

INDICE

EDUCACION

EL EDUCADOR

FORMACION, PEDAGOGIA.

TITULO, AUTORIA, FECHA.	LUGAR
"Enseñanza de la lecto-escritura: los maestros de rajan" Por Raúl Garavito R. En <u>El Espectador</u> , Enero 4 de 1989	A1
"Cinco preguntas claves en la educación" Por Patricia Fajardo. En <u>El Espectador</u> , Enero 16 de 1989	A2
"Falleció la educadora Isabel Holguín de Gómez" En <u>El Espectador</u> , Enero 29 de 1989	A5
"50 años en la cátedra" En <u>El Espectador</u> , Febrero 3 de 1989	A6
"60.000 aspirantes para 750 cargos de maestros" En <u>El Tiempo</u> , Febrero 22 de 1989	A7
"Consejo de Rectores; Inquietan y cuestionan" En <u>Vanguardia Liberal</u> , Marzo 8 de 1989	A8
"El experimento educativo de San José de Aipe; Educar rompiendo reglas" Por Paola Tarditi M. En <u>El Tiempo</u> , Abril 4 de 1989	A9
"Tiempo y pedagogía" Por Mario Mejía. En <u>El Mundo</u> , Abril 7 de 1989	A11
"Escuela teórica y práctica en cuestión" Por Marco R. Mejía. En <u>El Espectador</u> , Abril 9 de 1989	A12
"Ilusiones y frustraciones de la Escuela Activa en Colombia" Por Jorge Gantiva S. En <u>El Espectador</u> , Abril 9 de 1989	A14
"Programa Escuela Nueva: Una aplicación exitosa de la centenaria pedagogía activa" Por Vicky Colbert. En <u>El Espectador</u> , Abril 9 de 1989	B2
"Los maestros y nosotros" Por Jaime Betancur C. En <u>La República</u> , Abril 10 de 1989	B5
"El magisterio, un apostolado heroico" (Editorial). En <u>El Colombiano</u> , Abril 11 de 1989	B6
"Maestros irrespetuosos" Por Fernando Plata U. En <u>El Espectador</u> , Abril 12 de 1989	B8
"La 'fantasia' infantil en TV; ¿Donald el rico? ;No, Mc. Pato el pobre!" Por Rosario Herrera. En <u>El Espectador</u> , Abril 12 de 1989	B9
"A los niños buenos los ronda la ronda" Por Paola Tarditi M. En <u>El Tiempo</u> , Abril 15 de 1989	B11

"Flamarión y Manuel, un par de educadores al margen" En <u>El Colombiano</u> , Mayo 14 de 1989	B14
"Hoy, en el Día Nacional del maestro; Un beso para el 'profe' Henry" Por Paola Tarditi. En <u>El Tiempo</u> , Mayo 15 de 1989	C3
"El Día del Maestro; De frente a la innovación educativa" Por Luzdary Ayala V. En <u>El Espectador</u> , Mayo 15 de 1989	C5
"La tendencia educativa: ;No más barreras especiales!" Por Luzdary Ayala V. En <u>El Espectador</u> , Mayo 15 de 1989	C6
"Mineducación rinde homenaje al maestro" En <u>El Siglo</u> , Mayo 15 de 1989	C8
"Hoy, Día clásico del Educador" En <u>El Colombiano</u> , Mayo 15 de 1989	C9
"Un educador responde; 'Los maestros no somos responsables de la crisis'" En <u>El Colombiano</u> , Mayo 15 de 1989	C11
"Día del Maestro; Se agota límite de la esperanza" Por Luz A. Arango. En <u>Vanguardia Liberal</u> , Mayo 15 de 1989	C13
"En la enseñanza científica: 'El puente no está quebrado'" Por Paola Tarditi. En <u>El Tiempo</u> , Mayo 16 de 1989	C14
"Reconocimiento de min-Educación a profesores de la ciudad y el campo" Por Luzdary Ayala. En <u>El Espectador</u> , Mayo 16 de 1989	D2
"'Antioquia necesita maestros que promuevan la imaginación...'" En <u>El Colombiano</u> , Mayo 16 de 1989	D3
"Relación perenne y necesaria" Por Mario Mejía S.J. En <u>El Mundo</u> , Mayo 19 de 1989	D5
"En la enseñanza de la geografía; Análisis al norte, al sur la memorización" Por Paola Tarditi. En <u>El Tiempo</u> , Mayo 23 de 1989	D6
"Derechos del Niño; La letra con sangre no entra, dicen expertos" Por José G. Pérez. En <u>El País</u> , Junio 13 de 1989	D8
"Yu Takeuchi; 'La matemática es una clase de arte'" Por Camilo Palacios. En <u>El Espectador</u> , Junio 28 de 1989	D10
"Televisión en clase: revolución pedagógica" Por Néstor J. Barros L. En <u>El Siglo</u> , Julio 4 de 1989	D12
"SES defiende los permisos sindicales" En <u>Vanguardia Liberal</u> , Julio 15 de 1989	D13
"Se acabó el miedo por la física y la mecánica; Aprender jugando" Por Paola Tariditi. En <u>El Tiempo</u> , Julio 18 de 1989	D14

- "Esquela; Una dura lección"
En El Tiempo, Julio 19 de 1989 E2
- "En las escuelas rurales del Magdalena Medio; Rompen esquemas tradicionales"
Por Paola Tarditi. En El Tiempo, Julio 25 de 1989 E3
- "Los niños campesinos frente al lenguaje escolar"
Por María C. Ramírez. En El Espectador, Agosto 12 de 1989 E5
- "Hay que replantear la evaluación como problema de contenido"
En El Colombiano, Agosto 13 de 1989 E7
- "¿Es la evaluación escolar un atentado contra el maestro?"
Por Iván Rodrigo. En El Colombiano, Agosto 13 de 1989 E9
- "Maestros de tiza y tablero cambian la escuela"
Por Cecilia Soriano. En El Espectador, Agosto 20 de 1989 E10
- "Educación Popular en la escuela formal: La experiencia Aipe en el Huila"
Por Marco R. Mejía. En El Espectador, Agosto 20 de 1989 E13
- "Escuela y comunidad"
Por Alejandro Álvarez. En El Espectador, Agosto 20 de 1989 F1
- "De la innovación pedagógica a la alternativa pedagógica"
Por Juan F. Aguilar. En El Espectador, Agosto 20 de 1989 F3
- "Educar en vez de anaestrar"
Por Gloria Hurtado C. En El Tiempo, Agosto 27 de 1989 F5
- "La enseñanza de las ciencias debe cambiar; Aprender a pensar"
Por Paola Tarditi. En El Tiempo, Agosto 29 de 1989 F8
- "Recuperar la infancia"
Por Virgilio Crespo. En El Espectador, Septiembre 3 de 1989 F10
- "Promoción Automática; No tenemos como aplicarla: maestros"
Por Angela Rodríguez. En El Heraldo, Septiembre 4 de 1989 F12
- "Los niños de comunidades indígenas del Cauca; En busca de sus raíces"
Por Paola Tarditi. En El Tiempo, Septiembre 5 de 1989 G1
- "Reestructuran las normales; Maestros para toda ocasión"
Por Luzdary Ayala V. En El Espectador, Septiembre 5 de 1989 G3
- "Importancia de los cinco primeros años en la formación del niño; Amor, estímulo y buena alimentación"
Por Paola Tarditi. En El Tiempo, Septiembre 26 de 1989 G5



Enseñanza de la lecto- escritura: los maestros se rajan

RAUL GARAVITO RIVERA
 BOGOTÁ

Cada año llegan a los salones de preescolar nuevas generaciones de inquietos exploradores que demuestran sin reservas el deseo de conocer y aprender todo lo que les rodea, especialmente cosas tan interesantes como la lectura y la escritura. Sin embargo, con el tiempo algunos perderán el interés y presentarán dificultades más o menos graves para aprender, mientras la gran mayoría desarrolla sentimientos negativos que los convertirán en adultos poco amantes de la lectura y la escritura.

La monotonía, la imposición, el sentimiento de inutilidad, el uso asociado con temas indiferentes o aburridores, todo esto en un ambiente de temor o tensión por el comportamiento represivo del adulto puede hacer que leer y escribir se vuelvan cargas desagradables. Entonces se les dedica menos tiempo, menos concentración, y surgen adultos que leen y escriben poco y mal. En casi todos los colegios de Colombia se vive esa especie de callejón sin salida que es tener que enseñar a leer y escribir sin conocer más técnicas que la repetición y la mecanización, con las cuales se ganan condicionamientos a corto plazo pero se echan a perder las aptitudes intelectuales y el desarrollo de la persona.

Allanar el camino

¿Cómo aprovechar ese interés natural que demuestran los niños? En los colegios de La Presentación Sans Facon, Centro y Tunja se está aplicando desde 1987 el Método Natural Adaptado de Lecto-

Escritura (26 cursos, más de mil niños) con el fin de formar generaciones de mejores lectores y mayor capacidad para expresarse por escrito. Lo primero ha sido evitar las jornadas extenuantes, repetitivas, en que se obliga al niño a memorizar datos abstractos e inútiles, apartados de su realidad o su fantasía, clases pesadas y grises con espacio, tiempo y contenidos calculados arbitrariamente. Por el contrario, el lenguaje escrito se presenta como algo importante que forma parte de la vida, cuyo aprendizaje reporta beneficios a la necesidad de expresarse y del cual se puede hacer uso espontáneo y con sentido desde el primer momento. Los niños de 5 años, para quienes aprender a leer y escribir es casi una obsesión, tienen acceso a diversas experiencias de contacto real con la lengua escrita: qué es, para qué sirve, cómo se utiliza, son temas que las actividades proponen al entendimiento, mientras sienten el placer de extender su actividad natural mediante el uso de un nuevo modo de comunicación.

A medida que pasa el tiempo los misterios del nuevo saber van aclarándose: en la práctica constante de la lectura y la escritura con ayuda del adulto se encuentran una y otra vez las inescrutables reglas de composición, los signos desconocidos, confusos y esquivos al comienzo, convirtiéndose, poco a poco en frases que sirven para comunicarse, palabras plenas de significados, sílabas que componen las palabras y, finalmente, letras que representan con precisión cada uno de los sonidos y que se van memorizando a fuerza de utilizarlas. Cerca de los 6 años empiezan a reunir letras para

formar sílabas, palabras y frases nuevas que expresan con gracia o seriedad vivencias del individuo o del grupo.

En primero de primaria el ejercicio consiste en tener experiencias, sentir, pensar, hablar, escribir y leer libremente y con asiduidad. Hechos de la vida personal, familiar, nacional o mundial son interpretados por escrito de acuerdo con los intereses y enfoques de cada cual; fantasías, historias inventadas, diálogos entre personajes imaginarios, reflexiones que alguno inicia y los demás continúan, se escriben, se corrigen en grupo, se exponen como una muestra de la capacidad creativa y técnica de los alumnos. Deben quedar excluidos la dureza y el miedo, para dar paso al gusto por el trabajo, al estímulo, a la creatividad y a la valoración del esfuerzo.

Los sorprendentes resultados de confiar en la inteligencia y la capacidad de aprender del niño (sin necesidad de enseñarle de memoria letras y reglas gramaticales) se resumen en logros ideales para cualquier educador: aprendizaje sólido, valoración superior de la lectura y producción de auténticas obras de arte literario infantil.



Cinco preguntas claves en la educación

Textos de **PATRICIA FAJARDO**
 BOGOTÁ

La educación es una tarea para pensar y para enseñar a pensar a nuestros niños. No hay normas fijas ni fórmulas básicas que orienten a los padres sobre la manera correcta o incorrecta de enseñarle a su hijo, de prepararlo para la vida. Prácticamente, todas las parejas son autodidactas en esta labor y la ejercen guiados, unas veces, por la intuición, otras por lo que recibieron de sus padres y otras por los consejos que le ofrecen las personas que tienen más "experiencia".

De acuerdo con la psicoanalista Cecilia Muñoz, experta en el tema de infancia colombiana desde el punto de vista psicológico y sociológico, "educar a un niño es permitirle que sea persona y esto es hacer posible que tenga la capacidad de razonamiento y de juicio para decidir qué cosas son correctas y qué cosas no, tanto para él como para el grupo con el cual convive".

En la actualidad, hay cinco preguntas claves que muchos padres se hacen sobre la formación de los hijos en relación con el valor del dinero, la efectividad de las recompensas, la ruptura de los hábitos diarios en las vacaciones, el aprender a perder y ganar y la intervención del adulto en las peleas infantiles. Sobre estos aspectos la doctora Muñoz, nos da sus opiniones:

—¿Cómo enseñarle al niño a valorar el dinero, que aprenda que sus padres no son un banco ni una maquina para hacerlo?

R. — "Lo primero que los padres tienen que pensar es si hay que enseñarle a 'valorar' el dinero o el trabajo. Yo creo que

lo que hay que inculcarle es que el dinero es fruto de un trabajo mediante el cual el ser humano produce cosas y luego, para hacer un intercambio con los otros, se vale de él, para facilitar este proceso.

Lo que sucede es que, hoy por hoy, el dinero es *amo y señor*. Por eso no creo que la pregunta importante sea: ¿qué debe hacer un padre para enseñar a valorar el dinero? Lo que hay que valorar es el trabajo con el cual éste se produce para satisfacer necesidades o para darse algunos gustos; la plata es importante sólo en la medida en que se deriva del trabajo.

Generalmente, el padre valora el dinero como tal. En el caso del ahorro, aunque es importante, no lo valoran por sí mismo. Este conlleva la idea de que la plata depositada en un lugar, será utilizada por otra persona para producir unos bienes, lo que significa que hay un trabajo que se genera, y por eso es importante.

Los medios de comunicación, inadecuadamente, bombardean al pequeño con necesidades y deseos que nada tienen que ver con él, en la mayoría de veces. La publicidad se basa en el esquema de que una cosa es mejor que otra, por el color, un dibujo llamativo, un empaque atractivo; sin embargo, lo que está adentro, el contenido, no importa. Entonces yo creo que al niño hay que decirle: 'date cuenta que te lo están metiendo por los ojos... ¿es lo que realmente quieres?... Son ellos (los medios) los que te están haciendo pensar que eso es lo que tú quieres... te están creando ese deseo pero no es tuyo'.

Es preciso comenzar a mostrarle al niño que hay esquemas en la vida social que son imposiciones, aunque parezcan llenas de libertad. El niño es bastante razonable para entender esto.

En cuanto los padres aclaren su noción del dinero y su relación con el trabajo, pueden hacérselo conocer al pequeño. Hacerle saber que el dinero es bueno en cuanto yo lo puedo tener trabajando y para beneficio propio o colectivo, pero no para satisfacer el capricho inmediato de un producto que no necesito".

—¿Qué tan importante es mantener la disciplina y los hábitos de la rutina diaria en la temporada de vacaciones?

R. — "Los padres le inculcan al niño unos hábitos que son buenos para la salud como acostarse temprano, lavarse las manos antes de cenar, comer a sus horas... Yo no veo por qué, si representan bienestar para todos los miembros de la familia, en vacaciones tengan que romperse y transmitir al niño la idea de que hay un período de la vida que es con normas fijas y otro que es sin normas.

En realidad, la necesidad de que el niño mantenga una buena salud es tan importante en el colegio como en las vacaciones. Ahora que en esta temporada los padres le digan: 'como mañana no hay que madrugar, se pueden quedar un rato más levantados', no altera el comportamiento. El niño, por ejemplo, debe entender que si se va a las 8 p.m. a dormir no es por una arbitrariedad, sino porque necesita esas horas de sueño y que si se demora más tiempo en acostarse va a estar muy excitado y le costará más trabajo despertarse.

La autoridad en un tiempo y la anarquía en otro crean en el pequeño dos formas de comportamiento totalmente distintas y, posiblemente, en su vida trate de buscar nueva-

mente un período de recreo. Por ejemplo, si tiene obligaciones de trabajo o de otro tipo podrá querer abandonarlas aunque sea temporalmente.

Los padres siempre deben pensar que si lo que le están proponiendo al niño como una forma posible de acción porque es benéfica para él, el pequeño debe entender cuáles son los beneficios de esa acción.

En lo que quiero hacer énfasis es que realmente tomemos el razonamiento y el razonamiento propio como un bien útil, que yo le transmita a mis hijos que lo más importante es que sepan pensar. ¿Por qué? Porque los padres no van a estar todo el tiempo junto a ellos. Pero si se les transmite la idea de que su vida y su existencia está en función de su razonamiento y de la disponibilidad de los elementos, y si no están en la posibilidad de su búsqueda, él va a poder, cuando las condiciones cambien, seguir pensando. Pero si se le transmiten unas normas fijas a una condición y ésta cambia, el niño queda totalmente desubicado".

—¿Cómo enseñarle a perder y a ganar en los juegos?

R. — "Realmente no hay principios generales para enseñarle al niño. Yo creo que todo ser humano responde de una manera distinta ante un triunfo o una derrota. Todo depende del nivel de tolerancia de la frustración que tenga. Hay gente que tiene muchísima tolerancia a la frustración, que al perder simplemente dice: 'bueno, perdí' (pero no se destruye)... 'de todas formas jugué rico, estuve un rato agradable con mis amigos'.

Detrás de todo este tipo de preguntas hay una cultura en la cual se dice que es importante ganar y no es bueno perder. Creo que al niño hay que mostrarle que desde luego es rico ganar, pero que no siempre se gana porque hay gente que tiene más capacidades, más destreza, más habilidades, y que una persona puede entrar en una competencia sin tener por único fin ganarle a todo el mundo; que así como a unos no les interesa ganar en competencia a otros sí, que es rico jugar, pero igualmente es importante estar con sus amigos.

Todo esto depende de cada padre y cada niño. Un padre supercompetitivo, que en su

trabajo sólo busca ganar, ver cómo obtiene más dinero, cómo ocupa una posición más alta, pues va a inculcarle eso mismo a su hijo.

En el caso contrario, los padres van a recalcar que lo importante no es ganar, sino hacer su trabajo y su oficio bien hecho, sin importar el prestigio público. Lo importante es que lo que haga lo haga bien".

—¿Hasta que punto son efectivas las recompensas? ¿Pueden ser un arma de doble filo?

R. — "Si como ser humano voy a funcionar por lo que me den de afuera, sencillamente no voy a hacerlo por lo que pueda opinar sobre mí mismo desde dentro.

Si a un niño siempre se le dan premios se va a establecer la siguiente ecuación:

$$\text{ACCION X} = \text{PREMIO} = \text{BUENO}$$

Pero bueno desde fuera. El niño entonces dirá: 'mi mamá dice que es bueno, todo lo que me premian es bueno, lo que no me premian no es bueno, pues no lo hago'. Y empieza a comportarse condicionadamente como un animalito y en forma automática. Pero no es un niño que realmente sea capaz de mirar la situación en que está, verse a sí mismo dentro de ella y en función de esto preguntarse: ¿qué es lo que yo quiero? ¿qué es lo que puedo hacer? ¿qué me está permitido hacer? ¿por qué?

Cuando los padres siempre están en el plan de recompensar o no al niño, lo están convirtiendo en un autómeta, que se comportará a un nivel que en psicología se llama protomental.

Entre más se utilicen las recompensas por acciones, menos se estará formando en el niño un esquema donde el pensamiento guíe a la acción.

Yo estaría de acuerdo con un esquema en el que el niño cuando actúa sin pensar, el adulto se sentara con él y le ayudara a reflexionar sobre lo sucedido. Así cuando haga algo se dará cuenta de todos los beneficios que trae o todos los perjuicios, si es el caso.

Yo diría que ese sistema de regalos no funciona. Hay que decirle al niño que su comportamiento trae consecuencias y que la realidad en la cual vive tiene una serie de condiciones y características que tiene que considerar para actuar. La re-

compensa es la contraparte de los castigos en su lado 'bueno' sin que realmente lo sea. Es tan malo lo uno como lo otro. Es un modelo desastroso porque si realmente yo voy a depender para vivir de lo que los otros opinen de mí, el día que no tenga el concepto favorable pensaré que las cosas las estoy haciendo mal, porque en mi mente ya ha quedado la idea de que lo bueno solamente es aquello que está ligado a un beneficio directo que el otro me da. La acción debe estar determinada por lo que uno piense, por un razonamiento propio y no por una imposición social".

