas, aunque es un hecho que hay diversas corrientes, se evidencia cierta homogeneidad en los programas concretos lo cual desconoce el planteamiento de que la educación de adultos debe partir de la realidad y las características de los diferentes grupos poblacionales y regionales. No hay que olvidar la gran diversidad cultural que nos caracteriza, reconociendo, aún más, que hay diferentes culturas de la pobreza.

En la dinámica social han surgido nuevas formas organizativas de las bases populares para la solución de los problemas que las afectan. Este hecho demanda mayor participación de estos grupos en la vida nacional. De ahí que la decisión de lograr una mayor participación democrática se haya plasmado en las políticas gubernamentales y la legislación sobre la municipalización y la elección popular de alcaldes.

A esta nueva situación debe responder la concepción de la educación de adultos que se ha venido gestando durante los últimos años y el impulso de programas más acordes con la demanda de una mayor participación democrática.

Para lograr que la educación de adultos cumpla realmente su papel se debe dar solución a la problemática identificada y analizada en el Encuentro en cuanto a:

- La organización y el desarrollo comunitario.
- La capacitación de los agentes educativos.
- La consideración de la realidad indígena y demás grupos étnicos.
- La realidad regional y local.
- La gestión administrativa.

La reflexión en torno a estos problemas ha permitido esbozar algunas posibles soluciones que se presentan a continuación a manera de recomendaciones generales:

- Se hace inaplazable el establecimiento de una política coherente de educación de adultos que, en consonan-



La participación comunitaria ha demostrado su importancia en la educación de adultos.

cia con la política social del Estado y la realidad de los adultos sujetos de los programas, constituya el marco referencial del Sistema Nacional de Educación de Adultos que debe ser creado. También orientará los procesos de planeación y programación de las acciones así como su ejecución y evaluación, la capacitación de agentes educativos; el desarrollo curricular; la producción de medios y materiales y demás componentes del sistema.

- El componente de participación comunitaria deberá animar la totalidad de los procesos educativos del adulto, puesto que ésta se considera como el eje medular tanto de la política de educación de adultos como de su implementación. El trabajo comunitario, guiado por la participación, debe entenderse como un proceso de acompañamiento en la construcción de la propia identidad cultural con miras a la realización del proyecto de vida de cada grupo social, de modo que sean ellos los artífices de su futuro.
- La educación de adultos debe promover el respeto a la identidad cultural de las comunidades. En consecuencia, teniendo en cuenta el derecho a la autodeterminación de los pueblos indígenas, se hace necesario propiciar una educación que fomente los valores culturales propios de estas comunidades e intervenir en la regulación de las actividades de instituciones tales como el Instituto Lingüístico de Verano para que no se presenten situaciones que puedan lesionar inclusive la soberanía nacional.

- La educación de adultos, como una tarea de la sociedad en su conjunto, requiere de un apoyo decidido por parte del Estado con el fin de estimular la iniciativa de las organizaciones comunitarias en sus propios procesos de desarrollo. Por tanto, la participación de las organizaciones de base debe concretarse en las fases de planeación, ejecución y evaluación de los planes y programas de educación de adultos.

A este respecto debe reivindicarse el papel fundamental de los agentes educativos que voluntariamente asumen el compromiso de impulsar proyectos de desarrollo comunitario.

- El reconocimiento del papel social y cultural que cumplen los educadores de adultos en sus distintos campos de acción plantea la necesidad de impulsar diversas alternativas de formación y capacitación que partan de su propia experiencia de trabajo y proporcionen los elementos teóricos que fundamenten la transformación cualitativa de dicha práctica, en función del desarrollo de la comunidad. Así mismo, se considera conveniente adelantar estudios que clarifiquen la significación y el alcance de la profesionalización en el campo de la educación de adultos. En este sentido, corresponde a las Facultades de Educación y a las Escuelas Normales elaborar participativamente propuestas que tomen en cuenta la caracterización del educador de adultos que requiere el país.
- Es importante definir una política clara sobre el papel de la juventud en los programas de educación de adul-

tos, de tal manera que su servicio social contribuya al desarrollo comunitario y a su propia formación. Ello requiere incorporar a la educación secundaria los componentes de formación pedagógica y comunitaria que garanticen una acción responsable y eficaz en función de los intereses de los sectores populares.