—¿El adulto debe intervenir en las peleas infantiles?

R. — "Si unos niños discuten, pelean pero no hay riesgo para ellos, el adulto puede dejar que la situación siga su curso normal. Pero si se vuelve crítica, en ese momento puede intervenir y explicarle a los pequeños que el problema está en que ninguno de los dos acepta que el otro piense distinto y que ninguno de los dos, posiblemente, tiene razón sobre el otro, sino que cada una de sus posiciones son válidas, dada la condición de cada una.

En los momentos en que las discusiones infantiles llegan a puntos críticos donde hay riesgo y daño posible como es el caso de una pelea a puño entre adolescentes o dos niñas que se están cogiendo de las mechas, el adulto tiene que intervenir, primero porque los niños no controlan la fuerza y, segundo, porque no dominan la rabia. La intervención no es para hacerles lo mismo, o sea castigarlos, golpearlos o pelear con ellos, sino para separarlos y llevarlos a un lugar tranquilo para ver qué fue lo que pasó, qué fue lo que los llevó a convertirse en un par de fieras, sin capacidad de razonamiento.

Al niño hay que llevarlo a reflexionar. Si yo simplemente le digo: '¡cometiste un error, eso no se hace, no tienes por qué hacerlo!', no le estoy ayudando para nada y en cambio estoy actuando como una máquina que lo coarto.

El padre puede mostrarle alternativas al hijo para una situación (por ejemplo, mientras le presta un carrito a su compañerito, él puede hacer otra cosa), pero no tomar por él la decisión. Sin embargo, que esto no nos lleve a pensar que tenemos que dejar al niño que tome decisiones que no están a su alcance (en cosas como ¿quieres o no entrar al colegio?).



Falleció la educadora Isabel Holguín de Gómez

BOGOTÁ

Victima de un ataque cardiaco falleció sorpresivamente, el viernes pasado, doña Isabel Holguín de Gómez, quien dedicara toda su vida a la educación de la niñez en Bogotá, desde el Gimnasio Moderno.

Profesora de esa institución desde 1945, sus hijos fueron los miles de alumnos que tuvo durante más de 50 años dedicados a la educación en primaria.

Vivos colores y el profesionalismo pedagógico de tantos años se vieron plasmados en varios de los textos editados por ella sobre la geografía colombiana: "Así es Colombia", "Así es Cundinamarca" y "Así es Bogotá" le merecieron valiosos galardones por su aporte a la enseñanza, el más destacado de los cuales fue el primer premio en la Exposición de Textos Escolares y Obras de Pedagogía, organizado en 1955 por la Alcaldía de Bogotá.

"Isabelita", como le decían cariñosamente sus alumnos y compañeros de trabajo, fue una auténtica cachaca, nacida en el barrio La Candelaria, la tercera de los seis hijos del matrimonio formado por don Francisco Holguín Torres y doña Elvira Maldonado Calvo, troncos de distinguidas familias. Su esposo, Saúl Gómez, también educador de tiempo completo, falleció hace 6 años.

"Devoción patriótica"

Alicia Holguín su hermana, recordó ayer cómo Isabelita se inclinó por la enseñanza primaria desde cuando terminó su bachillerato. La orientación de profesores franceses y su continua inquietud por ingeniarse técnicas más fáciles y asequibles a sus alumnos, la llevaron a implantar el método Montessori, a través del cual desarrolló una exitosa actividad docente.

En 1977, a pesar de retirarse de su trabajo regular como profesora, doña Isabel siguió vinculada al Gimnasio con la fundación Monseñor Emilio de Brigard, creada en 1978 y la cual "seguirá trabajando en bien de los pobres y en homenaje al prelado", según lo expresó doña Alicia Holguín.

Recordar la edición de los cuatro libros sobre geografía de Isabelita, es traer a la mente la "sincera devoción patriótica" que la inspiró a trabajar en ese tema.

"Fue en un viaje por la isla de Cuba, por allá en 1953, cuando tuve la oportunidad de conocer la gran labor pedagógica que estaba llevando a cabo la Casa Editorial Cultural establecida en La Habana, con la publicación de textos escolares, impecablemente impresos, con láminas y dibujos sugestivos perfectamente logrados y con ejercicios ayudados a las dife-

rentes edades y al desarrollo mental de los alumnos", recordó en una entrevista realizada por este diario en 1981.

Su noble actividad en la formación de los pequeños estudiantes no había sido interrumpida. "La semana pasada estaba programando una reunión para este lunes o martes con las voluntarias de la fundación", comentó doña Alicia.

Los despojos mortales de la recordada educadora fueron velados en las instalaciones del Gimnasio Moderno, que durante tanto tiempo fue prácticamente su hogar. Las exequias se cumplieron a las 3 de la tarde en la capilla de Los Santos Apóstoles del colegio.



50 AÑOS EN LA CATEDRA

Menudo de cuerpo mas no de espíritu, avanza con paso tardo y su chaleco ajustado al pecho. No disimula el agravio de los años, que lo seduce a llevar con frecuencia una gabardina colgada al brazo, como reto al frio. Atribuyo a ella que Enrique Jota, como lo llamamos, al andar se incline un poco hacia adelante, pero un poco más a la derecha.

Enrique Jota sabe y sabe mucho, sabe Derecho Civil materia que según él, es su vértebra. Tiene ademanes de un seminarista núbil, carente de la vocación requerida para ser sacerdote, pero crédulo de Dios a cada instante. Bachiller salesiano, leyó los clásicos a temprana edad, textos que Enrique Jota llevó metidos en la cabeza cuando viajó a Francia a especializarse en La Sorbona. Allí no se afilió a ninguna de las academias francesas, país donde éstas abundan. Conoce con estilo el idioma francés, y no olvidó el español al cual inserta a su amaño neologismos sabaneros, aprendidos en Subachoque, su pueblo natal. Llegó a la Facultad Nacional, entró por la puerta grande y por ella ha entrado y salido siempre. No se aparta de su Código, ni tampoco de uno y otro apunte que guarda con avasalladora meticulosidad, desde hace cincuenta años, en uno de los bolsillos de su saco. Comienza clase a la hora en punto y seguro de que en medio siglo de "Bienes" y "Derecho de Retención", Enrique Jota jamás ha faltado. Se expresa rápido, pasa lista y desde el primer día memoriza los apellidos de los alumnos que acaba de conocer.

Saca el pañuelo y antes de comenzar su discurso, se sopla; una tenue carraspera entre disimulada y notoria acompañan las palabras rituales que preceden su rutina: ¡señores, buenos días!. Anuncia el tema, ajusta sus anteojos y abre el

Código Civil con precisión de ingeniero. Comenta el sentido de las normas y critica aquellas redactadas de una manera y no de otra; puestas en capítulos, donde no deben estar, y para nada se mete con don André Bello, su redactor. Enrique Jota culpa a Napoleón de los errores, y perdona a don Andrés pues nunca fue jurista. Un poco de intuición y Enrique Jota ausculta a sus alumnos, y con una mirada calibra el rendimiento. Una pregunta. Y si acaso el estudiante duda Enrique Jota al instante lo revuelca "... tiene una idea tan vaga, que le hubiera sido mejor no tenerla...". Habla de la facultad y ahí sí que comienza la inmisericorde lengua de Enrique Jota, contra quienes se sustraen a los deberes académicos.

Reseña sus años en La Sorbona, su vida en París, el té de Londres, y de paso inicia la cirugía de la controvertida biografía de los condiscípulos que viajaron con él; perdieron el curso y volvieron al país para ser ministros.

Con nombres, fechas de calendario, pelos y señales habla de casaciones famosas; de la Corte y sus errores. Dueño de una memoria insuperable, embiste contra la deshonestidad y sus gestores, y agrega que cualquier actitud indigna de alguno de sus discípulos no ha sido ni será enseñanza suya.

Como los estudiantes saben que Enrique Jota es rigido para calificar y no tolera distracción en clase, sus alumnos se valen de sus predilecciones; una referencia literaria y ahí sí la suelta toda, recitando poemas franceses, en francés. De pronto recobra el hilo de la clase "para retener hay que tener" dice, pero sus pupilos insisten en la poesía. Poemas y más poemas vienen y van, al final la lección ha sido aplazada, no hubo bostezos, charlas ni risas y como la hora ha concluido el

profesor Enrique se despidió satisfecho de seguir siendo el más cumplido entre los profesores. Conocedor de la tierra que pisa, Enrique Jota sabe que en la Nacional abundan los comunistas, son pocos los liberales y escasos los conservadores; he ahí porqué advierte con cautela su ideología, caracterizada por la involubilidad de sus principios y la eternidad del ser que los creó. Todo es discutible, dice, pero ¡ay! de aquel que sin fundamento contradiga a Enrique Jota porque al instante repele: "El derecho tiene muchas sutilezas y el que no estudia todos los días se raja. Sí señores, se raja. Salvo que usted aspire a ser legislador". Católico y soltero, Enrique Jota sabe y sabe bien, que quien ostenta soltería puede retenerla a la manera del Código Civil.

Jovial, franco y sencillo Enrique Jota no ha sido decano, profesor de medio tiempo y mucho menos de tiempo completo. No ha querido. Lo tonifica ser maestro y como tal recibe pago por hora dictada, pero no es tan bueno Enrique Jota en el volante como en el Civil; rumbo a Subachoque, saca el carro del garaje de su casa, va al terminal de transporte, se coloca detrás del bus de turno, lo sigue sin sobrepasarlo y donde el bus para, Enrique Jota para. Al regreso hace lo mismo.

Por exagerada precaución, llega siempre a pie a la Nacional, teme que su carro sea destruido por los estudiantes en uno de esos ímpetus de habitual piromanía; es un jeep de esos modelos cuarenta y cinco, residuo de la Segunda Guerra Mundial, con llantas originales, y aún parece nuevo. Eso sí; si usted es alumno de Enrique Jota González y se lo encuentra en una de sus excursiones por el centro, paseándose de la esquina de El Tiempo a la plazuela de El Espectador en la Jiménez, saludelo de lejos, porque él, le dirá: "Señor fulano, mucho gusto" y sin dar oportunidad para hacer diálogo suelta otro, "Mucho gusto" le tiende la mano y Enrique Jota se va...



60.000 aspirantes para 750 cargos de maestros

El Secretario de Educación del Distrito Francisco Noguera, se mostró ayer sorprendido de la enorme cantidad de solicitudes que llegaron a su despacho para llenar 750 plazas que se abrieron con motivo de la emergencia educativa.

Noguera dijo que la noticia de las incorporaciones provocó un alud de 60.000 hojas de vida y que para sorpresa suya, el 75 por ciento de los aspirantes fueron normalistas especializados en educación preescolar.

Señaló que se notó escasez de licenciados en matemáticas y en áreas técnicas y que para solucionar este problema el Distrito a través del Departamento de Investigación Educativa, invertirá \$100 millones en la capacitación docente.

Dijo que la situación da pie para pensar que hay que reenfocar las carreras universitarias, porque hay exceso de profesionales en sociales, biología, química, geografía, historia y administración educativa, mientras hacen falta licenciados en matemáticas y técnicos a nivel de primaria y secundaria.

Agregó que los programas de capacitación se adelantarán a través de universidades oficiales como la Nacional, Distrital y Pedagógica y de privadas como La Salle y La Sabana.

Noguera se mostró preocupado por la falta de licenciados en estas áreas y dijo que ese personal será necesario para los programas educativos que abrirá el alcalde Andrés Pastrana Arango en Ciudad Bolívar.

El Secretario de Educación expuso la inquietud de su despacho de fomentar entre los niños y los jóvenes el estudio de las matemáticas y las carreras técnicas y dijo que para lograrlo, se propone nombrar buenos maestros.

Noguera dijo que en realidad se abrieron 3.000 plazas para maestros, pero que por lo menos 2.500 venían trabajando con el distrito desde el año pasado.



Consejo de Rectores

Inquietan y cuestionan

“En materia de educación no se ha hecho por Barrancabermeja todo lo que se debe hacer”, denunció César Lanzziano Bohórquez, quien preside el Consejo Intercolegiado de Rectores, en una reunión que dicha colectividad realizó con el fin de exponer sus inquietudes ante funcionarios de la educación provenientes de Bucaramanga, y el secretario general de la Alcaldía, Jorge Núñez.

El representante del Fondo de Educación Regional FER, Ricardo Acevedo, el delegado de la Dirección Administrativa de Santander, Luis Triana y el director del Centro Experimental Piloto, Orlando Ariza, atendieron al llamado que el Consejo de Rectores les hizo con el fin de asistir a una reunión que se llevó a cabo en la mañana de ayer en las instalaciones de la Normal de Señoritas.

La reunión giró en torno a dos planteamientos en especial. El primero hacía referencia a la necesidad de organizar cursos de capacitación del Magisterio, con el fin de orientar al profesorado del Puerto Petrolero sobre el funcionamiento del nuevo currículum, ya que muchos maestros no “saben prácticamente nada a este respecto”, declaró Lanzziano Bohórquez.

La segunda inquietud, busca la formación de los profesores del área contable, los pagadores, coordinadores y rectores de los colegios, en la organización de microempresas, por parte de personal capacitado de Fundesam (Fundación para el Desarrollo de Santander) o del SENA (Servicio

Nacional de Aprendizaje), ya que quien está al frente del manejo de un colegio, debe tener conocimientos sobre el manejo de una empresa.

Con respecto a la primera iniciativa Ricardo Acevedo declaró que es ante todo necesaria una solicitud formal del Consejo de Rectores, ante la Secretaría de Educación, solicitando que se dicten los cursos. Sin embargo, aclaró que es en verdad difícil conseguir personal que desee venir a Barrancabermeja a dictar cursos, ya que todos aducen la excusa de que “en Barrancabermeja los profesores ‘molestan’ mucho”, a lo cual los rectores respondieron que se sentían capacitados para “plantear inquietudes y cuestionar a cualquier profesor que venga de Bucaramanga”.

Por su parte, Luis Triana, planteó la posibilidad de realizar los cursos de capacitación por intermedio del Consejo de Rectores, y bajo la coordinación del Centro Experimental Piloto y la Secretaría de Educación, además de hacer un llamado para que no se olviden de darle participación a los directores de la educación primaria de la ciudad. El funcionario agregó que es necesario capacitar a los alcaldes de la región con respecto al funcionamiento de la ley 29 del presente año, sobre municipalización, para evitar manejos desacertados en el campo de la educación, por parte de los primeros mandatarios de los municipios.

Orlando Ariza, director del Centro Experimental Piloto, ex-

presó que la entidad a su cargo, está dispuesta a ser “un apoyo para el Consejo de Rectores”, y más aún si se tiene en cuenta que los tres funcionarios que asistieron a la reunión son nacidos en Barrancabermeja.

Además de lo anteriormente planteado, el Consejo de Rectores hizo un balance de las actividades desarrolladas hasta el momento, además de anunciar las actividades que se tienen programadas para el futuro más inmediato, en donde cuentan con atención prioritaria la campaña de arborización, y el proyecto Done un libro por un libro, a realizarse el próximo 26 de abril, día en que Barrancabermeja cumple los 67 años de vida municipal, y que contará con tres centros de acopio, distribuidos en el Centro de Desarrollo Vecinal, y los Parques Infantil y El Castillo.

Para finalizar, Jorge Núñez, instó a los funcionarios de la educación, a participar en la reunión de alcaldes, Capítulo Santander, a realizarse en el Puerto Petrolero, con el fin de dar respuesta a las innumerables inquietudes que muy seguramente les serán planteadas por los burgomaestres de las distintas poblaciones santandereanas.



El experimento educativo de San José de Aipe

Educar rompiendo reglas

POR PAOLA TARDITI M.
■ Redactora de EL TIEMPO

Ubicación: escuela San José de Aipe (Huila). Temperatura: 30 grados centígrados. Hora: de 7 de la mañana a 12 del día. Fecha: Cualquier día de lunes a viernes. Ambiente: tranquilo. Personajes: niños y maestros relajados.

En este escenario, los alumnos no tienen que memorizar textos. Pueden opinar acerca de lo que quieren aprender. No están obligados a quedarse quietos en clase —pueden incluso hacer algarabía si se les antoja—. Los maestros evalúan a los niños de una manera mucho más humana que el número escueto de calificación.

Y esto es así en San José de Aipe desde hace cinco años, cuando tres de los cinco maestros que actualmente trabajan en la escuela vieron que era necesario poner en práctica ideas más innovadoras de educación. El Movimiento Pedagógico las había propuesto, pero pocas las habían realmente ensayado.

Entonces comenzaron a darse los primeros pasos de lo que sería uno de los proyectos más novedosos en la educación colombiana.

El momento era preciso, pues los elementos estaban listos: la asesoría del Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep); la escuela, los niños, los maestros... y la voluntad de hacerlo.

Hoy la experiencia se está llevando a cabo en los dos primeros, los dos segundos y un tercero de primaria. Los demás cursos, por ahora, siguen el método tradicional de educación. Esa diferencia ha permitido una discusión en torno a la calidad y al

problema educativo en Colombia.

Dentro de los experimentos que se han hecho, está, por ejemplo, abolir los castigos físicos y permitirles a los alumnos aprender a través de la propia experiencia. Es común que los niños le sugieran al profesor qué quieren hacer en determinado día.

Si tienen interés en saber la historia de su pueblo, salen a conversar con los ancianos, recorren el lugar, y regresan a montar una obra teatral o a dibujar lo que aprendieron. La evaluación del trabajo corre por cuenta de profesores y alumnos.

En el fondo, el sistema busca que el niño entienda lo que sucede afuera para comprometerse con su transformación. Y para lograrlo debe trascender el concepto tradicional de disciplina y dar más libertad.

Para el alumno de la escuela mixta de San José de Aipe, el pueblo y sus alrededores son su principal referencia. En ellos busca y encuentra prácticamente todos los elementos: la casa, la familia, el alcalde, la juventud, la vejez, y con ella, su propia historia.

Como en todo proyecto que está despenando, hay problemas.

Pero en la escuela San José de Aipe se ha notado el cambio en la actitud de los niños, docentes y padres de familia.

Logros y dificultades

Según Felix María Perdomo, uno de los maestros de la escuela San José, la buena relación entre alumnos y profesores permite que se tengan muy presentes todos los aspectos del desarrollo del pequeño.

“Como el niño pone en práctica lo que va aprendiendo, es más fácil evaluarlo y confrontar las

ideas entre nosotros mismos”.

Sin embargo, parece que lo más difícil de todo ha sido la integración comunitaria. Así lo percibe Gala Guerrero, otra de las maestras: “Nos hemos quedado un poco cortos en la proyección de la educación hacia la comunidad”.

Pero los maestros tienen clara la idea de que el pueblo aún vive una cultura basada en la tradición oral, que sin duda alguna hay que rescatar. “Sentimos la necesidad de condensar los aspectos teóricos y prácticos —dice Gala—. Por ahora debemos buscar sistematizar la experiencia”.

A veces, para los profesores es difícil abandonar la metodología tradicional que han seguido durante más de 15 años. Pero han encontrado un gran apoyo en las “Cartas Pedagógicas”, elaboradas por Cinep. En ellas se reseñan los problemas con posibles soluciones.

Este experimento educativo les requiere a los maestros un tiempo que a veces no tienen por estar obligados a desempeñar labores extraescolares para poder subsistir.

Sin embargo, ese pequeño “vacío” es remplazado en el hogar por los padres de familia. En un principio fueron reacios al cambio; para ellos el nuevo sistema era igual a indisciplina.

Ahora, se han convertido en colaboradores de los maestros. Se comunican con ellos con frecuencia, los apoyan en su esfuerzo, y perciben la labor de educación como una tarea que debe hacerse conjuntamente.

A romper esquemas

El modelo que se sigue en la escuela San José de Aipe está basado en una educación activa no tradicional. Según el educador brasileño Paulo Freire, se trata de romper con el esquema en el que el educador es sujeto y los educandos objetos.

Así, él es quien sabe, quien tiene la palabra, quien disciplina y quien escoge los contenidos. Los educandos, por su parte, se acomodan a sus ideas y se limitan a escucharlo.



Tiempo y pedagogía

La auténtica pedagogía frecuentemente se practica "a des-tiempo". Quien entiende y practica el alcance de esta frase curiosa se puede considerar un "Educador".