- El Encuentro ha propiciado el intercambio de experiencias acerca de la producción de materiales adaptados a los diversos grupos sociales. Sin embargo, se hace necesario garantizar una mayor difusión a partir de la elaboración de un catálogo de materiales producidos a fin de facilitar su conocimiento. Así mismo, es importante propiciar la realización de talleres de capacitación para los agentes educativos sobre el manejo y diseño de medios y materiales.
- Papel fundamental cumple la investigación educativa, como elemento que propicie la producción de conocimientos con los participantes acerca del contexto socio-cultural y las alternativas de superación educativa de las comunidades. En este campo sobresalen los proyectos que asumen un enfoque de investigación-acción participativa, orientados a fortalecer la capacidad de autodeterminación cultural y social de las comunidades.

A este respeto, se plantea la necesidad de promover talleres y seminarios de formación en el campo de la investigación y la evaluación en educación de adultos.

- Entendida la administración como un componente del proceso educativo que cumple una función de apoyo de los planes, programas y proyectos, se requiere un replanteamiento de la concepción y el estilo de la gestión administrativa que se traduzca en nuevas formas y mecanismos que agilicen los procesos.

En tal sentido, se requiere la coordinación entre las instancias del Ministerio de Educación Nacional encargadas de la dirección y ejecución de los programas, como también entre las unidades de ejecución a nivel regional, así con los programas de organismos no gubernamentales cuya labor es ampliamente reconocida.

- A mediano plazo se plantea la conveniencia de contar con instancias que a nivel nacional y regional orienten los planes y programas y aseguren un desarrollo coherente de la nueva política de educación de adultos en Colombia a cuya formulación ha tratado de contribuir este evento.
- Es importante concretar una política presupuestal que dinamice la ejecución de los planes y programas de educación de adultos, ateniéndose a criterios de asignación equitativa, manejo oportuno y ágil de los recursos y aprovechamiento de las distintas fuentes, financiamiento nacional e internacional.
- Debe estimularse la acción mancomunada de las distintas instituciones y grupos de base popular que realizan programas de educación de adultos. A este efecto se requiere fortalecer los mecanismos de coordinación interinstitucional e intersectorial a través de la realiza-

ción de proyectos específicos que tienen por centro las comunidades locales. Igualmente, es necesario, a nivel regional y nacional, el establecimiento de convenios interinstitucionales alrededor de la ejecución de proyectos.

- El Encuentro recomienda proseguir el trabajo de constitución y consolidación de los grupos de impulso de la Red Regional de Capacitación de Personal y Apoyos Específicos para la Alfabetización y la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe —REDALF— fortaleciendo la presencia en ellos de las organizaciones no gubernamentales y de los sectores de base.
- A partir de la consideración de los esfuerzos que se vienen haciendo en las áreas de capacitación, investigación y producción de materiales y de las propuestas surgidas en el trabajo de las comisiones, se hace necesario elaborar un plan operativo tendiente a la formulación y desarrollo de proyectos específicos en el marco de los proyectos sustantivos de la REDALF.

En este contexto tiene especial importancia proseguir y fortalecer el intercambio de documentación sobre educación de adultos. También propiciar la participación en seminarios, talleres y pasantías internacionales y nacionales con base en criterios de selección referidos a la pertinencia del área en relación con el trabajo que realiza el participante y su compromiso de multiplicar la experiencia.

- Se plantea la necesidad de incluir en los presupuestos de carácter nacional y regional para educación de adultos un rubro que apoye la realización de los proyectos interinstitucionales específicos que se adelanten en el marco de la REDALF.
- El Encuentro Nacional de Educación de Adultos reconoce los esfuerzos que se vienen haciendo para transformar la educación de adultos en un verdadero propósito del conjunto de la sociedad colombiana. Por ello, se recomienda avanzar en la elaboración de un Estatuto Orgánico de la Educación de Adultos que señale las bases teórico-sociales, las áreas programáticas y los marcos político-administrativos de un Sistema Nacional de Educación de Adultos, en el contexto de la diversidad regional y del reconocimiento del papel de las organizaciones no gubernamentales y de los sectores de base en la planificación y gestión del desarrollo social, económico, educativo y cultural del país.
- La educación de adultos debe contribuir al fomento de los valores de respeto a la vida, la paz, la solidaridad, la justicia social y la participación ciudadana. Frente a la situación de violencia que vive el país, la educación de adultos tiene un compromiso fundamental con la creación y re-creación de nuevas formas de relación social para una convivencia humana democrática. El Encuentro hace un llamamiento a que cese la ola de atentados contra educadores, líderes sociales y servidores de la comunidad y a redoblar los esfuerzos de todos los sectores sociales del país para construir una sociedad más justa, participativa y autodeterminante ■