Aquellos profesores que parcelan su quehacer pedagógico en cortes exactos de cuota temporal, que viven pendientes del reloj, del timbre o de la campana para terminar a hora precisa su clase, que defienden a rajatabla su propio tiempo disponible, que regatean con ademán de un derecho adquirido cualquier servicio que se les pide fuera de lo común, que alegan y ventilan un contrato escrito con cláusulas de cumplimiento por parte del Director de la Institución, no han comprendido en su profundidad la noble tarea educativa.

Aquellos profesores que tienen la mentalidad de comerciantes, ponen en venta sus conocimientos y como los vendedores de tienda, la abren y la cierran a horas precisas, no han entendido todavía lo que significa ser Maestro, Educador, Formador.

El Maestro es como el papá o la mamá ante sus hijos, no existe espacio de tiempo alguno, dentro del cual pueda afirmar: ahora me desentiendo de mi paternidad o mi maternidad...

El educador ejercita también cierta paternidad ante sus alum-



Mario
Mejía, S.J.

nos, su entrega es una dádiva continua, generosa, magnánima, ininterrumpida.

Aquellos profesores que piratean tiempo, que aceleran procesos para ahorrar personales intereses egoístas, que miran constantemente la puerta que da salida a la calle donde encuentran la libertad sin cortapisas, que añoran de continuo un fin de semana y no ven la hora del disfrute del próximo puente, aquellos profesores cuyo trabajo con sus alumnos no lo consideran "su tiempo exclusivo principal", sino tarea necesaria, a veces de relleno, para cuadrar su presupuesto y ocupar con desgano espacios de día señalados en un horario de clases, profesores así tendrán que moverse en la mediocridad y los alumnos los tendrán que sopor-tar con sus rutinarias y aburridoras cantaletas.

No, para el Educador y Maestro verdadero no existe el tiempo, todos los momentos del día son una aurora sonriente para la mirada del alumno, las puertas de su espíritu siempre

están abiertas para sus interrogantes e inquietudes.

Su vida, su testimonio frente al alumno trasciende los muros de la escuela y en cualquier parte donde esté y a cualquier hora, en recreo, en clase, en fin de semana, en vacaciones, su presencia, con sus actitudes y su proceder, es una invitación constante al bien y a la rectitud.

No se es Educador y Maestro a ratos, en ciertos días, en ciertos períodos, no, quien es educador de veras lleva un estigma que lo marca, lo señala de continuo, estigma que acompaña el ritmo de su corazón y todas las aspiraciones de su insaciable respirar.

Por todo lo que hemos dicho para ser verdadero Educador se requiere "vocación", "carisma", "mística", palabras que significan todo un acopio de virtudes que impresionan y estimulan deseos de cambio y superación en los alumnos: entrega desinteresada, magnanimidad, comprensión, apertura, autoridad de servicio, paciencia, inquietud intelectual, espíritu crítico, noble inconformidad, etc. Todo esto no es para un determinado tiempo y espacio, son dones del Maestro con las puertas abiertas día y noche.

Profesores que miran continuamente el reloj son un desastre, no merecen el noble título de "Maestro".



Escuela teórica y práctica en cuestión

Por **MARCO RAUL MEJIA**
Investigador Cinep

Desde hace un buen tiempo se viene debatiendo acerca de las bondades y problemas que en nuestra realidad tiene la aplicación de los procedimientos de la "Escuela Activa" y "Nueva" desarrollada en Europa y E.U., a finales del siglo pasado y comienzos del presente y que, entre otros elementos, crítica a la escuela tradicional, su directividad, la pasividad del niño, las sanciones-recompensas, los castigos, el autoritarismo, el no contar con el interés del niño y el preparar en abstracciones pero no para la vida.

Cuando hablamos así nos referimos a toda la corriente de "Escuela Nueva" europea y de "Escuela Activa" norteamericana, desde Tolstoi, con su experiencia de Yasnaia Poliana (1849) y pasando por las prácticas más organizadas de Reddie en Abbosholme (1889) -que algunos indican como el de "la creación de la primera escuela nueva europea" (1)-; Cousinet, Maka, Renko, Mann, Dewey, Freinet, y muchos otros que sería interminable enumerar.

2. Variedad de posiciones

La discusión que en los núcleos de la comunidad educativa de nuestra realidad se ha hecho sobre la llamada "Escuela Activa" o "Nueva", ha tomado diversos caminos que, en alguna medida, dan cuenta de visiones sobre la pedagogía y la educación. Enunciamos rápidamente algunas de estas posiciones globales, sin hacer énfasis en sub-divisiones o matices.

a) Representa la escuela del iluminismo y su proyecto de clase y, por lo tanto, para nuestro medio ella prolon-

ga la dominación de una clase social sobre otra.

b) Es parte del desarrollo del saber pedagógico constituido a lo largo de la historia de la humanidad y por lo tanto debemos replicar esas prácticas para transformar la escuela que tenemos.

c) Es un momento en la historia de la pedagogía que debe ser desentrañado tanto en su origen, como en su énfasis (Puericultura), un tanto pedagogía de un momento histórico pero sin mayor incidencia hoy.

d) Es un momento en la historia de la pedagogía, en el cual la escuela desde su constitución llega a su punto máximo de modernización. Convirtiéndose en punto de reflexión obligado para quienes deseen transformar la escuela actual.

3. Planteamiento heterogéneo

Es necesario aclarar que es muy difícil mencionar todas estas corrientes, sin precisar cierta dificultad, ya que, más que suma y homogeneidad, lo que tenemos es diversidad de doctrinas, comportamientos, prácticas y, por qué no decirlo, de intereses sociales, hasta el punto de que tanto Freinet como algunos de los pensadores cercanos a la concepción crítica, denominaron a la "Liga de la nueva educación" -surgida del congreso de Escuela Nueva de Niza (1932)-, "La internacional burguesa educativa".

Es por esto que no se pueden avalar las críticas generales a la concepción de "Escuela Nueva" y "Activa" sin reconocer antes que en ese proyecto se dio un avance pedagógico importante. Hay que afirmar claramente que no se puede rendir culto al atraso educativo y pedagógico a nombre de la transfor-

mación general de la sociedad, de la cual es una vieja remembranza la consigna del sindicato de maestros Fedcode en la década pasada: "Sólo cambiando el sistema cambiará la educación".

En los sectores que buscan las posibilidades de una nueva pedagogía, y en los que pretenden la producción de conocimientos en los sectores populares, se van a encontrar experiencias como las de Paulo Freire, que en su retomar y criticar elementos de la Escuela Activa, desarrolla la crítica a la "Educación bancaria", y allí encuentra los primeros perfiles de la educación popular en nuestro continente en la década del sesenta (2).

4. Críticas

Sin embargo, el reconocimiento anterior no significa silenciar las críticas o elementos de alerta que desde diferentes prácticas educativas y desde diferentes autores se han hecho sobre ella, tampoco tienen el sentido de convertirse en inmovilizadoras de acción. Retomemos algunas de ellas a manera de rápida enumeración.

4.1 A nivel de concepción general

Se le señala un cierto origen rousso-niano por varias razones: sigue creyendo que "el hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe", supone que explayando un "buen" dispositivo didáctico, brota una cierta naturaleza del niño que está dormida; afirma que la restauración de la dignidad humana es posible a partir de un simple trabajo escolar y no punto de la historia concreta de los hombres donde la escuela es un elemento entre muchos.

En ese sentido, guarda del utopismo pedagógico la creencia en que la escuela va a establecer la igualdad social, cayendo en ocasiones en la ilusión de que el trabajo escolar va a superar las desigualdades de la sociedad. A algunas de ellas se les señala que convierten el medio social en lugar de aplicación de didácticas, perdiendo las posibilidades de praxis del niño sobre ella.

4.2 En la concepción del conocimiento

Es un proyecto muy de su época, que ante la eclosión científica del siglo pasado y frente al auge de la psicología (que desborda la reflexión específicamente pedagógica y se coloca como aspecto central de su actividad) hace de las condiciones del aprendizaje, y de los procesos cognitivos, el proceso educativo y pedagógico mismo.

Esta concepción la lleva a relegar aspectos importantes como el proceso del conocimiento y la lógica de él y del acto educativo, a un segundo plano, de tal manera se rechazan métodos de enseñanza anterior, como los cinco pasos del método expositivo de Hebart o el método inductivo de Bacon por considerárseles pre-científicos.

La confusión entre proyecto pedagógico y didáctico condujo al abandono de los contenidos, negando el saber acumulado en la historia de la humanidad y colocando la fuerza de su práctica en las técnicas didáctico-psicológicas.

Este hecho trajo una gran despreocupación por la información o transmisión de conocimientos necesarios para vivir en el medio cultural actual, lo que influyó en la "Calidad de la educación" de los sectores populares ya que, fruto de sus limitaciones, la escuela era para ellos su única posibilidad de acceso al conocimiento elaborado.

Se le señala, además, el haber pasado por alto que los conocimientos son una forma de producción social ya que, al enfatizar tanto en lo individual, creó un modelo de investigación individual en el cual se pierde la diferencia entre investigación y enseñanza.

4.3 En la concepción de la pedagogía

En este aspecto encontramos como la idea central de la "Escuela Nueva" y

"Activa", remplazando el énfasis de la pedagogía de aprender, por un aprender a aprender.

Se le critica su énfasis excesivo en la didáctica (estilos, valores, métodos, técnicas) que la llevó a caer en una minusvaloración de los contenidos, abriendo la posibilidad de una escuela mucho más camuflada ideológicamente. Este hecho es muy posible, por ejemplo, en la manera de rescatar los intereses infantiles en cuanto escolares, sometiéndolos en su aparente libertad a los intereses institucionales.

De la misma manera su ausencia de finalidad la llevó a caer en un puericulturismo que trasladó los fines de la educación y de la pedagogía a la actividad técnica y didáctica, sin preguntarse por su sentido. Así, negó los métodos tradicionales en pedagogía y sumió su práctica en un innovacionismo didáctico.

4.4 En la concepción de autoridad

El excesivo énfasis en el problema de la autoridad llevó a estas corrientes a convertir al maestro en: "el gran hermano", "el profesor complaciente", "sicoterapeuta" o "gran ausente" que abandona su poder y se lo niega en ocasiones creyendo que no lo tiene (4). Cae en un anti-autoritarismo que se concientiza en el gobierno de los niños, muestra de un símil de democracia, en el cual las investigaciones van mostrando, se entrega el gobierno a los dotados para ello por su experiencia de vida pre-escolar y familiar, convirtiendo la práctica escolar en un juego de poder semejante al social. Este tipo de énfasis en la libertad y la espontaneidad, aunque generen dinámicas y participación, no necesariamente garantiza salir de la pasividad y la subordinación.

La disciplina que se implementa niega la idea de rigurosidad, constancia y trabajo permanente, así como de exigencia, tan propios del trabajo intelectual.

Los procesos de micro-coerción que se suspenden en el aula no van a encontrar continuidad ni en la familia ni en la comunidad inmediata, ni en el medio social más amplio, haciendo del niño un desadaptado social, ya que en la sociedad no va a encontrar: "Las falsas prácticas de la Escuela".

4.5 En los costos

La baja cantidad de alumnos sugerida (15-20), así como los elementos con los cuales se deben dotar las aulas, aumenta los costos promedio por alumno, lo que hace difícil su aplicación en grupos de escuela pública de nuestro medio. Lo que de hecho la ha convertido en una educación de élite (por origen o por posibilidades económicas para experimentar).

Por otro lado, exige del maestro un cierto nivel de capacitación, que le permita la concreción en el aula de estas prácticas escolares. Se convierte entonces en una actividad de unos pocos escogidos, difícil de generalizar y replicar con el maestro tipo de nuestra realidad.

5. palabras finales

No está dicho todo, son unas pistas que, como podemos ver, muestran que los caminos de "la escuela Activa y Nueva" están trazados. Hace un siglo se organizó sistemáticamente la primera experiencia y las dificultades se atraviesan a medida que se avanza, pero a la vez nos dejan ver que los caminos de la educación y de la pedagogía son múltiples y las reflexiones variadas y que de una buena combinación teórico-práctica, será posible comenzar a levantar la pedagogía que necesitamos, enclavándonos en procesos del saber constituido como disciplinas, pero sin olvidar que nuestra cultura mestiza exige una reeducación que corre por los caminos de lo local y lo popular. Es el conflicto por construir realmente lo nuevo que nos recuerda al poeta cuando dice: "Amigo, recuerda que verde verde es el árbol de la vida, gris gris el de las ideas" (5). ▲

Notas

- 1) Lozano C: *La Escolarización*, Montevideo E. Barcelona.
- 2) Freire P: *La pedagogía del oprimido*. Ed. Studio Tres Latinoamérica 1971 pg. 38.
- 3) Algunos de ellos ya los habíamos mencionado en el texto *Cartas pedagógicas* en D. Orlandi, *los Cuap* N° 41. Pg. 16 a 19.
- 4) Según los define Sneyders en: "Para dónde van las pedagogías no directivas" Fotocopia 1980.
- 5) *Osborne citando de memoria*. *Intelectuales* en pg. 61.



Ilusiones y frustraciones de la Escuela Activa en Colombia

Por **JORGE GANTIVA SILVA**

En 1965 -diez años antes de morir- Agustín Nieto Caballero anunciaba que en el año de 1989, "buen número de nuestros alumnos estarán apenas en el zenit de la vida. Quizás algunos recordarán entonces a sus viejos maestros" (1). Como si fuese una ironía, la *escuela activa* que presentó un último intento burgués de reformar la escuela acorde con los postulados democráticos y científicos, sólo tiene a algunos en el zenit del poder y pocos son los que recuerdan a sus viejos maestros.

El sueño de Nieto Caballero -el gran pedagogo liberal del siglo XX en Colombia- se frustró entre otras razones, porque el país no encontró el camino del desarrollo, la modernización, la tolerancia y la democracia. La civilización de Occidente estaba herida de muerte con las guerras mundiales y los nuevos proyectos político-culturales que irrumpían en la escena mundial. La pérdida de compromiso ético-político de los grupos gobernantes y la persistencia de una mentalidad parroquial viciada por la intolerancia, la improvisación y el sectarismo, impidieron que el movimiento pedagógico de la escuela activa se convirtiera en el proyecto educativo de la Nación.

Intereses privados, religiosos, políticos y pedagógicos que chocaron entre sí y que se superpusieron al interés nacional, hicieron de la experiencia de la Escuela Activa un proyecto laico y democrático al servicio de las clases gobernantes del país, en especial, de una *élite* de empresarios, políticos e intelectuales comprometidos con la dirección política del país. Nieto Caballero percibió que una nueva estrategia se insinuaba a través de la educación privada y en consecuencia actuó con realismo y, por otro, conocedor de la crisis que Occidente evidenciaba a través de las guerras mundiales y el deterioro de la cultura democrática,

señaló la función de la escuela y su lugar en el escenario político y cultural.

Los nuevos tiempos

En el Cincuentenario del Gimnasio Moderno (1964) distinguió los nuevos tiempos de crisis y empobrecimiento material y cultural: "Otros fueron los tiempos en que, días como éste, el ritmo pausado de los acontecimientos, y la armonía ambiente, permitían a un rector hacer abstracción de las preocupaciones de la hora, para remontarse con sus oyentes a la esfera de alguna teoría filosófica, tanto más estimada cuanto más distante se hallase de lo cotidiano, cuanto menos tangente fuera el momento en que se hablaba.

"Hoy son otras las circunstancias. Nuestra hora es de apremio. Nuestros problemas exigen inmediata consideración. Las tesis de meditación de antaño se han tornado en dilemas que es preciso considerar y resolver" (2). Nuevas fuerzas sociales, corrientes de opinión y conflictos sociales surgían en el país; entre tanto, la escuela perdía la dimensión social, ética y cultural que tuvo en los años dorados de las reformas de la educación, de la renovación pedagógica, del liderazgo intelectual del magisterio que se impulsaron durante el gobierno de Pedro Nel Ospina y los primeros años de la República Liberal.

Las ideas de nacionalidad, de cultura y formación ciudadana que precedían el proyecto educativo dominante, fueron desplazadas por las de la racionalidad instrumental, la eficiencia, la administración del saber, la privatización y el autofinanciamiento. De los sesentas hasta nuestros días, la escuela colombiana acusa un alto grado de desorganización, burocratización, empobrecimiento y ausencia de proyecto cultural. La idea de *Escuela Activa* quedó refugiada en algunas instituciones educativas de *élite*, en los anaqueles y en la memoria de

pocos maestros que ven con asombro el derrumbe de la Escuela Pública -patrimonio cultural de la Nación-, la ausencia de un pensamiento pedagógico que reinterprete la "voluntad colectiva nacional popular", la carencia de una dirigencia educativa -carcomida por la intolerancia, el clientelismo y sin ningún sentido de nacionalidad y renovación cultural.

Pedagogía del pensamiento y la formación ciudadana

El fundador de la primera Escuela Activa en Suramérica -Agustín Nieto Caballero- sabía del potencial de la escuela e insistió siempre que educar es, ante todo, formar una nación: "Educar el espíritu es enseñar a pensar; es enseñar a descomponer lo que nos viene de fuera para asimilarlo por partes; es devolver capacidades; es sacudir y encauzar aficiones; es despertar energías; es, en síntesis, iluminar la inteligencia, haciéndola consciente y libre" (3).

La escuela, por supuesto, no puede resolver la crisis política y social ni es la única fuerza cultural para renovar las costumbres políticas, generar procesos de participación ciudadana y elevar el nivel socio-cultural de la población. Sin embargo, lo que haga la escuela, como lo haga y el sentido de su acción educativa, imprimirá un sello social y espiritual a la Nación y alentará las posibilidades intelectuales y morales de un pueblo sumido en el miedo, la depresión y el olvido. Podría decirse que la escuela es el termómetro de una cultura. A propósito, Nieto Caballero decía: "La escuela, sólo la escuela, es capaz de asegurar una independencia real y definitiva. Ella despierta dormidas potencialidades; orienta, encauza, fortalece al individuo. Lo hace consciente, lo transforma en unidad social, activa y eficaz. La escuela... representa a un mismo tiempo el resumen de lo que es un pueblo y la fuente de lo que será" (4).

La Escuela Activa significó una ruptu-

ra con la pedagogía tradicional centrada en el maestro como sujeto y en la enseñanza como objeto de la pedagogía. En este punto seguía a María Montessori y a Ovidio Decroly que criticaron la omnipotencia y el dogmatismo del maestro: "El maestro -anota Nieto Caballero- estaba hasta ahora acostumbrado a ser la única persona en la escuela con libertad de actuar, y consideraba como su primordial ocupación acallar al niño, inmovilizarlo, reprimir su acción, quebrar su voluntad" (5).

Si los maestros son lo más importante de la escuela, ello obedece al hecho de que su función principal radica en la formación de ciudadanos, de hombres críticos y autónomos. No es la enseñanza, por tanto, el objeto de la pedagogía; por más que se quiera ampliar y recomponer este concepto, no hay duda que está emparentado con las pedagogías tradicionales, dogmáticas y autoritarias. Nieto Caballero decía que "El maestro no debe pensar que su tarea está reducida a enseñar historia, geografía, lengua materna o aritmética. Su principal función es descubrir y desarrollar hasta el máximo posible las capacidades potenciales de su alumno: colaborar con él en la búsqueda de su mejoramiento, formar su espíritu; adiestrarlo en la reflexión, acrecentar sus fuerzas morales... de otra manera sólo será un enseñador y no un maestro. Maestros y no enseñadores era lo que Decroly ansiaba ver en todas las aulas. Y él con su acción daba el ejemplo" (6).

Nieto Caballero comprendió la necesidad de formar una nueva mentalidad a tono con los cambios que se operaban en el mundo. El niño, el joven, los padres de familia tenían que emerger a la palestra social, tomar la palabra, participar y alentar la acción de la escuela. Pues la misión de la escuela no está limitada a los muros de la escuela y el maestro es ante todo un ciudadano a quien le corresponde asumir compromisos éticos, intelectuales y políticos. Nieto Caballero advertía: "No habéis de olvidar pues que vuestra misión es misión social por excelencia".

En todo caso la escuela activa replanteó la naturaleza y el sentido de la pedagogía y la escuela, y las concibió como poderosas fuerzas de carácter social y cultural que aportaban la

transformación del país y a la creación de una nueva mentalidad ciudadana. Por eso, la enseñanza sólo resolvía parcialmente el problema educativo, que involucraba nuevos problemas relacionados con el desarrollo científico, el surgimiento de nuevos métodos y didácticas y proyectos de formación de maestros. "La verdadera escuela -señaló Nieto Caballero- no puede reducirse a resolver un mero problema de enseñanza. ¿No vale acaso más que la más rica erudición que la más brillante inteligencia, un carácter levantado, una recia voluntad orientada hacia el bien?" (7).

Los Caballos de Troya llegan en tropel

Como pensador liberal, centenarista, Nieto Caballero fue un pedagogo de principios que se opuso al pragmatismo y a la imagen de una escuela prisionera de los vaivenes políticos, de la improvisación y de la mediocridad docente y administrativa. Sostuvo siempre que formar una nación consistía ante todo en educar, en crear una nueva filosofía y una nueva vida que compartiera la nacionalidad. Su proyecto pedagógico partió de una visión de la sociedad y del hombre, de un proceso de apropiación del conocimiento científico, de una comprensión de la cultura nacional y de un discurso pedagógico centrado en la formación ciudadana, la renovación de los métodos pedagógicos, la experimentación educativa, la colaboración internacional y la valoración crítica del papel del maestro.

Percibió el advenimiento de la crisis y el abandono de los principios humanistas y democráticos; sintió las vibraciones de las nuevas fuerzas sociales (aunque no siempre las comprendió y aceptó); esbozó un proyecto educativo-nacional, laico, con proyecciones culturales y ciudadanas. Los nuevos tiempos sumieron aún más a la nación en el caos, el analfabetismo y la intolerancia. Lo que Nieto Caballero criticó se mantuvo, y a expensas de una ampliación de la cobertura escolar, la escuela perdió la proyección social y cultural que formuló con criterio ético-filosófico. Por el contrario, los gobernantes renunciaron a la pedagogía activa y acogieron sin empacho los postulados de la tecnología educativa

que refrendó la pérdida de proyecto cultural por parte del establecimiento. Con todo, la brecha social y educativa se profundizó. El Estado aún no ha acompañado sus afanes modernizantes con una visión orgánica, plural, nacional-democrática y científica de la educación. Persiste en dos estrategias educativas paralelas (educación privada vs. educación pública) con la orientación básica de *privatizar* la educación pública y someterla a la racionalidad de la empresa privada y al dictamen de la burocracia. Los pocos esfuerzos renovadores han sido cortados, negados o suspendidos. Las escasas innovaciones educativas surgidas de los maestros no han sido incorporadas ni reconocidas, y por el contrario varios procesos de renovación pedagógica realizados en las instituciones oficiales han sido desmontados. Razón tenía Nieto Caballero al decir que "los Caballos de Troya nos llegan ahora en tropel".

Aunque la Escuela Activa como proyecto liberal estuvo limitada por razones políticas y sociales y muchas de sus prácticas pedagógicas eran artificiales, exclusivistas y de adaptación social (véanse las críticas de Freinet, la pedagogía institucional y la perspectiva de Gramsci), significó no obstante un replanteamiento con respecto a la escuela tradicional y puso de presente los compromisos éticos, intelectuales y políticos de la escuela con la Nación y la cultura. ▲

Bibliografía

- (1). Agustín Nieto Caballero, "El maestro como agente" en *El Maestro*, *Revista Juvenil*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1974, p. 222.
- (2). Agustín Nieto Caballero, "El cincuentenario del 'El Maestro' frente a la cultura", op. cit., p. 22.
- (3). Agustín Nieto Caballero, "El problema del espíritu" en *Problemas de la Cultura*, 1930, p. 117.
- (4). Agustín Nieto Caballero, "El problema de la educación en los primeros momentos del cambio social", op. cit., p. 24.
- (5). Agustín Nieto Caballero, "El maestro y el niño" en *El Maestro*, *Revista Juvenil*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1974, p. 133.
- (6). Agustín Nieto Caballero, "Ovidio Decroly" en op. cit., p. 111.
- (7). Agustín Nieto Caballero, "El problema de la educación" en op. cit., p. 24.



Programa Escuela Nueva:

Una aplicación exitosa de la centenaria pedagogía activa

El programa Escuela Nueva del Ministerio de Educación, sus implicaciones y dificultades en el campo práctico, en la aplicación de nuevas técnicas pedagógicas y la presencia, tanto en el aula como a escala nacional, de este programa.

Por **VICKY COLBERT de ARBOLEDA**



Al cumplirse un siglo del nacimiento de las corrientes pedagógicas como la "Escuela Activa", vale la pena resaltar algunos esfuerzos concretos que las instituciones educativas han hecho en el país para poner en práctica estas orientaciones conceptuales.

Dentro de estos esfuerzos se destaca la experiencia colombiana del Programa Escuela Nueva del Ministerio de Educación que ha sido recientemente seleccionado por el Banco Mundial como una de las tres experiencias de escuelas primarias en el mundo que han aplicado exitosamente una innovación educacional a gran escala.

En este artículo quiero señalar dos puntos principales:

1) Las implicaciones y dificultades en la práctica cuando se quieren aplicar una tendencia y técnicas pedagógicas nuevas, y

2) La aplicación exitosa en el Programa Escuela Nueva de Tendencias y Técnicas Pedagógicas de la "Escuela Activa" adecuándolas al contexto particular colombiano no sólo en el aula sino a escala nacional.

1. La Transferencia de Técnicas Pedagógicas

El Movimiento de la "Escuela Unitaria" que llegó al país en 1961 bajo el Proyecto de Educación Rural patrocinado

por la Unesco a través del ISER (Instituto Superior de Educación Rural) en Pamplona, Norte de Santander, fue el punto de partida para el nacimiento del Programa Escuela Nueva en 1975. La "Escuela Unitaria" trató de dar respuestas metodológicas para que la mayoría de las escuelas del "maestro único" (monodocentes), situadas en zonas de baja densidad de población pudieran ofrecer la escolaridad completa en el sector rural. Este movimiento introdujo importantes aportes pedagógicos para la primaria rural, tales como "la promoción automática; la utilización de fichas individualizadas que facilitaban respetar el ritmo individual de aprendizaje" y un sistema activo de enseñanza. Estos conceptos y tecnologías que llegaron al sector rural colombiano estaban basados en los trabajos que adelantaba R. Dotterens en Suiza desde 1949, donde se aplicaban principios de la individualización de la enseñanza, un principio pedagógico muy necesitado para los niños campesinos que tienen que alejarse de la escuela por múltiples factores, entre otros, participar en la producción.

No obstante, el intento de generalización de la experiencia de la metodología de la Escuela Unitaria llevó a que se tuvieran que identificar aquellos problemas que obstaculizaban el pasar de lo micro a lo macro a nivel nacional; que limitan su posibilidad de replicabilidad y generalización.

Estos problemas están ampliamente analizados en mi artículo "Universalización de la Primaria en Colombia - El Programa de Escuela Nueva", publicado por la Fundación para la Educación Superior con motivo de un encuentro sobre "El Estado Frente a la Educación Rural". Me voy a limitar, sin embargo, a señalar solamente uno de los obstáculos: la existencia de dificultades técnicas y laborales que impedían la elaboración de las fichas por parte de los maestros rurales colombianos. A muchos maestros por falta de tiempo y de conocimientos básicos de la programación se les dificultaba elaborar su propio material. Muchos rechazaron la experiencia por el exceso de trabajo que representaba, creando así problemas laborales para el sector.

Analizando críticamente este elemento (las fichas individualizadas) traído de otro contexto cultural pero dentro de las corrientes pedagógicas de la Escuela Activa demostró que su introducción al país no tomó en cuenta la preparación previa del maestro como pre-requisito ni la exigencia de un sistema administrativo descentralizado que permitiera la programación local del currículo. En general, se transfirió un producto sin transferir el proceso.

Las innovaciones que buscaba la Escuela Unitaria, coherentes con todos los principios de la Escuela Activa,

hicieron tomar mayor conciencia al sector educativo oficial sobre estos importantes parámetros conceptuales de las corrientes pedagógicas de finales de siglo, pero su verdadera aplicación, al querer pasar al nivel macro, demostró que las innovaciones pedagógicas no pueden orientarse sólo al nivel de aprendizaje del niño y del maestro sino que también se requieren innovaciones en las estrategias de capacitación del maestro, en las administrativas y en las comunitarias.

Un grupo de técnicos, pedagogos y maestros, en su deseo de superar las limitaciones de la Escuela Unitaria y poder llevar la pedagogía activa a nivel nacional, introdujeron innovaciones y mecanismos operativos en los componentes curriculares, de capacitación, administrativos y comunitarios. Se diseñó un nuevo modelo que preserva los elementos positivos, pero los supera en cuanto a su aplicación a mayor escala.

El diseño del modelo del Programa Escuela Nueva fue un proceso concreto de búsqueda de cómo aplicar en Colombia estos principios de la Escuela Activa de acuerdo con las realidades particulares, culturales, sociales, políticas y económicas.

Las respuestas a los problemas que tuvo la Escuela Unitaria en su intento de generalización, llevó a que se organizara en 1975 el Programa Escuela Nueva.

8. El Programa Escuela Nueva del Ministerio de Educación de Colombia

Escuela Nueva se define como un sistema de educación primaria que integra las estrategias curricular, comunitaria, administrativa y de capacitación, que permite ofrecer la primaria completa así como el mejoramiento cualitativo en las escuelas rurales del país.

Este sistema primordialmente logra una enseñanza activa, un fortalecimiento de la relación entre la escuela y la comunidad y desarrolla un sistema de promoción flexible adaptado a las situaciones de vida del niño campesino.

Su nombre, Escuela Nueva, se inspira en las corrientes pedagógicas activas y como metodología participativa y flexible es aplicable a cualquier situación de aprendizaje. No tiene una

connotación exclusiva de monodocencia y es aplicable a todas las escuelas rurales del país, aunque se ejecuta prioritariamente en las escuelas de 1, 2 o 3 maestros que son mayoritariamente en las que sólo se ofrecen 2 o 3 grados de primaria.

Ha sido seleccionado por el Estado para universalizar la escuela primaria completa en las 25.000 escuelas del sector rural porque responde a las necesidades y expectativas de la educación primaria rural en Colombia:

-Llega a niños, maestros, agentes administrativos y comunidad a través de cuatro componentes: curricular, capacitación, administrativo y comunitario.

-Los materiales de estudio del Programa contienen temas y objetivos que tienen que ver directamente con la vida de los niños y su comunidad.

-Los niños utilizan una metodología activa que les facilita aprender haciendo y jugando y a solucionar problemas de su quehacer cotidiano.

-Forma niños activos, creativos, participantes y responsables. Les enseña a pensar, analizar y especialmente a aplicar lo que estudian en su comunidad.

-Los niños estudian en pequeños grupos usando guías de auto-formación gratuitamente entregadas por el Estado.

-La promoción a los objetivos o grados siguientes es flexible. Los niños estudian y pueden seguir ayudando a sus familias sin perder calidad en los aprendizajes ni tener que retirarse de la escuela.

-La capacitación de los maestros es replicable y descentralizada. Su continuo seguimiento se hace a través de los microcentros rurales, donde grupos de maestros interactúan localmente e intercambian sus experiencias pedagógicas.

-Los profesores son facilitadores. Ellos guían, orientan y evalúan el aprendizaje. En los talleres de capacitación ellos experimentan una metodología con vivencias semejantes a las que luego aplicarán con sus alumnos.

-La escuela actúa como centro de información y núcleo integrador de la comunidad. Los padres de familia y la comunidad se integran a las actividades escolares y, a su vez, la escuela promueve acciones en su beneficio.

-Tiene un gobierno escolar y los niños se inician en la vida cívica y democrática; desarrollan actitudes de coopera-

ción, compañerismo y solidaridad y participan con responsabilidad en la organización y administración de la escuela.

-En el salón de clases hay una biblioteca escolar y áreas de interés o rincones de trabajo y temas de aprendizaje.

-El Programa Escuela Nueva es la estrategia seleccionada por el Estado para universalizar la escuela primaria completa en las 25.000 escuelas del sector rural y para mejorar su calidad.

-La última evaluación realizada por el Instituto SER señala que el 89.3% de los docentes considera que Escuela Nueva es superior a las otras escuelas tradicionales rurales y que los aprendizajes de sus alumnos son significa-

tivamente mejores que los que tienen los niños de las escuelas rurales graduadas en las áreas estudiadas de comportamiento cívico social, auto-concepto social, matemáticas de 3°, español de 3° y 5° grados.

En conclusión, las corrientes pedagógicas de la Escuela Activa y sus técnicas fueron orientaciones fundamentales para enmarcar la acción pedagógica, generar innovaciones, y fertilizar el sistema educativo, pero lo fundamental no son las ideas generales sino cómo se lleva esto a la práctica en un contexto particular de manera que resulte en un modelo adecuado y viable en su aplicación a escala.

Lo que resaltamos en este artículo es cómo el Programa Escuela Nueva, vigente en 12.000 escuelas rurales del país, ha logrado una aplicación exitosa y viable no sólo a nivel micro sino a nivel macro de las corrientes y técnicas pedagógicas de la Escuela Activa cuyo primer centenario estamos celebrando.

Lo que resta es preservar los elementos esenciales del modelo del Programa Escuela Nueva y lograr su generalización conservando su calidad.

Es importante evitar la tentación de querer modificar modelos que están dando resultado y que requieren tiempos relativamente largos para que puedan producir los logros esperados. Así mismo hay que evitar la ligereza y facilismo en la aplicación de este modelo particular para que se preserven los componentes esenciales que han sido evaluados exitosamente por entidades nacionales e internacionales, tal como lo afirman la Unesco y el Banco Mundial:

La Unesco a través de sus misiones se

refiere al Programa de la siguiente manera: "La misión no duda en afirmar que las realizaciones de Escuela Nueva, de las que tuvo conocimiento, mediante documentos pedagógicos y visitas a clases, son de un nivel muy elevado en sentido absoluto y constituyen una experiencia de valor internacional innegable".

El *Banco Mundial* al seleccionar a Escuela Nueva como una de las 3 experiencias de escuelas primarias en el mundo que han aplicado exitosamente una innovación educacional a gran escala afirma: "Creemos que la experiencia en cuanto a la ejecución de este programa es altamente instructiva, al contener muchas lecciones importantes que merecen diseminarse ampliamente entre los planificadores de la educación y los encargados de la adopción de políticas en el mundo en desarrollo, así como entre el personal de los organismos internacionales que respaldan el desarrollo educacional". ▲



cinep
departamento de
documentación
ARCHIVO DE PRENSA

Periódico **LA REPUBLICA** Ciudad **Bogotá**
Pág. **4A, LOA.** Fecha **10 ABR 1989**
Código **DE0401.** Lugar **B5**

Los maestros y nosotros

Por Jaime Betancur Cuartas

En la formación de una sociedad hay aspectos diversos cuya confluencia hace que aparezca desarrollada o en el atraso, pero hay unos que prevalecen. En forma indiscutible está en primer orden la educación, como transmisión de conocimientos a las exigencias de la vida, con métodos científicos y técnicos que consigan el fácil y adecuado entendimiento.

Educación resulta así la formación del espíritu, la orientación de la conciencia, la guía de la mente. Las facultades intelectuales existen en la persona humana, pero su estructuración depende de los modelos que se ingenien para su desarrollo y ejercicio. Hay personas que son superación en el medio por el esfuerzo para el saber, y hay otras que se quedan atrás por pereza en la búsqueda de formación, y claro que, en muchas ocasiones por carencia de medios materiales u oportunidades negativas al deseo de prosperidad.

El instrumento para una correcta y normal enseñanza resulta ser el maestro. Este, cuando se entrega con constancia, cumple una invaluable misión que es un verdadero apostolado. Así resulta la brújula del alma y el epicentro de la vida personal y comunitaria. Su significación ha sido en la historia de la humanidad de gran influencia en su destino y en las personas que le han dirigido en todos los ámbitos y niveles. Detrás de cada sobresaliente en las diversas épocas, si se indaga, hay un maestro que forjó sus facultades, con normas y ejemplos, y que sembró los cimientos a veces de la genialidad.

Muchas son las expresiones de exaltación que podrían hacerse de quien enseña, máxime si se considera que el mismo Divino Jesús gustaba de ser llamado maestro. La docencia no se improvisa sino que resulta de una vocación. Sólo así se puede cumplir con grandeza la función, obtener los benéficos resultados, y sentir la satisfacción del deber cumplido. Pero, en verdad, en lo que somos tiene su participación esencial el esfuerzo invertido en nuestro intelecto, alma y personalidad por los que dedicaron parte de su vida, mal pagados y correspondidos, con la profesión educativa, y que señaló un derrotero con despejado camino.

Precisamente, por constituir la enseñanza una res-

ponsabilidad tan delicada, la sociedad exige muchos deberes y sacrificios del maestro, pero en un correspondiente equilibrio deben establecerse los derechos, no ser indiferentes ante ellos, no menospreciarlos. La equidad exige los reconocimientos, y más cuando un Estado los ha consagrado en su legislación, y ha creado una justicia que haga imperativo su cumplimiento, según sea función oficial o privada.

Ahora no hay oportuno cumplimiento en algunos de los deberes con los docentes, con perjuicios de sus familias y de estudiantes lo cual crea una justa insatisfacción que debe remediarse con justicia. Hay que proveer los recursos financieros, que la educación se planifique, que haya mecanismos de capacitación técnica y científica, y que el Congreso Nacional con detenida reflexión dicte ley eficaz para las prestaciones sociales y reestudie las delicadas incidencias de la nueva legislación sobre nombramiento de maestros en los municipios, entre las varias preocupaciones. (Colprensa).



cinep
departamento de
documentación
ARCHIVO DE PRENSA

Periódico

Ciudad **MEDELLIN**

Pág. **SA**

Fecha

Código **DE 0101**

Lugar

B 6

Editorial

Medellín, martes 11 de abril de 1989

El magisterio, un apostolado heroico

Registrar un nuevo cese de actividades del magisterio equivale a recordar un punto obligado del calendario anual de los servidores oficiales de la educación. Se trata de un hecho que hace tiempos dejó de poseer los atributos de rareza y novedad que le imprimirían interés noticioso y que pasó a integrarse a los eventos rutinarios. Ayer el paro se inició en Antioquia y tiene carácter de indefinido. Vincula a unos veintitrés mil institutores y afecta a cerca de un millón de estudiantes de los ciclos de primaria y secundaria. Y para los días 19, 20 y 21 de este mes ya está anunciándose otra suspensión de labores en todo el país.

Un paro del magisterio es de los sucesos menos deseables que puedan ocurrir en la región y la nación. El perjuicio recae sobre millares de alumnos que ven frustradas sus esperanzas de educación y no poseen garantías de estabilidad. Sobrevienen dificultades incontables en el seguimiento del pénsum y, por consiguiente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y la calidad de la educación que está ofreciéndoseles a las nuevas generaciones continúa en alarmante declive.

El maestro colombiano se debate en una lucha incomprendida por el ejercicio cabal de su profesión y por ganarse el derecho a la vida tranquila y segura y la subsistencia digna. A pesar de la fraseología retórica con la cual desde el Estado se le exalta, no ha podido conquistar el reconocimiento y la valoración social justos. Desde los poderes centrales se le abruma de elogios —cuando no de condecoraciones—, pero no se justiprecia su trabajo ni se responde en forma siquiera mínima a sus necesidades reales, cada vez más apremiantes por causa del encarecimiento del costo de la vida y la disminución angustiosa de la

capacidad adquisitiva del dinero. Se le considera un apóstol, un forjador de juventudes, un paradigma de virtudes y abnegación, pero se le relega a la condición de paria. El panegírico oficial del magisterio es, a la hora de la verdad, uno de los discursos más hipócritas y gastados de cuantos se conozcan en la historia colombiana.