La alegría de leer... y pensar

PEDAGOGIA E HISTORIA



Olga Lucía Zuluaga
Bogotá, Ediciones
Foro Nacional por
Colombia
Bogotá, 1987

Con motivo de la realización del Congreso Pedagógico Nacional se llevó a cabo el Acto de Lanzamiento del libro: "Pedagogía e historia" de Olga Lucía Zuluaga, la profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Su publicación, de por sí, ha constituido un hecho pedagógico y editorial poco usual en los círculos académicos. Hablar de él es emprender un "viaje" por los campos de la filosofía y de la pedagogía.

El estudio sistemático de la pedagogía en Colombia es reciente y, por qué no decirlo, precario y deficiente. Al nombre de Olga Lucía Zuluaga se ha unido una perspectiva de la pedagogía que busca recuperar su historicidad y especificidad, descrita en el Proyecto Interuniversitario: "Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia".

Una obra pionera

En los ochentas, el proceso de recuperación de la pedagogía ha sido significativo teniendo en cuenta dos factores que convergen: su estudio como disciplina, como saber y como discurso y, de otro, la generación de un movimiento pedagógico de renovación de la escuela y del maestro.

En el horizonte conceptual se insiste en su fundamentación teórica y epistemológica con un sólido

arraigo en la historia. A este reto la profesora Zuluaga responde de un modo que se nos insinúa inédito. ¿Por qué? Creemos que el hecho de indagar y construir una fundamentación de la pedagogía *desde* la epistemología, la convierte en una obra pionera. Se cuestionan, pues, las pretensiones de fundar la pedagogía desde la psicología y la sociología.

El trabajo teórico que emprende es, como dijimos, un "viaje" con la clara intencionalidad de devolverle al maestro su condición de sujeto del saber pedagógico. La estrategia esbozada es un proyecto emancipador, aunque no carente de polémicas y perspectivas disímiles. El "viaje" resulta dispendioso, y a veces, da la impresión de encontrarnos en un laberinto. Un laberinto que habrá que recorrer con una "caja de herramientas" construida en el taller de la historia y de la filosofía.

El libro "Pedagogía e Historia" tiene, metodológicamente, algunas dificultades que para el lector no cultivado representan serias barreras para su comprensión. En primer lugar, cabe señalar un obstáculo cultural del cual no es responsable la autora, nos referimos al desconocimiento teórico de la obra de Michel Foucault que junto con la de los epistemólogos franceses (Bachelard, Canguilhem) y los pedagogos modernos (Comenio, Herbart y Pestalozzi) constituyen la base histórico-conceptual de la obra. La dificultad, particularmente, es más notoria porque no logra traducir la reflexión epistemológica de Foucault. Esta consideración que podría admitirse como "externa", está referida, sin embargo con el modo de exposición de la obra (nos parece que el peligro mayor no es el ser refutado, sino el ser incomprendido).

Unido a lo anterior el libro acusa una exégesis del pensamiento de Foucault que lo hace denso y en algunos partes inasequible. De otra parte, el capítulo "*Prácticas y discursos*" pudo haberse obviado porque repite la exégesis en torno a la metodología de Foucault. Aun la inclusión de un capítulo como el "*Vocabulario metodológico*" no llega a subsanar las dificultades de comprensión porque reitera las deficiencias aquí criticadas.

La enseñanza, soporte de la Pedagogía

Miremos ahora el planteamiento básico del libro "Pedagogía e Historia". La noción estratégica es la recuperación de la práctica pedagógica en su historici-

dad como saber y disciplina, en su discursividad y practicidad. La cuestión gira en torno al *saber pedagógico* en el que el *método de enseñanza* le confiere *identidad al maestro*. En todo el libro, la profesora Zuluaga sostiene la tesis según la cual "la enseñanza es lo sustancial de la pedagogía", y, "En el centro del proceso de enseñanza es necesario colocar al maestro y su saber" (p. 19 y p. 210). La intencionalidad de polemizar y de distanciarse con respecto a las concepciones transmisionistas la orientan a diferenciar entre la educación y la pedagogía. Siente, ciertamente un enorme disgusto con la noción de "educación" por considerarla la causante de la marginalidad del saber pedagógico. Sin embargo, aquí cabe también distinguir entre las absolutizaciones de los enfoques funcionalistas y conductistas y las perspectivas histórico-sociales de la pedagogía. Separar una de la otra, con propósitos distintos, sería tanto como hacer astronomía en una bóveda no celeste.

Con las diferenciaciones de las nociones entre la pedagogía y la práctica pedagógica muestra el proceso de epistemologización sobre la enseñanza y sus problemas prácticos. Admite que el *método* es el soporte de la pedagogía (p. 64), por eso, rechaza las confusiones entre la pedagogía y la docencia y entre la práctica científica y la práctica pedagógica. Estas distinciones nombran los sujetos de la enseñanza: el maestro y el profesor. Para el primero, la pedagogía confiere identidad intelectual a partir del método y, para el segundo, se trata de una disciplina auxiliar (pp. 68-69).

La insistencia y la analogía son claras. Recuperar la pedagogía desde el método y el maestro desde la pedagogía. En suma, propone trabajar con la noción del *Saber Pedagógico* por tratarse de aquel campo disperso referido a la enseñanza. "El punto de partida para abordar el saber pedagógico, para tratar de aprehenderlo en su dispersión, es el *método de enseñanza*" (Subr. nuestro, p. 134). A su juicio esta elección propicia una crítica a la condición de intelectual subordinado en la cual se encuentra el maestro.

Surge así, una interesante controversia en torno a la *identidad del maestro*. Los hay paido-centristas, magister-centristas, didactistas instrumentalistas. No resulta claro recuperar la condición intelectual del maestro desde el método de enseñanza porque, como bien lo señala la profesora Zuluaga, "el método es parte del saber pedagógico pero no representa todo el saber pedagógico" (p. 136) ¿Por qué subrayar entonces que el método confiere identidad al maestro?

Esta cuestión capital abre las posibilidades para analizar las instituciones, los períodos históricos, los sujetos y los saberes. Los resultados de la investigación histórica sobre la colonia dan pautas para la comprensión del modo como se ha explicitado el discurso pedagógico y cómo se ha institucionalizado.

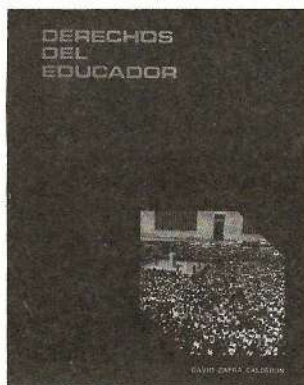
La discusión apenas comienza. O la pedagogía se centra en la enseñanza, o reinterpreta el proceso histórico, o se apoya en el conocimiento. De pronto son las

tres juntas, o, de pronto ninguna. Lo cierto es que el libro de Olga Lucía Zuluaga es una opción seria y fundamentada desde la enseñanza. Queda abierta una polémica en la que los maestros y el "sector educativo" deben abordarla con seriedad como lo hizo la profesora Zuluaga.

Un país como Colombia acostumbrado a las cosas fáciles, dista mucho de comprender el esfuerzo renovador de la inteligencia. Por eso, el libro de Olga Lucía Zuluaga es una búsqueda por los senderos de la epistemología y de la historia. Esperamos que lo difícil no amargue la conciencia de los maestros.
Bogotá, Diciembre de 1987.

JORGE OCTAVIO GANTIVA SILVA

DERECHOS DEL EDUCADOR



David Zafra Calderón
Bogotá, 1987

En esta obra el educador y directivo sindical de FE-CODE ha compilado el Decreto No. 2277 de 1979, conocido como *Estatuto Docente*, conjuntamente con algunos Decretos Reglamentarios atinentes, al proceso de asimilación; funcionamiento de Oficina de Escalafón. Régimen de Inscripción y Ascensos, Régimen Disciplinario, Régimen de Nombramientos y Traslados, con las normas de interés para los educadores sobre Derecho de Petición, contenidas en el nuevo Código Contencioso Administrativo.