No estamos de acuerdo con que un paro sea la solución para los problemas de los institutores. Siempre hemos creído que esa forma de presión puede generar males mayores y ocasiona perjuicios a millares de estudiantes y de hogares. Y no faltan los aprovechadores, los pescadores en río revuelto, los agitadores políticos al servicio de causas distantes de la democrática, siempre listos para capitalizar esta clase de movimientos. Pero por desgracia es el mismo Estado el responsable de esas actitudes contestatarias y de la aplicación de métodos extremos de protesta, porque con su ausencia, con la desprotección a quienes ejercen una actividad que está volviéndose cada día más arriscada y con el trato desdeñoso e indolente estimula el inconformismo.

“La historia del maestro es —como lo sostienen Alberto Martínez Boom y otros autores en su reflexión sobre la historia de la pedagogía— la historia de una paradoja permanente que ha marcado el discurso pedagógico en nuestro país. Desde sus inicios, hacia la segunda mitad del siglo XVIII, el maestro en Colombia ha sido dibujado por el poder estatal como la figura cultural por excelencia, como el intermediario privilegiado entre sus políticas educativas y los fines sociales de la educación, como el sujeto digno de la mayor consideración social, como el símbolo de la virtud y el ejemplo. Dibujo

caricaturesco —agregan— que se ha esmerado en pulir desde hace ya dos siglos para superponer a la figura escuálida, mendicante, anónima, marginada, a veces indolente, de un sujeto cuya primera huella en la historia tiene la forma de una súplica...”

Por esa constante histórica el magisterio, en su organización gremial, no ha logrado salir del mismo círculo vicioso de la lucha reivindicativa —en no pocas ocasiones contaminada con el activismo político— y no ha podido fortalecerse mediante el mejoramiento de la calidad profesional, como se propone con tanta insistencia y con altura de miras desde sectores comprometidos con la búsqueda de la excelencia pedagógica.



cinep
departamento de
documentación
ARCHIVO DE PRENSA

Periódico	EL ESPECTADOR	Ciudad	Bogotá
Pág.	2A.	Fecha	12 ABR 1989
Código	DE 0401.	Lugar	B8

DE FERNANDO PLATA URICOECHEA

Maestros irrespetuosos

No equivocarse: una de las peores causas de la violencia es la intolerancia. Siempre ha sido así, a lo largo de la historia colombiana, para no hablar de otras partes, pues todas sufren del mismo mal. Y ahora la tenemos rampante, especialmente en la educación, que es donde se afina, complementando en escuelas, colegios y aun en universidades lo que se vive en muchos hogares, que no aceptan que otras personas puedan tener opiniones válidas o por lo menos respetables, si son distintas a las propias.

Son en consecuencia muy de fondo los debates, que como quien no quiere la cosa, se adelantan en estos días sobre textos de historia y catecismos, aunque en realidad la controversia abarca todo el material didáctico. Que es complementado por malos maestros que perverten su altísima misión mostrando solo una cara de la medalla, cuando hay varias, negando así desde el comienzo a sus alumnos la libertad de analizar, de escoger, es decir, de pensar, a lo que deberían ayudarles, abriéndoles los ojos para que vean el inmenso y contradictorio mundo de la cultura.

Irrespetan así en materia grave su profesión, prestando además muy flaco servicio a las ideas que dicen profesar, enseñándolas como incapaces de resistir la controversia. Se escudan por lo tanto en dogmas desuetos, por completo

reñidos con una sociedad pluralista como es ya la nuestra, en todos los campos, el religioso, el político, el social, el económico. Sus alumnos, cuando carecen de la fortaleza necesaria para enfrentarse, se forman absorbiendo un único punto de vista y, lo que es peor, convencidos de que todos los demás son siniestros y por lo tanto deben ser eliminados, por la fuerza si es necesario.

Así se deja sin bases nuestro sistema democrático, tan frágil, precisamente por temor servil a la libertad. Es grotesco defender con censura las ideas, en especial cuando de la educación se trata. De ahí a proteger las propias con las armas no hay sino un paso, hasta llegar al genocidio, los hornos crematorios y a su versión colombiana, el sicariato, que tan horrorizado tiene al país.

Cuando hay fanáticos convencidos de que las ideas se pueden matar, la libertad está herida de muerte, pues la de educar es otra forma de la de palabra y prensa, que es también un derecho, el de conocer en todos los campos lo que la humanidad ha hecho, de bueno y de malo, para salir de la caverna. Y que apenas lo ha logrado en parte, así de largo y penoso ha sido y seguirá siendo el camino para quitarse las vendas de los ojos, o sea para convencerse de que sin libertad no hay paz. Ni vida.



La "fantasía" infantil en Tv

¿Donald el rico?

¡No, Mc. Pato el pobre!

ROSARIO HERRERA

BOGOTÁ



La televisión, no cabe duda, entretiene, mata el tiempo, acompaña y se ha convertido en la mejor niñera para las madres de hijos pequeños en casa.

Pero es también, si no se la aprovecha como medio educativo y constructivo, un agente perturbador del desarrollo físico y psicológico del niño.

Por esta razón, cuando los adultos permiten que el televisor se adueñe de la vida de los chiquillos, corren el riesgo de formar personas con un desarrollo sicosocial alterado, apegados a las formas irreales de vida que observan a través de la pantalla, desde las series como "Dinastía" hasta los dibujos animados al estilo del "Pato Donald" o "Rico McPato".

Así lo explica el médico pediatra Alvaro Posada, de la Universidad de Antioquia, quien asistió en Bogotá al seminario sobre *La influencia de los medios de comunicación en los niños*.

De acuerdo con el especialista, es tan alto el volumen diario de T.v. recibido por los pequeños que se hace necesario plantear una *pedagogía del medio*. Es decir, que padres y maestros aprendan a ver televisión para que, a su vez, la enseñen a los más "ingenuos receptores".

La pedagogía se logra por medio del análisis de todas las escenas que muestra la pantalla, sean estas violentas, divertidas, dramáticas o noticiosas.

El propósito del análisis es mostrar al niño la realidad del mundo fantástico que exhibe la pantalla y ayudarlo a entender y enfrentarse al que lo rodea y con el cual convive.

Por regla general, un niño entre los 2 y 6 años mira televisión fijamente. Mientras tanto, permanece en un estado casi hipnótico, que no le permite distinguir situaciones y su mente se abre por completo a la información que percibe indiscriminadamente.

"Es lo que sucede con el disco blando de un computador. Debe formatearse para que reciba todo cuanto se le transmite y, para solicitar alguna respuesta, basta oprimir una o varias teclas. De igual manera, el niño adopta, sin darse cuenta, actitudes y formas de vida que vio en el televisor —indica el pediatra Posada— y con las cuales responde cuando vive momentos reales similares".

No se puede entender, sin embargo, que sea la tecnología simple del televisor la que afecte física y psicológicamente al niño.

Es el uso que se da a la información que a través de él se recibe.

Por eso, los adultos están obligados a plantear una pedagogía de la televisión, para descubrir y conocer la filosofía del medio. Saber, al mismo tiempo, qué es un niño y cómo se comporta su cerebro ante los mensajes del aparato, y, sobre todo, quién es como persona en proceso de desarrollo. La respuesta y comprensión de estos interrogantes serán una base para enseñar a los niños a ver televisión, de manera que los efectos útiles del ejercicio se impongan a los perjudiciales.

"Enseñar" la T.v.

El pediatra Alvaro Posada sugiere, entre una serie de actitudes que los padres deben fomentar y evitar en sus hijos y en sí mismos, las siguientes:

—Impedir, en cuanto sea posible, el contacto de los niños menores de dos años con la T.v., pues a esa edad apenas desarrollan sus capacidades visuales, auditivas, táctiles y de experimentación con el mundo que los rodea.

—Los niños de 2 a 6 años no deberían ver televisión —dice—. En cambio, se les debe fomentar el juego que estimule su inteligencia y socialización.

—Sería provechoso que un adulto acompañe al niño durante el tiempo que permanezca al frente del televisor. Si no existe análisis de las situaciones que muestra la pantalla, el pequeño puede asimilar modelos de comportamiento o personajes que difieren sustancialmente de su propio entorno.

—La televisión nunca debe usarse para callar las preguntas de los niños o evadir la lectura de cuentos y, mucho menos, los diálogos familiares.

Una propuesta

El planteamiento de una pedagogía de la T.v. corresponde, al menos en teoría, a entidades tales como el Ministerio de Educación Nacional.

Una buena iniciativa sería la de incluir en los programas académicos básicos el trabajo con los medios de comunicación. Así, el maestro complementaría sus clases y exposiciones, como ya lo hace con periódicos y revistas.

Y además, el niño podría ver, analizar y saber el porqué de los actos violentos, la razón de las noticias, la verdad de esas historias truculentas que muestran seres alejados de su realidad y por qué en algunos programas "los buenos" ganan valiéndose de la fuerza.

Podrían darse cuenta, también, de que, para el mundo real, el vago de Donald sería una mentira, y algún día su tío Rico dejaría de existir porque el dinero también se acaba.



cinep
departamento de
documentación
ARCHIVO DE PRENSA

Periódico **EL TIEMPO** Ciudad _____
Pág. **18-28** Fecha **15 ABR. 1989**
Código **DEG401** Lugar **B11**

A los niños buenos los ronda la ronda

POR PAOLA TARDITI M.
■ Redactora de *EL TIEMPO*

Cuenta la historia que "estaba señor don gato en su silla bien sentado con una gatica negra de los labios colorados. Le llegó una gaceticas que debía ser casado y de la alegría que tuvo pegó un brinco al cercado y del cercado al techo se arrancó medio costado. Principio de cuento..."

Y sí. Es parte del principio de una historia para niños. Es el relato de unos cuentos de hace muchos años, que estaban sin recopilar:

En 1986 nació un proyecto. Era el de recoger las voces, los cantos, los bundes, los arrullos, los alabaos, las décimas y los cuentos de las diferentes regiones del país.

"Zorra pelá, ¿Quién te peló?, el agua caliente, ¿Quién te la echó?. El maestro Vicente toca la caja, llama a la gente. Rorrorroéte, rorrorroéte. Duérmase niño que tengo que hacer, lavar los pañales y ponerme a coser".

Esta y otras canciones de cuna dieron origen al programa "Cantos, rondas y juegos tradicionales de los niños colombianos".

"Se trataba de sembrar en los pequeños el gusto por la cultura tradicional —dice Cecilia Duque, directora del Museo de Artes y Tradiciones Populares—; de promover en ellos el desarrollo de la creatividad y la fantasía".

Y la verdad es que en los cuentos y leyendas, el diablo, las brujas y los espantos adquieren vida propia. Los más viejos se encargan de que todo ese legado de personajes fantásticos sea real y familiar para los niños.

En muchos lugares del país es común todavía que los ancianos, al atardecer, cuando ya el trabajo está hecho, se reúnan con sus niños a "echar cuentos". "José sin miedo", "El Tío Tigre", "El Tío Conejo" y "Guatín" son algunos de los más populares.

Y durante el día, los niños comparten con sus compañeros rondas y juegos infantiles nacidos también de esas raíces culturales. Lo que hacía falta, según los organizadores del programa, era el trabajo de recopilación para que esos juegos no se perdieran.

El Trapiche, una de las rondas más conocidas en el Chocó, recuerda, con ritmos y movimientos, el trabajo de la molinenda de la caña.

El Emiliano, juego teatral, tradicional de la Costa Atlántica, rescata viñetas de la vida de cada niño, para que sean representadas por todos.

Los juegos, rondas y cantos son tan variados como es vasta la riqueza cultural de cada pueblo y región del país. Sin embargo, priman las tradiciones africanas y españolas.

"El origen de las rondas y de los juegos infantiles que se practican en Colombia, hay que

buscarlo en los terrenos del mestizaje, tomando en consideración los aportes europeos y africanos —dice Octavio Marulanda Morales en su libro 'Las rondas y los juegos infantiles, folclor y educación'—. No parecen existir contribuciones indígenas en este aspecto de la lúdica infantil”.

Gran parte de las rondas, dice, tienen relación con las antiguas danzas de rueda que se hacían en la España de tiempos remotos. Esas actuaciones lúdicas en grupo se componen de cantos, bailes, sonidos rítmicos y juegos de palmoteo.

Estos últimos, que son practicados especialmente por las niñas, ayudan notablemente al desarrollo del lenguaje. Exigen atención, destreza, memoria y velocidad. No es extraño escuchar en los recreos “había una gallina, ética, pelética, pelem, pem pética, pelada, peluda, pelem, pem, pudo...”

Muchas veces los niños representan juegos que, aparentemente, son exclusividad de los mayores. Así sucede en Los Llanos, donde la materia prima son las tradicionales corralejas, sin olvidar ninguno de sus elementos: el ruedo, el mantero, los picadores, los toros, la banda de música y, por supuesto, el público.

Cómo fue todo

El meollo del asunto estaba en encontrar en todo ese mundo lúdico, un elemento educativo.

No era una tarea complicada.

Estudios anteriores habían demostrado que el juego, bien utilizado, puede ayudar al desarrollo afectivo y sicomotriz del niño. Es una teoría que viene desde el siglo pasado. Corrientes como la “Escuela Nueva y Activa” y pedagogos como el francés Celestin Freinet, habían hablado de ella.

En Colombia también ya estaban trazados los primeros pasos con la “Escuela Nueva” del Ministerio de Educación Nacional. Y de ahí la necesidad de hacer de la educación algo fuera de lo tradicional. El juego, indudablemente, reunía las características que se requerían.

En la educación preescolar, lo lúdico tiene una influencia importante. Sin embargo, para ello el maestro tiene que cambiar su visión. Así lo explica Gerardo Andrade, pedagogo de la Fundación Alberto Merani: “El profesor tiene que asumir todo el proceso educativo y comprometerse con él. Porque de ahí depende, en parte, la motivación y los intereses del niño. Los estudiantes de 6 y 7 años deben expresar por lo menos un 50% de lo que sienten a través de otras formas distintas a la palabra”.

Aunque el juego no debe constituirse en una finalidad ni en una metodología, “si una ronda sirve para que el maestro se sensibilice, ha cumplido el 80% del papel —dice Andrade—. Si no lo hace, se está perdiendo, no sólo el desarrollo cognoscitivo del alumno, sino la posibilidad de co-

municarse con él”.

Uno de los objetivos que se planteó al principio fue recuperar las tradiciones mediante un proceso de educación formal e insertar en el currículo esos componentes culturales.

Pero como todo, hubo dificultades. Según Manuel Hormaza, quien participó en la producción de los videos, no había experiencia de campo en el asunto. El equipo humano y técnico era mínimo.

A veces se corría con el riesgo de que se fuera la luz en los sitios donde se realizaron las filmaciones. Y la gente, a pesar de que colaboró, era reacia a la novedad.

También había días en que definitivamente la suerte no los acompañaba. “Teníamos que subir montes, con cámaras y todo. A veces nos llovía días enteros. Y cuando escampaba, quedaba todo tan enlagnado, que era imposible filmar algo”.

Pero aún así, entre peripecias, se sacó adelante el programa. El material quedará en manos de los niños y de las comunidades. Ellos serán los encargados de inmortalizar los cuentos y las leyendas tradicionales.

El abc del juego

- A** yudan a recopilar la tradición oral de la comunidad.
- B** Buscan crear un sentido musical.
- C** onsolidan la responsabilidad.
- D**esarrollan el aspecto cognoscitivo.
- E** stimulan la sociabilidad.
- F** avorecen el desarrollo afectivo y sicomotriz del niño.
- G** eneran capacidad de comunicación.
- H** acen que los niños aprendan a ser organizados y disciplinados en otras actividades.
- I** mpulsan la imaginación y la creatividad.
- J** uegan con el sentido de expresión artística.
- L** ogran que los niños se interesen por descubrir y valorar su entorno.
- M** otivan, de manera práctica y divertida, la vinculación entre la escuela y la comunidad.
- N** ace, con ellos, una competencia sana.
- O** casionan el descubrimiento de habilidades y limitaciones.
- P** ropician los sentimientos de compañerismo.
- R** esuelven problemas de pronunciación y de confianza en sí mismos.

¿Cómo se maneja el programa?

Para la ejecución del programa se contaba con el apoyo del Museo de Artes y Tradiciones Populares. También los Ministerios de Educación y Salud y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), querían aprovechar las experiencias que se tenían con el Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil (Pefadi), y con el juego.

El proyecto se empezó a sacar adelante con cámaras de televisión, grabadoras, y, sobre todo, con el apoyo de las comunidades. A ellas es a quienes se beneficiará con los videos y los casetes que resultaron del trabajo.

En parte ya se está hacien-

do, según Jairo Leal, coordinador nacional del Plan Nacional de Supervivencia Infantil del ministerio de Educación, a través de Teleantioquia, Telecaribe, Telepacífico y la Cadena Uno de televisión y de los programas radiales.

También colaboran el ICBF y el Pefadi, por medio de los comités departamentales. Eso ha sido posible porque, dice Leal, "la mayoría de los colegios tienen betamax y grabadora".

Asimismo, está la idea de editar una serie de cartillas en donde se le explique al maestro, a los padres, a las jardineiras y a las madres comunitarias cómo utilizar el material.



cinep
departamento de
documentación
ARCHIVO DE PRENSA

Periódico **EL COLOMBIANO** Ciudad **MEDALLIN**
Pág. **30** Fecha **14 MAYO 1989**
Código **DE0401** Lugar **B14**

Flamarión y Manuel, un par de educadores al margen

De esas cosas asombrosas que también suceden en la redacción de un periódico, dentro de un sobre plenamente identificado el remitente, unas hojas que para refrescante sorpresa, ni es una denuncia escandalosa ni vienen las firmas de no-se-sabe-cuántos apoyadores de una justa causa, simplemente, cuentan con desprevenida emoción la vida labor y sacrificios de un par de educadores, que al margen del sistema, se han dedicado a servirle a niños, padres e instituciones de sectores deprimidos por lo que el gobierno denomina "pobreza absoluta".

Son ellos, primerísimo, Flamarión Monsalve Londoño y Manuel Burgos. Esta es una historia imposible de presentar en su total dimensión, pero, siendo mañana la celebración del Día Clásico del Educador, ilustra mejor que nada el significado de esa fecha y hasta el poder mágico que hace que estas cosas sucedan.

QUIEN ES FLAMARION

Dice así el anónimo narrador y se respeta su sintaxis:

"Flamarión es bachiller académico del Colegio Fe y Alegría de la ciudad de Bello, estudió un semestre en el Tecnológico Pascual Bravo, un semestre en la Facultad de Educación a Distancia del Cread de Medellín de la Universidad Santo Tomás de Aquino, de la cual se retiró por falta de recursos económicos. Se encuentra actualmente en el cuarto semestre de Pedagogía Reeducativa en la Fundación

Universitaria Luis Amigó; ha hecho muchos cursos independientemente para acumular créditos para el escalafón, pero no le han sido válidos hasta que no lo nombren siquiera por un "rato".

RESUMIDO CURRICULUM

"Quien ha trabajado en varios barrios marginados especialmente en zonas de invasión, en los asentamientos del cordón verde metropolitano de la ciudad, quien ha sobrevivido por su sobre-esfuerzo, ha trabajado en: El Basurero (Moravia), La Cruz, Carambolas, Bello Oriente, ubicado en la parte alta del barrio Manrique Transmayo y donde para ir allí se necesita tener fuerza para transportarse en medio de inevitables pantaneros y precipicios, el barrio Bello Oriente, donde actualmente se encuentra trabajando, lugares que no están dentro del programa de Rehabilitación del Municipio, por ser zonas de alto riesgo ecológico".

LO BUENO...

Así es presentado el cuadro dramático del barrio Bello Oriente y una buena noticia:

"En Bello Oriente no existía agua, energía, centro de salud, escuela. Dicha persona (Flamarión, por supuesto) trabaja con lo poco que la comunidad puede darle. Y por fin, en este año, de tanto rogar a la administración municipal y departamental, se podrá inaugurar dos escuelas vecinas que la Secretaría de Educación Muni-

cipal a través del Area Metropolitana han construido cada una por valor de once (11) millones de pesos, cada una con tres salones, dirección y baños, donde puede existir primaria completa".