El autor trae comentadas las disposiciones relativas a las materias señaladas consignando conceptos y criterios que son novedosos, además de gozar de una clara autoridad por haber participado el autor en la comisión de FE-CODE que negoció "*El Nuevo Estatuto Docente*".

De marcado interés práctico para los educadores son los modelos de solicitud que trae el autor en materia de escalafón, así como algunos modelos utilizables en un proceso disciplinario.

Algunas de las apreciaciones del autor, pueden no ser compartidas, pero queda claro que ellas son merecedoras de todo el respeto, y que de seguro han de contribuir en la defensa de la profesionalización de la educación, de la educación pública y en general de la defensa de los educadores.

Me es plausible que *David Zafra Calderón* se haya "atrévido" a enfrentar su reto de escribir, lo cual constituye un ejemplo para otros educadores que al igual que él tienen novedosos enfoques sobre la problemática educativa.

Luis Carlos Avellaneda Tarazona

REVISTA CENASEL No. 7



Centro Nacional
de Asesorías Laborales
Bogotá, agosto de 1987

Está en circulación el número 7 de la REVISTA CENASEL; en esta edición se destaca como tema central el estudio "Pensamiento y Práctica Pedagógica en Colombia", el cual presenta una periodización a través de la cual caracteriza los momentos de avance en la pedagogía y la educación en el país, la evolución del sistema escolar, sus propósitos, planes y programas, alcances y contradicciones desde el punto de vista del examen del contexto social encuadrado por el curso de la lucha social y de clases, la evolución del régimen político y la profundización de la dependencia. Las tesis planteadas constituyen valioso aporte en la discusión suscitada a raíz de la realización del Congreso Pedagógico Nacional.

El presente trabajo merece amplia difusión entre educadores, estudiantes y trabajadores. Son varios los motivos para ello: El tratamiento histórico que se le da al tema, la trascendencia del Congreso Pedagógico y la relevancia de la propuesta de reforma de la educación y de la enseñanza. Además, el creciente interés acerca del problema educativo en Colombia en lo relativo a la educación pública, las condiciones sociales y laborales del educador, los fundamentos y desarrollos del Movimiento Pedagógico y las discusiones y alternativas sobre la práctica pedagógica ameritan que el contenido de esta revista sea conocido por vastos sectores sociales.

La revista analiza cómo la pedagogía no puede desligarse de las condiciones del desarrollo histórico social específicas y la necesidad de adoptar en tal sentido un criterio y una perspectiva transformadora progresista.

Complementa esta edición un artículo que esclarece la política laboral del Gobierno y los Patronos alrededor del tratamiento que se pretende dar a las cesantías, los nuevos intentos por eliminarlas e imponer el salario integral mediante renovadas fórmulas y un artículo sobre la situación de la cultura en Colombia, en el cual se analiza la política cultural del Gobierno de Barco, las responsabilidades del Estado y las aspiraciones del movimiento democrático en este terreno, temas tan controvertidos últimamente. Los estudios contenidos en este número se acompañan con poemas del prestigioso poeta Juan Manuel Roca y una entrevista al conocido artista Juan Guillermo Rúa.

REVISTA FORO No. 3



Fundación Foro Nacional
por Colombia
Bogotá, agosto de 1987

El tercer número de la revista de la Fundación Foro Nacional por Colombia está dedicado al Movimiento Pedagógico. Con motivo del Congreso Pedagógico, la sección permanente de Educación y Pedagogía ha incluido importantes propuestas en este campo.

Esta sección trae un artículo de Rodolfo Ramón de Roux, historiador y profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, acerca del papel cultural del maestro en la construcción de una Pedagogía crítica. Alberto Echeverry y Olga Lucía Zuluaga, investigadores de la Universidad de Antioquia, analizan el tema de "Las Facultades de Educación y el Movimiento Pedagógico", de la necesidad de reconceptualizar su papel formativo y su relación con la sociedad. Rosa Emilia Salamanca y Javier Sáenz, de la Asociación de Trabajo Interdisciplinario, reflexionan en torno a las propuestas educativas bilingües-interculturales de las organizaciones indígenas: su historia, fundamentos y problemática. En el ensayo "Tesis sobre los Movimientos Pedagógicos", el investigador y profesor de la Universidad del Valle, Humberto Quiceno, realiza un análisis crítico de la noción de Movimiento Pedagógico con referencia a los movimientos de 1940-1950, y el de la actualidad. Finalmente el artículo de Javier Sáenz, investigador del Foro, sobre el Congreso Pedagógico Nacional presentan un resumen de los antecedentes, avances y propuestas del movimiento.

¿Por qué la Cooperativa Editorial Magisterio será nuestra preferida en la temporada escolar?

Porque:

- Es la editorial de los Educadores Colombianos.
- Sus libros y textos nacen de la experiencia cotidiana.
- Se preocupa por la calidad de la educación.
- Es expresión del Movimiento Pedagógico.
- Tiene en cuenta la economía familiar.

Títulos

<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>
<ul style="list-style-type: none">• Ciencias naturales Grado 5º (Colección Exploradores del universo).• Matemáticas Grado 4º (Colección Juguemos con los números).• Vamos a escribir Pre-escolar. Grado 1º• Vamos a contar Pre-escolar. Grado 1º• Plan de aula Adaptado a las normas sobre promoción automática.	<ul style="list-style-type: none">• Química activa Grados 10º y 11º• Cálculo• Trigonometría• Educación sexual para adolescentes Comportamiento. Grado 10º• Biología. Grado 7º• Colección 4A. Grado 6º y 7º. Libros de apoyo al programa de español. Cada libro contiene obras cortas completas de cuatro autores.

¡Los educadores, líderes de la educación!

Llámenos o visítenos.
Tel. 245 28 81
Cra 19 N° 37-65 Bogotá.

cooperativa editorial
MAGISTERIO

educación y cultura

Necesita vendedores

Se necesitan vendedores y distribuidores de la Revista *Educación y Cultura* en todas las ciudades y municipios del país.

Maestros y personas interesados enviar hoja de vida al Apartado Aéreo No. 14373 de Bogotá. A vuelta de correo suministraremos información y condiciones.

Informes: Carrera 13A No. 34-36 Bogotá
Teléfonos: 285 1427 — 285 1298
Responsable: Guillermo León

Suscríbese a educación y cultura

Queremos contar con su apoyo durante todo el año de 1988. Suscríbese y reciba trimestralmente EDUCACION Y CULTURA.

Si su suscripción ya venció, o esta a punto de vencerse, renuévela. Basta llenar el cupón o enviar fotocopia del mismo. Con su respaldo podremos llegar lejos.

Cupon de Suscripción

Deseo suscribirme a la Revista EDUCACION Y CULTURA por el período de _____
año(s), a partir del número _____

Adjunto: Giro Postal
Cheque de Gerencia
Por valor de \$ _____

Suscripción nueva
Renovación

Nombres y Apellidos _____
Dirección envíos _____
Ciudad _____ País _____
Teléfono _____ Fecha Suscripción _____

Valor Suscripción:
1 año (4 números) \$1.000.00
2 años (8 números) \$2.000.00
Valor del Ejemplar \$300.00

Informes y Suscripciones
Carrera 13A No. 34-36 Bogotá
Teléfonos 2851427 - 2851298
Apartado Aéreo 14373 Bogotá

Escriba nuevamente su
dirección para envíos _____

Textos para Primaria

Bien hechos. Bien pensados. Como sólo Voluntad sabe hacerlos.

A LEER SE DJO Lectura



LETRAS Caligrafía y Ortografía



PEQUEÑOS CIUDADANOS Sociales



HABITAT Sociales



PALABRAS Español y literatura



TRAMPOLIN Y TALLER DEL IDIOMA Español y Literatura



DICCIONARIO



INGENIATE Ciencias Naturales y de la Salud



MATEMÁTICA CONCRETA Matemática



VIVAMOS Religión



PRIMER ATLAS DE COLOMBIA Geografía y Atlas



EL DIBUJO Y SU TÉCNICA Educación Estética y Dibujo



EDITORIAL
VOLUNTAD S.A.