Y LO INJUSTO

Sin embargo, he aquí una denuncia... en el nombramiento de maestros para esas dos escuelas:

"Y ahora van a nombrar a otros maestros por parte de contratos por meses, y es una INJUSTICIA (con mayúsculas en el original) que siendo Flamarión Monsalve Londoño un profesor que viene desde el barrio Popular Número Dos, cuesta arriba y siendo él, no sólo el iniciador y promotor de estas escuelas, que tiene aproximadamente 180 niños hasta de catorce años sin saber leer y escribir, más los que han salido adelante y han sido admitidos bajo examen de suficiencia para poderlos promover para el grado siguiente y del cual Flamarión ha luchado por ellos, que ha subido pupitres pedidos de lo que sobra en otras instituciones oficiales y privadas y que él mismo ha construido con algunas personas de la comunidad... él que ha bajado leña del monte para construir casetas para enseñar todo el día sin descanso, que recibe a los niños en dos jornadas para primero y segundo elemental, ya que se han encontrado sin ese derecho consagrado por la Nación a pesar de las comisiones de padres de familia y de asociaciones de la misma co-

munidad, quienes han pedido creaciones y nombramientos, pero que todo ha quedado olvidado en los archivos y la basura de las oficinas por falta de rosca y de suerte e injusticia”...

... “Y que no lo tengan en cuenta aunque sea para nombrarlo por un contrato de meses como piensan nombrar a otros, que no conocen la situación de la comunidad aunque sean muy preparados, y que no aguantarán las jornadas que tienen que asumir, aunque sabemos que hay gente muy valiente, escuelas construidas hoy porque él creó la necesidad que la comunidad expresaba, como es la educación para sus hijos”.

ESE ES EL MAESTRO

“Iniciador junto con otras personas que piden para colaborarle a él, él como muchos aunque no sea normalista tiene la experiencia que muchos quieren tener, porque es un maestro comprometido los fines de semana y festivos, que pide para que los desposeídos y más necesitados, que reconoce sus limitaciones, que pone a la gente a meditar el verdadero sentido de la educación, él que sin ánimo de lucro ha traído beneficios al barrio sin caer en paternalismos y dependencias u honores, él que ha motivado campañas de salud durante varios años, él que se encuentra ocupado el mes de diciembre, julio y enero en actividades puramente educativas dentro y fuera de la escuela, dentro y fuera de la comunidad, él que invita a otros a que sigan el trabajo, él que ha llegado a vivir por largos periodos en la misma escuela para prestar un servicio a la comunidad, él que agarra un pico y una pala en los convites para arreglar caminos en barrios marginados, él que se siente ya agotado porque le falta que se sienta estimulado una vez en la vida recordándolo como un maestro sencillo desde el compromiso...”

“Quien como él vive de las

limosnas de la gente sin trabajo, de madres que trabajan lavando ropa por ratos y por algunos días de la semana en otros barrios y que se sienten apenadas de no poder ayudarle al profesor de sus hijos. Y después en las horas de la noche se dedica a alfabetizar a los adultos que no saben firmarse, de una manera informal pero participativa, invitando a otros a reforzar la tarea que ha sido producto de tantos años de ese esfuerzo y que hoy necesita apoyo”.

“El primero que preparó más de cincuenta niños para comunión y confirmación antes de que él mismo le pasara dicha tarea a los Hermanos Maristas que también vienen desde Villa Hermosa a catequizar”.

Y, AHORA, MANUEL

“Ahora a él, se ha juntado el profesor Manuel Burgos, nombrado por el gobierno, pero que llegó con prudencia a seguir promoviendo a la comunidad, que pidió traslado de un sector confortable a un sector donde todo se hace con sacrificio...”

Quien ha conseguido alimentos para darles algo a estos niños, vale la pena tener a estos dos profesores presentes el día del maestro... quienes dan lo mejor a los alumnos, que suben día tras día así llueva, truene o relampague, por estos caminos que a veces se ponen como el jabón tanto para subir como para bajar una persona enferma. Y que llegan cansados para iniciar la labor educativa de un sector tan difícil tanto por los recursos físicos como humanos, ya que son de origen pseudo-campesino y que están por tiempos, que se van y vienen otros por la época del café y que impiden que las labores se desarrollen “viento en popa”, por las mismas variables biosociales por las que tienen que atravesar estas familias, por el desempleo, la falta de educación de estas personas, los prejuicios y otros...”.

RECONOCIMIENTOS

Las comunidades, más específicamente Carambolas y Bello Oriente han tenido la colaboración “mucha y poca a la vez” de estas personas en la tarea de educar niños, jóvenes y adultos, formal y no formal, aunque con muchas fallas pero “algo es algo”, también se debe reconocer la colaboración de otros educadores como son: Don Omar Cardona que es el director de la Escuela Ramón Múnera Lopera, ubicada en el barrio Trasmayo y quien es el director del profesor Manuel Burgos y que ha hecho todo lo posible para sacar adelante la labor educativa de Bello Oriente, como también de Don Israel Zapata, presidente de Jacomin y representante en las Juntas Administradoras Locales ante el Municipio de Medellín, quien ha luchado por sacar “partidas” para esta comuna nororiental, por apoyar incansablemente la labor educativa en una forma interdisciplinaria, para así mejorar la calidad de vida de estos sectores olvidados y que no han sido cobijados por el Estado”.

“También han apoyado a estos profesores, el grupo Eclesial de Base de Villa Hermosa, quienes realizan la recreación todos los domingos en la comunidad, delegando a los habitantes de la comunidad para que sean ellos mismos los autogestores del progreso, recolectan ropas, regalos para la navidad, golosinas para el día del niño, festejos a todas las madres de la comunidad, realizan la Semana Santa, el día de la madre, misiones y campañas de salud, promueven pequeños centros de primeros auxilios, dictan charlas de relaciones humanas, recreación para todas las personas, y también trabajan en silencio sin ningún ánimo político, religioso, ideológico, simplemente rescatando los valores humanos, el respeto por la vida, el mejoramiento de las relaciones sociales, visitan familias casa por casa y han construido desde hace tres años

una caseta comunal donde planean mensualmente las actividades para con la comunidad”.

VAYA DIA DEL MAESTRO

“Hablar del día del maestro, como lo son Flamarión, Manuel, el Grupo Eclesial de Base compuesto por estudiantes de las universidades como Antioquia, Bolivariana, y de personas que se encuentran integradas y que se evalúan para poder compartir con la comunidad; son muy escasas hoy día, y están contribuyendo a la educación de los valores que Colombia entera necesita”.

“Niños que ya van a integrarse al bachillerato, que desde hace cinco años empezaron con profesor gratuito, niños, hoy jóvenes que ha sido la semillita que se plantó desde que llegó Flamarión, luego Manuel, luego otros y otros, y que hoy siguen luchando más que ayer y que se “desgastan” a pesar de la ingratitud de nosotros como padres de familia que no sabemos estimar un profesor o profesores que hoy están con nosotros pero que son “pasajeros” en nuestra vida, que no han sido estimados por el compromiso que han asumido”.

**... hasta aquí la narración.
(Por IRGP).**



Hoy, en el Día Nacional del Maestro

Un beso para el 'profe' Henry

POR PAOLA TARDITI
■ Redactora de EL TIEMPO

Todos los días, de lunes a viernes, a las siete de la mañana, Henry González llega a la Escuela Nueva Delhi, en el sur de Bogotá.

A la entrada, varios de los 183 niños lo esperan para darle un beso y un afectuoso "buenos días".

Luego, sin filas ni campanas, entran desprevenidamente en el salón de clase. Allí, en ese pequeño espacio, es donde realmente comienza para ellos el nuevo día.

Y es allí también donde todos los años, a partir de junio, otros ritos comienzan a tomar forma: leyendas, coplas, historias de los abuelos, cantos y comparsas. Todo parece ser un ensayo para el 31 de octubre, el gran día. Niños y adultos, en disfraces, se entregan, con vida, alma y sombrero, al carnaval del "Sol Oriental".

Las figuras de la Pata Sola, la Madre Monte y el Cura sin Cabeza salen por las calles del barrio. Primero asustan, y luego esperan, guardadas en el baúl de los recuerdos, para el próximo desfile.

Preservar las tradiciones populares es una idea que Henry González y sus cuatro colegas vienen impulsando desde hace algún tiempo. A juzgar por los resultados, no se han equivocado.

Como tampoco cree haberse equivocado Henry González cuando piensa en su profesión. Al igual que muchos otros profesores colombianos, Henry González enseñó mientras estudiaba. Terminó química en la Universi-

dad Pedagógica, pero continuó dictando clases en una escuelita ubicada en la carretera que de Bogotá conduce a Villavicencio.

Su vocación por la pedagogía le lleva a ejercer el oficio a todas horas y en todas partes: en una escuela o en una casa. A veces, al calor de una cerveza.

En efecto, hace cinco años, entre diez y quince personas se entregan a "echar carreta" sobre el tema de la educación. Oficialmente, se refieren a esta práctica como la Tertulia Pedagógica. Pero entre ellos la conocen con un nombre más original: la "Cerveza Pedagógica".

El objetivo: hacer una escuela mejor, sin esquemas tradicionales educativos y que realmente forme al niño como individuo.

Por eso Henry González enseña en la Escuela Nueva Delhi. Porque no está contaminada de modelos viejos. Y, aunque él y sus compañeros aún no tienen claro lo que quieren hacer, por lo menos se dedican a buscar nuevos senderos.

"No queremos ser un modelo de escuela, sino una alternativa más", dice. "Porque cada uno de nosotros debe ser una propuesta pedagógica distinta".

Sin embargo, les ha tocado luchar contra las imágenes y sombras que persiguen diariamente a los niños provenientes de las instituciones tradicionales. Frases como "si no se porta bien, se sale del salón" son algunos de esos fantasmas. Pero ha habido cambios. Hace poco, una niña de 12 años escribió: "Lo que aprendí hoy, me gusta porque nadie

me lo enseñó".

En parte, el cambio se ha logrado con la ayuda de los padres y la misma comunidad. Pero lo que más ha contribuido es el concepto de "escuela de puertas abiertas", donde los niños encuentran espacios ilimitados para su desarrollo.

En verdad, esta es una escuela con pocos muros. Los chicos pasean por el barrio, hablan con los ancianos y observan su entorno. Luego regresan a las aulas para dibujar o describir, en palabras, lo que han visto.

Otras veces, en cambio, aprovechan el tiempo para construir ábacos, títeres o escuchar, con atención, a su maestro Henry.

Y cuando no están en clase, el maestro se dedica a jugar al aire libre con los pequeños. "Hay que dedicarles todo el tiempo a los niños, porque, a su edad, necesitan mucho de nosotros".

Esa misma visión también le ha permitido entender, con claridad, el panorama educativo.

Y a ver, también, algunos de sus problemas: la difícil situación laboral de los maestros, el enfoque que se le ha dado a la educación, la poca voluntad política del Estado para impulsar una pedagogía nueva, y los escasos recursos con que cuentan las escuelas.

Sin embargo, cree que existe un lenguaje común entre Estado y magisterio que, en cierta forma, ha posibilitado recuperar algo del papel del educador: papel que ha ido mejorando, aunque no lo suficiente. "A pesar de que el estatu-

to docente abrió nuevas puertas para la profesionalización, toda vía le falta mucho oxígeno al campo pedagógico".

Esa asfixia lo ha motivado a hacer un postgrado de Educación en el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), y a trabajar durante ocho meses en la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores (ADE), en el análisis de la llamada norma de "promoción automática".

Por ahora, esa es la tarea que Henry González se ha autoimpuesto.

Las primeras lecciones de la promoción automática

La promoción automática alcanzó a pasar *raspando* su primer año académico. Su calificación, naturalmente, no está dada en números. Está dada en letras: fue aceptable.

Del penoso uno, doloroso dos, angustioso tres, satisfactorio cuatro y confortable cinco, se pasó al Insuficiente, Aceptable, Bueno y Excelente.

La directora del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, Martha Vargas de Avella, opina: "La relación del padre con la escuela elitista o con la más modesta de las escuelas era solo de números. El niño luchaba para pasar con una buena nota. Hoy, con el nuevo sistema, la relación (entre el niño y la escuela) es más estrecha".

La ley sorprendió a todos. Los maestros no la esperaban. Ni siquiera, los miembros del grupo interinstitucional, conformado por el Ministerio de Educación, la Dirección de Investigaciones para la Educación (DIE) y la Universidad Pedagógica Nacional.

"Aunque no queremos sentenciar un fracaso de la promoción, creemos que la implantación de la norma abortó la tarea del grupo. Sin embargo, ellos siguen trabajando", dijo Henry Sánchez, miembro de la comisión pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores (ADE).

Según el director de la DIE, Rafael Mendoza, aunque las condiciones no estaban totalmente dadas para legislar, el grupo llevaba 10 años trabajando. "El momento justo para lanzar la promoción era cuando la renovación curricular se diera en toda su integridad".

Como la norma ya daba vueltas por todas partes era necesario capacitar a los profesores para aplicarla de forma correcta.

Pero, lamentablemente, ningún maestro considera que fue capacitado sobre la aplicación de la norma.

Mendoza manifiesta que, probablemente, no se alcanzó a profundizar sobre las incidencias de la promoción, pero que a lo largo de 1988 se hizo capacitación continua sobre el proceso.

A pesar de la ausencia de capacitación, los maestros no

tuvieron más remedio que iniciar el año escolar de 1988 sin saber qué hacer con un decreto del gobierno, que los obligaba a cambiar sus métodos educativos.

Y, precisamente, el cambio de método, que se suponía acompañado de una reducción en el número de alumnos por curso —para hacer efectiva una educación más personalizada y democrática— jamás se dio.

Durante el primer año de promoción, los profesores siguieron manejando de 40 a 45 alumnos en sus cursos. Eso incidió en que algunos muchachos perdieran automáticamente el año escolar, por cuanto al maestro no le alcanzaba el tiempo para atender las necesidades formativas de todos los niños.

"A qué hora enseñan los maestros si se la pasan evaluando", sostuvo Felipe Rojas, de la Federación Colombiana de Educadores.

La Dirección de Investigaciones en Educación dice: "No hay propuestas concretas para reducir cursos y ampliar el número de maestros. Hay propósitos sobre esto, aunque no decisiones".

Pero el problema no es solamente de exceso de alumnos por curso. Es también de carencia de textos escolares y materiales didácticos. Además, una promoción automática sin aumentar costos, por lo menos en lo relativo a materiales didácticos, es incoherente.

La promoción habla de bibliotecas escolares y material didáctico. El gobierno, sin embargo, no envía ni lo uno ni lo otro.

"¿Se puede lograr una buena calidad educativa a punta de tiza, tablero y lengua?", pregunta Henry Sánchez de la ADE.

Hace tres años, el fracaso escolar de un año le costaba al Estado colombiano \$ 10 mil. Hoy, según un informe de la Unesco, la educación de un niño en América Latina cuesta US\$ 100 anuales.

Con la promoción, los gastos por este concepto descienden. Siendo así, los maestros esperan que lo que se ahorra en repitentes se invierta en dotación.



El Día del Maestro

De frente a la innovación educativa

LUZDARY AYALA VILLAMIL

BOGOTÁ



Del maestro regañón, con anteojos y una vara "castigadora" al frente del tablero, mirando con actitud de "dictador" a sus alumnos, no queda más que el recuerdo de la teoría implantada entonces de que "la letra con sangre entra".

Hoy, cuando se conmemora en todo el país el Día del Maestro, la mayoría de los profesores no enseñarán nada. Porque en esta oportunidad los alumnos tendrán la palabra, para destacar la labor pedagógica del docente.

En su labor cotidiana, el papel del maestro es político, social y científico, de acuerdo con la transformación de la sociedad. Programas de innovación educativa en Colombia como Escuela Nueva, la promoción automática y Escuela y Cultura, han propiciado la actualización del educador frente a la realidad nacional.

Pero también él reclama del Gobierno estabilidad, el descongelamiento de plazas educativas en el país, el nombramiento en propiedad de más de 30 mil docentes que actualmente trabajan a través de contratos temporales y mayores garantías de seguridad, en zonas donde se encuentra alterado el orden público.

El docente, tal como lo expresara el ministro de Educación Nacional, Manuel Francisco Becerra Barney, debe despertar a la realidad que vivimos con una mirada consciente, enriquecida por la

fuerza de su trabajo, por la calidad de su participación, por la convicción de su autonomía como sujeto del proceso, convencido de la gran responsabilidad de su quehacer, capaz de asumir su liderazgo cultural educativo y científico, articulando la escuela con la vida.

La formación del maestro

La Universidad Pedagógica, como el primer centro del país formador de docentes busca, en su política innovadora, "un espacio intelectual pluralista donde se gesten alternativas de compromiso y acción pedagógica, ética y política por parte de los maestros. Los educadores, como hombres públicos, deben promover el desarrollo del pensamiento, el avance del conocimiento, la reafirmación de valores humanistas, cívicos y democráticos, así como la expansión de las áreas de creación y goce de la cultura.

Aunque también debe propiciar la incorporación de los beneficios del desarrollo artístico, deportivo, científico y tecnológico, la protección y el aprovechamiento de los recursos naturales y el desenvolvimiento autogestionario, participativo y democrático de su comunidad.

Como institución responsable de la formación de educadores, la Pedagógica, según manifestó Alejandro Castillo Rivas, asesor de la Rectoría, concibe la educación como "el proceso de formación de ciudadanos participantes, comprometidos en el fortalecimiento de una sociedad democrática, de hombres con capacidad creativa y actitud crítica frente al

desarrollo de la Ciencia y de la Tecnología, de sujetos actores en la configuración de una identidad nacional a partir del reconocimiento y enriquecimiento de su historia, de sus valores y de su cultura y de colombianos que construyan, a partir de su actividad productiva, tanto intelectual como manual, un nuevo orden social".

Dentro de esa política, la Pedagógica pretende desarrollar programas que hagan de la escuela un proyecto cultural "desde la comunidad, con la comunidad y para la comunidad".

Y para lograr tal objetivo, se deben afrontar temas como: la educación ecológica, sexual, contra la drogadicción y la educación cívica que permita la participación y gestión comunitaria, en una labor coordinada con los padres de familia.

También se contempla el ejercicio y la responsabilidad del docente en una práctica de descentralización administrativa de la educación y según las nuevas formas de organización escolar, la educación en el folclor, la educación preventiva en salud, la educación artística y recreativa de la comunidad.



La tendencia educativa:

¡No más barreras especiales!

LUZDARY AYALA VILLAMIL

BOGOTÁ



En el jardín infantil Rin-Rin Renacuajo del ICBF, Miguel es un niño más en el grupo de pequeños estudiantes, pese a que en contadas ocasiones se integra a sus compañeros. Con un lápiz, dibuja una y otra vez las mismas figuras en pocos minutos. Después cierra su cuaderno y empieza a preguntar:

— **“Pilar, Pilar ¿qué es esto?”**.

— “Es un perro y una niña, contesta la directora del jardín, interrumpiendo su conversación para dedicarle unos segundos al niño.

Minutos después, Miguel vuelve a interrogar:

— **“Pilar, Pilar ¿qué es esto?”**.

— “¿Qué es? increpa Pilar, sin impacientarse.

— “Es un niño y una pelota”, contesta acertadamente Miguel mientras sigue en su inquieto recorrido por el espacio de la oficina de administración, de donde poco sale.

Antes de ingresar al Rin-Rin Renacuajo, el autismo lo mantenía aislado en su vivienda y en un mundo al que nadie creía que podía penetrar.

Hoy, la grata experiencia de Miguel es la misma de muchos niños “discapacitados” que han logrado superarse en alto grado gracias a la convivencia con el resto de la comunidad.

También está el caso de Mauricio, de Viviana, de Francisco... Menores con deficiencias auditivas, visuales y mentales que comparten sus momentos de estudio y de juego con niños del sistema de

educación regular.

El progreso de Miguel es innegable. “Antes nos decía a todas mamá. Hoy identifica a cada una de las jardineras por su nombre”, comenta Pilar, directora de esta institución y una de las pedagogas que mejor ha enfrentado el reto de integrar en sociedad a los niños excepcionales.

De Italia para Colombia

La idea de llevar a estos niños al mundo de los “normales” comenzó a través del Programa para la Prevención, Tratamiento y Rehabilitación de las Discapacidades y Disturbios en la Edad Evolutiva, Pprev, que se desarrolla a través de un convenio colombiano.

En Italia, ese programa es una realidad porque las barreras impuestas a los grupos “especiales” ya no existen.

El programa piloto en Colombia se está desarrollando en la zona de Tunjuelito, al sur de Bogotá, en nueve concentraciones escolares, donde desde hace dos años trabajan 300 maestras que poco a poco han ido venciendo “el miedo” a incluir en sus clases a niños con problemas intelectuales o físicos.

“Ellas creen que eso es trabajo sólo de aquellas pedagogas que se han especializado en tal modalidad” y eso se ha convertido en uno de los grandes obstáculos, señala Luz Marina Correal, quien trabaja desde un comienzo con el programa PTREV.

Otra de las vallas insalvables ha sido la concepción misma que la sociedad tiene sobre los niños afectados por retardo mental o algún tipo de limitación. Los padres de familia, por ejemplo, son quienes

le inculcan a sus hijos la diferencia entre ellos y los otros, según lo captan las maestras especializadas en Educación Especial.

Eso hace que el pequeño se prevenga y subestime desde un comienzo a otros niños de su edad, que tienen algún comportamiento diferente al suyo.

Cuando no existe esta prevención, el niño es el primero en aceptar la integración. Al contrario, comenta la profesora Argelia Vigoya, ellos le brindan ayuda a sus compañeros y tratan de comprender un comportamiento, cuando se sale de los parámetros que se consideran normales.

Un ejemplo nacional

La experiencia de Pprev se seguirá a nivel nacional. Pese a que la idea de una educación integrada venía de unos 10 años atrás, es la actual administración la que se ha propuesto generalizar este proyecto.

En ese sentido, la filosofía del Ministerio de Educación es que además de tener las aulas de educación especial en las mismas concentraciones escolares del sistema educativo regular, se buscará que los pequeños estudiantes se vayan integrando poco a poco, comenzado por actividades comunes como el recreo.

El programa, sin embargo, todavía avanza muy despacio, porque aún los docentes se resisten a aceptar niños con algunas limitaciones en sus grupos y porque en los padres persiste el miedo de que sus hijos compartan los momentos de estudios con niños que para ellos resultan “diferentes”.

Un proceso lento

En la concentración José Acevedo y Gómez, en el barrio San José de Bogotá, hay cerca de 200 niños excepcionales.

En cinco salones, se manejan seis grupos en la mañana y seis en la jornada de la tarde, cada uno conformado por 15 niños, entre los 5 y los 14 años.

A la hora del recreo, se nota la diferencia. Porque los niños de educación especial tienen un cercado de llantas de colores que les impide pasar al patio de juegos de los niños del programa de educación regular.

Infortunadamente, la barrera se mantiene hasta la etapa productiva

cuando el joven "excepcional", a pesar de haber sido debidamente capacitado para desempeñarse en labores de carpintería, panadería o modistería, no encuentra dónde trabajar.

Por ello, el Ministerio de Educación viene creando el cambio de actitud hacia la educación especial desde los bachilleres pedagógicos y los maestros licenciados, hasta los padres de familia, según comentaron la terapeuta ocupacional Lucy Salinas, y la psicóloga educativa Camelia Medina.

El propósito es nacionalizar el programa, que actualmente no está llegando a las intendencias y comisarias.



cinep
departamento de
documentación
ARCHIVO DE PRENSA

Periódico: **EL SIGLO** Ciudad: **BARRANQUILLA**
Pág.: **LA 2A** Fecha: **15 MAYO 1989**
Código: **DE0401** Lugar: **C 8**

Mineducación rinde homenaje al maestro

Todos los tableros de las humildes o pomposas escuelas de nuestro país se transformarán hoy en gigantescas tarjetas de felicitación, en las que, con tizas de colores, millones de estudiantes demostrarán su agradecimiento por la meritoria labor que desempeñan sus maestros. El Ministerio de Educación otorgará la condecoración "Simón Bolívar".

Además de estas cotidianas celebraciones algunos de los profesionales más destacados en este campo serán distinguidos por el ministro de Educación, Manuel Francisco Barney, con la condecoración "Simón Bolívar". Se premiará gente destacada en los campos educativo, científico, del arte y la cultura.

En el acto, que se llevará a cabo hoy a las 11 de la mañana en el auditorio del Icfes, recibirán este reconocimiento: Gloria Valencia de Castaño, primera dama de la televisión colombiana; Antonio Panesso Robledo, historiador, sociólogo y periodista; hermano Jorge Enrique Molina Valencia, rector del Colegio La Salle, de Bucaramanga; hermano Emigio Rodríguez Prieto, educador lasallista; hermano Edgar Figueroa Arájm, rector del Colegio La Salle de Bogotá; Mabel Jaramillo Restrepo, rectora de la Universidad Católica de Manizales; César Sánchez Duque, profesor del Instituto Universitario de Manizales; reverendo padre Luis Javier Uribe, capellán de la Casa de Nariño; hermana Judith; Emérita Arteaga Jaramillo, misionera de la Madre Laura; Josefina Escobar de Vásquez, por 50 años ininterrumpidos en el campo de la educación, y la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia, por su programa "El profesor Yarumo".

¿Quiénes son los condecorados?

Algunas de las personas que recibirán la condecoración son ampliamente conocidas por la opinión pública como Gloria Valencia de Castaño y Antonio Panesso Robledo o el padre Luis Javier Uribe, pero las otras por desempeñar su labor en lugares distantes de la capital, nos son desconocidas. Por ejemplo los siguientes:

Emerita Arteaga Jaramillo, hermana Judith

La hermana Judith nació hace 75 años en Toledo, Antioquia, y desde muy

temprana edad se vinculó al sector educativo. Durante 45 años ha estado al servicio de la educación en territorio de misiones. Actualmente trabaja en el Colegio de la Inmaculada, en educación contratada.

Mabel Jaramillo Restrepo

La hermana Jaramillo Restrepo ha dedicado parte de su vida a prestar sus servicios en beneficio de las comunidades desempeñándose en distintos cargos como jefe de cirugía en los hospitales de Barranquilla, Manizales, Ibagué y Salamina; administradora de la Clínica La Presentación en Manizales, directora del Bienestar Social de la Policía de la misma ciudad; profesora de fisiología en el Colegio La Presentación de Salamina y actualmente se desempeña como rectora de la Universidad Católica de Ibagué.

La hermana Mabel hace sus estudios en licenciatura social en la Universidad del Valle y posteriormente adelanta un magister en administración educacional. Posteriormente realiza estudios de auxiliar de enfermería en el servicio de salud de Antioquia y participa en múltiples seminarios y cursos internacionales con el área educativa.

César Francisco Sánchez Duque

Bachiller normalista e instructor de educación física, se desempeña como profesor del Instituto Universitario de Manizales. Su tarea docente ha ido muy de la mano con la práctica deportiva, campo en el que tiene una amplia formación profesional como profesor de educación física en los Colegios de Cristo, el Liceo Arquidiocesano, en el San Luis, en la Normal Departamental de Caldas y como director de programas deportivos en Radio Luz, la Voz de los Fundadores y la Voz de Los Andes.

Es autor de varios libros sobre educación física: "Una buena preparación", "Administración del deporte escolar", y "La educación física, la agilidad, la destreza y la gimnasia ornamental".



Hoy, Día clásico del Educador

El gobernador del Departamento, Antonio Roldán Betancur y la secretaria de Educación y Cultura de Antioquia, Luz Marina Henao Hidrón, presidirán hoy el acto central con el cual se celebra el Día Clásico del Educador.

El acto se realizará a las 10 am. en el Teatro Pablo Tobón Uribe, y en el mismo se entregarán las condecoraciones y otras distinciones a los educadores destacados. Igualmente se hará entrega del catálogo: "Valores del Magisterio Docentes-Artistas" y dos eventos culturales, apertura del VIII Salón de Arte del Magisterio y la Premiación del Concurso de Poesía.

PATRONO UNIVERSAL

El Gobierno Nacional mediante Decreto N°. 0996 de 1951 declaró Día Oficial del Educador en Colombia, el 15 de mayo de cada año, fiesta de San Juan Bautista de la Salle, Patrono Universal de los Educadores.

Los docentes en este día, acudirán a los respectivos planteles educativos para presenciar los diversos actos programados por la Comunidad Educativa.

ACTO CENTRAL

En el acto central de la celebración del Día Clásico del Educador, el Gobierno de Antioquia reconocerá y exaltará ante la sociedad la vida y la obra de aquellas personas que con méritos propios y alto valor cívico sobresalen por su espíritu de servicio y acopio de realizaciones en función del bien común y el desarrollo educativo.

Este año los Distritos Educativos enviaron un total de 113 candidatos para las diversas condecoraciones, de los cuales fueron seleccionados un grupo de

17 educadores. Las condecoraciones y educadores ganadores se anuncian a continuación:

EDUCADORES DESTACADOS "Premio Francisco Cristóbal Toro"

Se adjudica entre los institutores que cumplan más de 20 años de servicio público docente y se hayan distinguido por su meritoria labor educativa. La designación se hace en forma alternada para maestros urbanos y rurales; este año corresponde al área urbana y tiene un estímulo económico de \$200.000. Ganadora: **Emilvia Urrego de Castaño**, Directora de la Escuela Urbana Integrada Juan N. Cadavid del municipio de Itagüí, Distrito 04, tiempo de servicio 27 años.

Premio Presbítero "Miguel Giraldo Salazar". Homenaje a los institutores de Antioquia que sobresalgan por sus virtudes cívicas y privadas de excepcional consagración a las tareas educativas, ponderado sentido de responsabilidad, gran amor por la defensa del niño, generosa actividad en el cumplimiento del deber, son ellos:

Dolly Angel Castro, Directora Escuela Gabriela Mistral, Itagüí, Distrito 04.

José María García Mazo, profesor IDEM Bernardo Arango Macías, La Estrella, Distrito 04.

Luis Alfonso Rojo, profesor Escuela Rural Integrada Rosa Zárate, Caracolí, Distrito 05.

Lucila Cárcamo Restrepo, Directora Escuela Urbana Anexa Panamericana, Carolina, Distrito 07.

Juana Bautista Arbeláez Medina, Rectora IDEM, Cáceres, Distrito 09.

Nazareth Palacio Sánchez, Profesora Escuela Urbana Integrada Juan XXIII, Betania, Distrito 14.

Adela Arias de López, Profesora Escuela Anexa Dionisio Arango Mejía, Abejorral, Distrito 16.

Martha Agudelo Múnera, Escuela Rural Integrada Unitaria La Dorada, San Rafael, Distrito 17.

Ligia Tamayo de White, Rectora Colegio Latino, Medellín, Distrito 04.

Magnolia de Jesús Mejía Montoya, Educadora Normal Mariano Ospina Rodríguez, Fredonia, Distrito 15.

LOS ESCUDOS

"Escudos Secretaría de Educación y Cultura Grado Oro": Para aquellos docentes que sobresalen por su apostolado educativo y que lleven más de 15 años de servicio público docente.

Este galardón otorga un Escudo en Oro y tres meses de sueldo ordinario a las personas seleccionadas:

Ana Luz Cuartas Castañeda, Profesora Preescolar Escuela Tricentenario, 24 años de servicio, Medellín, Distrito 02.

Libia Inés Moreno Monsalve, Directora Núcleo Educativo, 27 años de servicio, Medellín, Distrito 02.

Sergio Rodríguez Chica, Supervisor Educativo, 27 años de servicio, Itagüí, Distrito 04.

Ofelia Lopera de Lopera, Directora Escuela Urbana de Niñas. 26 años de servicio, Amalfi, Distrito 06.

GRADO PLATA

“Escudos Secretaría de Educación y Cultura Grado Plata”: Se confiere a aquellos educadores que lleven más de 10 años de servicio docente. Se otorga un Escudo en Plata tres meses de sueldo ordinario a los educadores seleccionados:

Presbítero Juan Gonzalo Aristizábal Isaza. Rector Idem Buenos Aires, 10 años 8 meses de servicio, Medellín, Distrito 01.

Esteban de Jesús Bustamante Londoño, Director Escuela Urbana Integrada Ebéjico.

En esta misma ceremonia la Orquesta Sinfónica de Antioquia, dirigida por Alberto Guzmán, ofrecerá en honor a los educadores un concierto especial.

DOCENTES-ARTISTAS:

De igual manera la Dirección de Extensión Cultural, entregará en esta fecha el Catálogo “Valores del Magisterio Docentes-Artistas”, en el cual se recopila y da a conocer el recurso humano, con que cuenta la educación oficial en Antioquia, dedicado al cultivo de la inteligencia en el campo de la literatura, la música, el teatro, la danza y las artes visuales.

Para la elaboración de esta obra, la Secretaría de Educación convocó a todo el personal docente a través de los Distritos a enviar sus trabajos o hacer conocer sus dotes artísticas. Este catálogo pretende destacar la interrelación existente entre la educación y la cultura de acuerdo a los objetivos puntualizados en el Plan de Desarrollo Cultural.



Un educador responde

“Los maestros no somos responsables de la crisis”

“La grave crisis nacional que actualmente se vive no la inventamos ni la generamos los maestros. Como integrantes de esta sociedad sabemos qué responsabilidad nos toca. Estamos seguros sí que de la crisis que vive el país no somos ni los únicos ni los más responsables, pues nunca los educadores hemos hecho parte de la clase política dirigente. Este es un campo que siempre nuestra democracia ha vedado a los docentes”.

Quien así habla, en nombre y defensa del gremio, es el profesional de la educación Héctor Giraldo Restrepo, profesor de tiempo completo del Instituto Pascual Bravo, catedrático de la Universidad Cooperativa de Colombia y asesor de los programas de Universidad a Distancia de la Universidad de Antioquia, con 18 años de experiencia docente acreditada.

Con él, realizamos un repaso general a la situación general del magisterio y a las críticas que siempre reciben, sin haber tenido la opción de la defensa o de la respuesta oportuna. Por eso reclama que lo que él denomina “la otra verdad de la educación” sea objeto de un debate claro, sano y objetivo.

EL DIAGNOSTICO

En primer lugar y a partir de lo que suelen llamar “diagnóstico de la educación” y de los apuntes del actual ministro, Manuel Francisco Becerra Barney, sobre los “abismos educativos” y la característica de los educadores públicos, el profesor Giraldo Restrepo replica:

“Es muy comprensible que los críticos del magisterio se identifiquen plenamente con el ministro. Para los maestros también es muy comprensible la actitud del ministro, pues ya

estamos acostumbrados a que ese ministerio, que debería dirigirlo un docente de carrera, un estudiante de la educación, lo ocupe siempre un profesional con formación antagónica al profesional de la educación y cuyos intereses son o los campeonatos de fútbol, o el darse presencia nacional como dirigentes políticos de provincia, o cualquier otro interés personal muy diferente a la “vocación y mística” que debe tener un ministro que dirigirá un gremio que, según su parecer, debe tener esas características”.

Sostiene a continuación el educador Héctor Giraldo: “estamos seguros que si nuestro actual ministro de Educación, cuando llegó a esa dependencia, se hubiera preocupado por el estado de la educación colombiana con el mismo interés que tuvo por el campeonato de fútbol, se habría ubicado sobre los graves problemas que afronta la educación en el país y de los cuales no somos únicamente responsables los educadores”.

“Se habría enterado, por ejemplo, que ese “abismo educativo” no lo propiciamos los maestros, pues como él bien lo dice, a la educación privada tienen acceso las clases pudientes, con recursos para pagar; no las amplias clases desfavorecidas de nuestra sociedad, que ven cómo el Estado no sólo protege más este tipo de educación, sino que desvía recursos que deberían llegar al sector oficial, a través de auxilios en dinero y en especie, mientras que en la gran mayoría de escuelas y colegios oficiales son los maestros quienes deben comprar hasta las tizas para poder trabajar”.

Y agrega: “sería muy importante que los críticos de los maestros hicieran una gira, no política, por nuestros municipios

y veredas para que vieran la verdad que les enseña la realidad de la escuela oficial y las condiciones de trabajo de los maestros”.

LA NACIONALIZACION

En relación con el tema de la nacionalización, controvertido como el que más y de gran actualidad, Giraldo Restrepo reconoce que los educadores han visto en ella la posibilidad de que el Estado unifique con coherencia políticas educativas que fortalezcan nuestra nacionalidad, haciendo la educación más formativa y respondiendo a las necesidades reales del país.

“Por esto defendemos la nacionalización. Es posible que los políticos de carrera no lo entiendan así y sólo alcancen a visualizar esto como el “adquirir enorme poder político”. Para tranquilidad de todos a los docentes no nos interesa competir en este campo”, precisa.

“Como gremio no hacemos cosa diferente a lo que hacen los otros gremios y es buscar que nuestros salarios y prestaciones no se degraden a tal punto que no podamos satisfacer nuestras necesidades primarias. Esto, sin ser economistas, entendemos que lo genera el modelo económico que rige el país, con su inflación galopante incluida”, puntualiza, para preguntar seguidamente si las dificultades económicas “¿serán también un invento subversivo de los maestros?”.

LA JORNADA LABORAL

En concepto del profesor Héctor Giraldo Restrepo algo semejante podría decirse de las jornadas de trabajo de los docentes, sobre todo en las ciudades grandes y medianas, que también son motivo de crítica constante.

“Las jornadas no las estableció Fecode, no lo hizo por razones obvias: no tiene facultad legal para ello; pero tampoco en ningún pliego de peticiones la Federación de Educadores ha tenido como objetivo el establecimiento de estas jornadas: fue el ministerio, respondiendo a políticas del gobierno de turno quien las estableció y reglamentó. Que haya sido una medida demagógica no se discute ahora, pero si se cree que es una prebenda para los maestros, en sus manos está la solución; como gremio hemos rechazado la masificación de la educación por ser más que una respuesta a las demandas educativas, una salida política que no ha sido acompañada siempre de los recursos humanos y económicos requeridos para su buen funcionamiento”.

AUTO-TRANSFORMACION

“Y hablando de valores y de ética -dice Giraldo Restrepo- lo lógico sería preguntar ¿quién le pone el cascabel al gato... señor ministro, señores críticos?”

Por extraña ironía somos, sino el único gremio de profesionales, sí de los pocos gremios que hemos generado desde nuestro interior políticas y tareas de reflexión y auto-evaluación: es de nuestra iniciativa la creación del Ceid, del Movimiento Pedagógico y todo lo que él implica de renovación del proceso educativo; es nuestra iniciativa la publicación de la revista Educación y Cultura, como es nuestra la iniciativa de reunir el Congreso Pedagógico Nacional, que centró sus discusiones no propiamente en cuestiones reivindicativas, así como es de nuestra iniciativa todo cuanto evento tenga que ver con las condiciones que mejoren y transformen la calidad de nuestra educación, incluida nuestra propia preparación per-

sonal y profesional”.

PRODUCTO DE LA CRISIS

Agrega el educador: “A pesar de nuestro “hendimiento, confusión y desequilibrio”, hemos captado y comprendido que las sociedades avanzan, que las juventudes requieren satisfacer expectativas y necesidades acordes con su tiempo; por esto hemos aprendido a mirar el futuro, no a lamentar el pasado, y por esto no aceptamos que se señale a la Federación de Educadores como generadora de la crisis nacional, cuando en artículo del lunes 3 de abril, un columnista la emprende contra los maestros y cita un editorial de marzo 1º de 1942 en el que ya se hablaba de la “compleja crisis de hombres, valores morales, de ideales políticos”, ya se mencionaba de la necesidad nacional de emprender la “reeducación de la hombría”.

Desde ese editorial han transcurrido alrededor de 47 años. Algunos de los maestros que en esa época nacíamos, fuimos formados en esa crisis, esa formación comunicamos consciente o inconscientemente y seguirán comunicándola los maestros del mañana, pues la grave crisis nacional que actualmente se sigue viviendo no la inventamos ni la generamos los maestros; como integrantes de esta sociedad sabemos qué responsabilidad nos toca; estamos seguros sí, que de la crisis que vive el país no somos, ni los únicos ni los más responsables, pues nunca los educadores hemos hecho parte de la clase política dirigente; este es un campo que siempre nuestra democracia ha vedado a los docentes”.



cinep
departamento de
documentación
ARCHIVO DE PRENSA

Periódico: **VANGUARDIA LIBERAL** Ciudad: **Bucaramanga**
Pág.: **2A** Fecha: **15 MAYO 1989**
Código: **DE0401** Lugar: **C13**

Día del Maestro

Se agota límite de la esperanza

Por Luz Amparo Arango O., de Vanguardia Liberal.— 15 de mayo: Día del Maestro. Esta fecha marca un efímero límite anual entre los problemas que aquejaron al Magisterio en 1988 y los que no han dejado de estar presentes en este año. Débil límite que se borra a falta de comienzos.