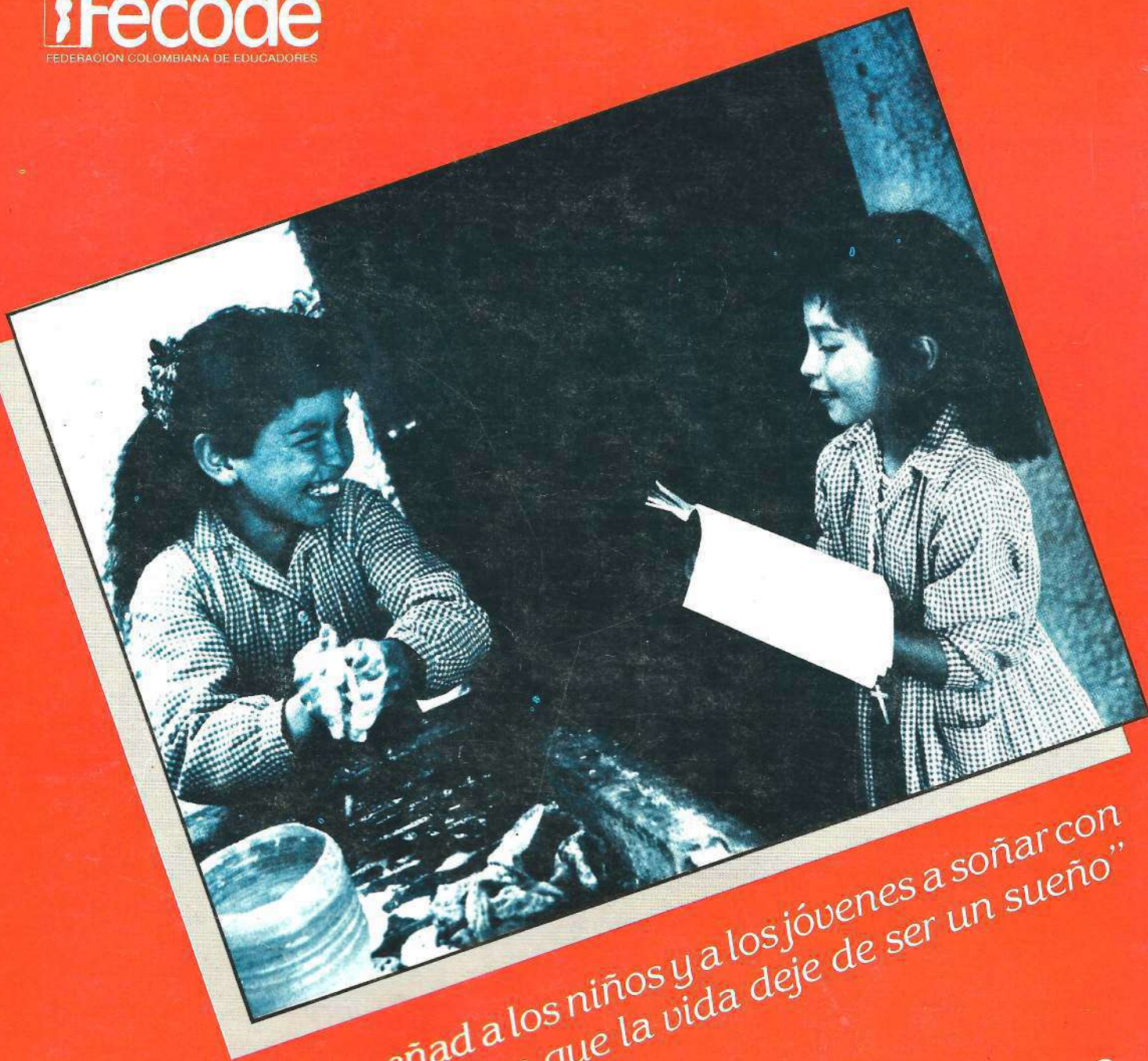
Factor decisivo en la Educación

OFICINA PRINCIPAL CARRERA 7a. No. 24-89 PISO 24 TEL. 286 0666 BOGOTÁ, COLOMBIA

ME VOY A METER
COMPADRE, A ESO DE
LA PROMOCIÓN AUTOMÁ-
TICA DE PRIMARIA, PORQUE
UNO NO APRENDE NI A
LEER, PERO ¡ESO SÍ!
ESTUDIA SUS CINCO
AÑITOS...



KEKAU



“Enseñad a los niños y a los jóvenes a soñar con la vida, para que la vida deje de ser un sueño”

1987

1988