Si se echa una mirada retrospectiva a los archivos periodísticos que registran información sobre la docencia, es fácil evidenciar un círculo en el que casi con exactitud de calendario los mismos conflictos afloran insistentemente año tras año, desde el inicio mismo del período lectivo.

Lo que no aparece con igual persistencia son las soluciones que puedan poner un límite real a la cotidianidad docente. Los paros de maestros han dejado de ser noticia de primera plana, pero no porque sus causas hayan perdido validez, sino por su frecuencia, que demuestra a la vez que esta medida de presión no ha conseguido ser eficaz.

La lista crece

De vez en cuando aparece un pequeño logro de este gremio alerta y luchador. Acuerdos con el gobierno nacional, que paradójicamente las más de las veces no implican beneficios directos, sino reconsideraciones administrativas que echan atrás leyes o normas que, aunque pensadas con el propósito final de reorganizar los procesos educativos y docentes, de implantarse añadirían dolores de cabeza a los

maestros.

Es el caso particular de la municipalización educativa, planteada por el Gobierno Nacional en sus procesos de descentralización y rechazada por los educadores con el criterio de que una carga más para los municipios solo conseguiría aumentar el actual caos educativo.

Los problemas de orden público constituyen en la actualidad el más grave problema que afronta el gremio docente. Persecuciones y amenazas de secuestro y muerte que siguen cobrando víctimas, han conseguido desestabilizar aún más la labor de enseñanza.

Cientos de educadores han debido abandonar su trabajo en todo el país, y en Santander en zonas como Cimitarra, Barrancabermeja, Rionegro, San Vicente, Puerto Parra y otras, han salido bajo fuertes presiones, para llegar a Bucaramanga a esperar día a día frente a las puertas de la Secretaría de Educación, sin que hasta el momento se haya conseguido algún acuerdo que solucione su situación, ni la de las comunidades que han perdido a su educador.

Las denuncias por parte de los medios de comunicación no cesan, pero tampoco el problema.

A lo anterior se suma la inestabilidad laboral que se deriva de las diversas modalidades contractuales establecidas por el Ministerio de Educación, como es el caso de los docentes "a contrato", quienes no cuentan con ningún tipo de prestaciones o garantías de trabajo.

Está también el congelamiento de plazas educativas, que impide nombrar maestros aunque su labor se requiera con urgencia en decenas de centros escolares.

Y lo infaltable: Las mañas burocráticas que constituyen el más irregular caos en el desarrollo de procesos como traslados, asignación de contratos, y respeto por los derechos laborales de los maestros.

La lista de deficiencias y contrastes no parece tener final. Y mientras sigue añadiendo numerales, entre "ires y venires" todo continúa igual.

Cabe la esperanza

Todos los reconocimientos que merecidamente recibirán los educadores hoy, en su día, se quedarán cortos en el desolador panorama que presenta la educación en Colombia.

Sin embargo, cabe esperar, al igual que todos los años, que el próximo Día del Maestro no se convierta nuevamente en la triste oportunidad para recordar que todo continúa sin cambios alentadores.

Tras sentir la solidaridad de la comunidad educativa en esta fecha dedicada especialmente a los maestros, el límite anual recobra algo de consistencia: Un nuevo comienzo de la esperanza.



En la enseñanza científica:

‘El puente no está quebrado’

POR PAOLA TARDITI

■ Redactora de EL TIEMPO

Las nubes, las manzanas y los lápices, son conceptos que los niños captan sin ningún esfuerzo porque los han visto, probado o palpado.

Pero cuando se trata de masa, densidad, área o longitud, se quedan en babia, porque estos conceptos abstractos son ajenos a su realidad cotidiana.

Se ha comprobado, por ejemplo, que cuando el maestro habla de masa, el niño piensa en la masa del pan. Es decir, en harina, huevos y agua. Cuando de volumen se trata, lo confunde con el sonido que se le aumenta o disminuye a la radio.

Por esta razón, en materias como física, química o matemáticas, la mayoría memorizan las fórmulas, sin entender realmente su significado.

Para subsanar este vacío en el aprendizaje que genera confusión, mala preparación y una notable deserción posterior en las materias y profesiones científicas, el Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica, CIUP, está llevando a cabo una serie de estudios tendientes a cruzar el puente que separa al niño de la ciencia.

Sin embargo, se trata de un proceso lento, que no se puede hacer de la noche a la mañana, debido básicamente a la falta de capacitación de los profesores y a la limitación de los horarios y programas. Así lo explica Yolanda Bula, una de las investigadoras del proyecto: "El mundo cotidiano del niño, que llamamos ideas intuitivas o preconceptos, muchas veces no es captado por el profesor, debido a la rapidez con que se ve obligado a dictar los programas —dice—. En el caso de la física, dictada en tres horas semanales, el maestro se

limita a dar las fórmulas y conceptos, sin alcanzar a captar en qué condiciones se encuentra el alumno".

Esa poca preocupación por entender el universo del niño es, según los expertos, uno de los principales obstáculos por superar. Pero ese viraje debe darse desde el inicio de la vida escolar. De lo contrario, asegura Rómulo Gallego, otro de los investigadores del proyecto, "el estudiante termina su bachillerato sin entender el significado de esos conceptos".

Atando cabos

Para construir un puente entre el mundo del niño y el universo científico, el alumno debe lograr un desarrollo intelectual. Como diría el psicólogo francés Jean Piaget, "es necesario que pase del pensamiento operatorio concreto, al lógico formal". Es decir, del trabajo con los objetos y las cosas, al de las ideas y proposiciones.

En esto vienen trabajando los investigadores con la colaboración de dos estudiantes de licenciatura en Química de la Universidad Pedagógica y dos profesores de Ciencias del Instituto Pedagógico.

Ellos, en asociación con los estudiantes, han inventado una serie de instrumentos para llegar al meollo del asunto: una probeta y un cubo, para explicar el concepto de volumen; una balanza, para la masa y un gravitómetro, para el peso.

En el caso del cubo, por ejemplo, los niños comprenden, mediante el conteo de mil cubitos de 1 centímetro cúbico que se encuentran en su interior, qué es un decímetro cúbico. De la misma manera captan los demás conceptos.

"El enredo es por todos lados:

cuando a un niño se le entrega un vaso con agua, el dice: "está frío". Después se le da un cubo de hielo. Añade: "está más frío". Luego, se introduce el cubo de hielo dentro del agua. "Está más frío aún". ¿Por qué? pregunta el maestro. "Porque el hielo enfrió el agua". Según la realidad del niño, la respuesta es correcta. Pero, según el concepto científico, está errada porque fue el agua la que calentó el hielo.

Sin embargo, la mayoría de palabras y significados que maneja la física, como volumen, masa, energía, fuerza y peso, sí existen en la realidad del pequeño porque, según los investigadores, él los ha interiorizado. "De lo contrario sería imposible que se comunicara con los demás" — asegura Gallego—. Lo que pasa es que el niño tiene que separar su mundo del universo científico, porque no puede comunicarse en la realidad con términos abstractos".

A todo esto se suma el hecho de que en Colombia no existe una tradición científico-investigativa capaz de asegurar que en muy poco tiempo estemos en los umbrales de un proyecto científico a partir de la investigación. "Los estudiantes creen que al mirar una bibliografía o sintetizar las obras e ideas de un autor, están produciendo investigación", dice Martha Vargas de Avella, directora del CIUP.

De todas maneras, estudios como los del CIUP son un avance en la formación de los niños. "Ahora son más críticos y analíticos", asegura Fanny Ruiz, estudiante de Química.

Pero según la estudiante de Química, Yadira Peña, para llegar a ese nivel debieron superar varias dificultades: "Para captar el concepto de longitud, por ejemplo, nos costó trabajo hacerles

ver que entre A y B, hay un número infinito de puntos. Sin embargo, después de una serie de ejercicios mentales, finalmente lograron entenderlo”.

¿Qué hacer?

Aumentar la intensidad horaria en la enseñanza de materias científicas.

Proporcionar al alumno un programa científico desde que se inicia en la escuela.

Eliminar jornadas escolares que limitan el aprendizaje e inciden en la mala calidad de la educación.

Mejores salarios para los profesores para que puedan dedicar su tiempo libre a la investigación y a la capacitación.

Conocer a los niños y trabajar con su mundo cotidiano.

Diseñar instrumentos que permitan conocer el mundo de los niños.

Que la ciencia llegue a los alumnos mediante una educación formal.

Tener disciplina, instrumentos apropiados y metodología.

Acercar al niño poco a poco al lenguaje científico.



Reconocimiento de min-Educación a profesores de la ciudad y el campo

LUZDARY AYALA VILLAMIL

BOGOTÁ

Con su característico sombrero, el profesor Yarumo llegó puntual a la cita. Se sentó junto a otros personajes y permaneció en silencio, en la primera fila del auditorio del Icfes, hasta que lo llamaron para recibir la condecoración Simón Bolívar, una medalla impuesta por el Ministerio de Educación a los más destacados maestros, en su día.

Y aunque no fueron llamados a recibir una medalla, el titular de esa cartera, Manuel Francisco Becerra Berney, hizo un especial reconocimiento a los maestros que se encuentran en zonas de violencia y que pese a haber sido amenazados continúan en su tesonera tarea docente.

Con el profesor Yarumo, en Bogotá, fueron condecorados los hermanos Pedro Betancur, durante más de 50 años vinculado a la educación; Jorge Enrique Luque Sánchez, catedrático de Química en instituciones lasallistas de Bogotá y Villavicencio; Jorge Enrique Molina Valencia, rector del colegio La Salle, de Bucaramanga; Emigio Rodríguez Prieto, educador lasallista; Edgar Figueroa, rector del colegio La Salle, de Bogotá; el padre Luis Javier Uribe, capellán de la Casa de Nariño; la hermana Mabel Jaramillo Restrepo, rectora de la Universidad Católica de Manizales; y la hermana Judith Emérita Arteaga Jaramillo, misionera de la Madre Laurae.

También recibieron la distinción el historiador, escritor y sociólogo, Antonio Panesso Robledo; la primera dama de la televisión, Gloria Valencia de Castaño, el profesor de Educación Física César Sánchez Duque, del Instituto Universitario de Manizales; la educadora Josefina Escobar de Vásquez, vinculada por 50 años

ininterrumpidos a la docencia, y Nelly García.

Y a pesar de que no alcanzaron a estar presentes en el acto de condecoración, el Ministerio premió el trabajo de los maestros de lugares muy distantes, que pese a las dificultades por las grandes distancias se mantienen al frente de sus estudiantes.

Profesores como el indígena Néelson Ruiz Agué, durante más de 10 años internado en la selva amazónica, educando a la población de Puerto Nariño; o el profesor Gonzalo Estrada, quien también presta su servicio en el Amazonas, y la hermana Judith Emérita Arteaga Jaramillo, una misionera que ahora se encuentra en Orocué en la intendencia del Casanare, despiertan admiración por su vocación de enseñanza.

Ellos son educadores que en muchas oportunidades, no acuden cada 15 ó 30 días a reclamar su salario, sino cada tres o seis meses, por la falta de vías de comunicación o por la falta de tiempo.

El profesor Yarumo es un paisa que poco es llamado por su propio nombre —Héctor Alarcón Correa— porque él mismo cambió su identidad hace varios años, cuando decidió dirigir un programa a los niños de la zona cafetera, para enseñarlos a amar la naturaleza y a cuidar el medio ambiente.

“Eso viene de herencia. Mi abuelo fue maestro rural y yo desde la universidad ya dictaba clases de Ciencias Agropecuarias”, comentó, al advertir que el mejor resultado de su trabajo es que la gente está aprendiendo a cuidar los recursos naturales, a proteger las microcuencas de los ríos, a reforestar.

Como ingeniero agrónomo, el profesor Yarumo creó su propio personaje, primero en la radio y

luego, cuando fue electrificada la zona cafetera, en la televisión, desde donde tiene un número indeterminado de alumnos, porque lo ven en casi todo el país.

Hoy la educación ecológica del profesor Yarumo la está imprimiendo la Federación Nacional de Cafeteros en cartillas, a través de historietas, para tratar de llegar más al niño y en general a toda la población colombiana que, según la experiencia, le falta mucha conciencia ecológica.

Misa en la U. de La Salle

Entre tanto, el nuncio apostólico, monseñor Angelo Acerbi, ofició al medio día de ayer los actos litúrgicos en honor al patrono de los educadores, San Juan Bautista de La Salle, en el templo de la Santa Cruz de la Universidad de La Salle.

El rector de ese claustro universitario, hermano Juan Vargas Muñoz, recordó que el fundador de la congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, fue declarado “patrono celestial de los educadores del mundo”, por el papa Pío XII, en 1950.

Así mismo, anotó que fue el 4 de mayo de 1951 cuando el entonces presidente de Colombia, Laureano Gómez Castro, declaró el 15 de mayor como Día Oficial del Educador Colombiano, a través del decreto 0996, en homenaje al señor De La Salle.



"Antioquia necesita maestros que promuevan la imaginación.."

En el acto de celebración del día clásico del educador, el gobernador del departamento, Antonio Roldán Betancur, dijo que "Antioquia necesita maestros que promuevan en los estudiantes la imaginación, la responsabilidad y la solidaridad".

El evento, realizado en la mañana de ayer en el Teatro Pablo Tobón Uribe, incluyó en su programa, también, la intervención de la secretaria de Educación Departamental, Luz Marina Henao Hidrón, la entrega de condecoraciones a los educadores seleccionados este año para el premio "Francisco Cristóbal Toro", la medalla cívica "Presbítero Miguel Giraldo Salazar" y los escudos de la Secretaría de Educación, grados oro y plata.

Durante el acto se presentó la Orquesta Sinfónica de Antioquia, se entregó el catálogo "Valores del Magisterio, Docentes-Artistas" y se declaró abierto el VII Salón de Arte del Magisterio.

EL GOBERNADOR

El siguiente es el texto de la intervención del gobernador, Antonio Roldán Betancur:

Formar ciudadanos participantes, creativos, reflexivos, que en vez de problemas aporten soluciones, es el compromiso histórico de la educación, con mayor razón en una época donde emerge como instrumento de cambio y de transformación social.

Para cumplir esa misión Antioquia necesita maestros que promuevan en los estudiantes la

imaginación, la responsabilidad y la solidaridad; maestros que desarrollen en el niño la observación, el juicio y el sentido crítico; maestros amistosos y colaboradores, imparciales e inteligentes, optimistas en su labor y orgullosos de su profesión; con vocación para humanizar y para sembrar cultura, con voluntad de cambio.

Por eso resulta tan importante la educación en el mundo de hoy. Y no basta, como lo anotaba el inolvidable Carlos Castro Saavedra, con decir en las escuelas: Bolívar es el padre de la Patria. Es necesario agregarle: hacen falta caminos y hombres laboriosos y honrados. Sin el fundamento de la educación es imposible rehacer un país, devolver la esperanza a sus habitantes y lograr su unidad en torno de grandes ideales.

Veintitrés mil educadores nos recuerdan cada día que aprender a leer y escribir es aprender a liberarse, que la ignorancia es un obstáculo serio para el desarrollo de los pueblos. Veintitrés mil educadores instruyen a las nuevas generaciones sobre el verdadero significado de la palabra Antioquia. No en vano sois los perpetuadores de una honrosa tradición y los herederos de un exigente postulado.

ELEMENTAL JUSTICIA

Pero el país está en deuda con ustedes y en un caso de elemental justicia con los forjadores de nuestra identidad regional, el gobierno está procurando los mecanismos que reivindiquen el educador colombiano. En Antioquia somos conscientes de

los derechos del magisterio y estamos, con la seriedad que reclama, buscando el mecanismo que resuelva el problema en forma definitiva.

En esta fecha consagrada a honrar la noble misión del educador, quiero como gobernante y amigo reconocer públicamente la tarea heroica y cotidiana de nuestros maestros, de quienes nos enseñaron a leer y escribir, de quienes hoy cargan con la difícil pero enaltecedora responsabilidad de forjar las nuevas generaciones que necesita Antioquia.

Tenemos aquí una muestra representativa del recurso más valioso con que cuenta el departamento, los maestros. Sois vosotros los grandes invitados a esta celebración, los merecedores de la exaltación sincera. El premio Francisco Cristóbal Toro, la Medalla Presbítero Miguel Giraldo Salazar y los escudos de la Secretaría de Educación, son el símbolo de un reconocimiento a quienes han hecho de su vida una auténtica vivencia al servicio de la educación.

LA MADRE LAURA

Cuando se habla de magisterio, ninguno como el ejercido por esa mujer excepcional que fue la Madre Laura Montoya Upegui, gestora de una comunidad misionera que es la heredera honrosa de un legado espiritual incomparable, la Congregación María Inmaculada y Santa Catalina de Sena. Y ningún marco más propicio que éste, para evocar la memoria de la Sierva de Dios y para reconocer los 75 años de la labor evangelizadora de una

comunidad auténticamente antioqueña, que ha velado sin desmayo por la reivindicación de nuestras comunidades indígenas.

Este bello marco me sirve hoy para reafirmar mi fe y mi confianza en los educadores de Antioquia, para invitarles a enfrentar con decisión el reto de la educación en los umbrales de un nuevo siglo. Necesitamos educar al pueblo para la libertad y para el deber. No podemos ser actores pasivos del desarrollo y menos si tenemos en cuenta que los institutores son los protagonistas de una gran aventura que se llama cultura.

Educación debe ser sinónimo de participación y de reflexión de progreso y de colaboración. He aquí el desafío cotidiano del educador, como desafío debe ser también para el gobierno, la búsqueda de soluciones a los problemas del magisterio antioqueño.

Antioquia entera deja oír su voz en esta fecha clásica para congratular a sus maestros y para reconocer su valiosa contribución al desarrollo y consolidación de nuestra identidad regional.

SON MAESTROS

La secretaria de Educación Departamental, Luz Marina Henao Hidrón, por su parte, planteó una serie de principios del ser y hacer del educador, entre otras cosas, dijo: "Son maestros los educadores los que hacen real el proyecto histórico pedagógico reclamado por la sociedad como una verdadera alternativa para alcanzar los fines de la educación: la formación de un hombre nuevo, comprometido con el desarrollo de su personalidad y el bienestar de sus semejantes".



Relación perenne y necesaria

*Mario
Mejía, S.J.*

La relación MAESTRO—ALUMNO es perenne y necesaria. La técnica moderna tiende a mecanizar todos los procesos. La relación inmediata del artesano con la materia dentro de un proceso industrial manual lo sustituyó la máquina con el subsecuente impacto de la automatización, causa entre otras del proletariado abundante y miserable que explota y exalta una ideología fundada en la libre competencia y con el efecto de una plusvalía que roba parte del trabajo del obrero. La máquina desplazó al hombre y convirtió a la persona en simple instrumento de lucro.

Hoy día el medio se convirtió en fin, distorsión que ha marcado tremendas consecuencias en el trabajo humano.

En épocas antiguas y en la Edad Media se guerreaba cuerpo a cuerpo, la valentía determinaba los nobles parámetros de la heroicidad, hoy día todo funciona a control remoto, la mediación de un botón ubica una atómica en el blanco, se guerra con rayos laser, en donde está la valentía, el arrojo, la acción intrépida? El medio, la mediación es la que presenta la cara, protagoniza, el hombre sentado cómodamente en una poltrona recibe la noticia del triunfo o de la derrota.

En el campo de la electrónica el asunto es de película, máquinas que hacen de todo: organizan, ordenan, sintetizan, deducen, inducen con la velocidad del rayo, hasta piensan y juegan ajedrez con el campeón mundial. Uno de los absolutos de la época contemporánea es el computador...

La relación educativa MAESTRO—ALUMNO no puede ser sustituida por una mediación por más avanzada y electrónica que se imagine. Esa relación personal, directa es perenne y necesaria.

Las metodologías, las didácticas, los textos, la televisión, los laboratorios, la planta física, el tablero, la tiza, los mapas, la biblioteca, el proyector, el retroproyector, son medios, ayudan, no pueden sustituir la relación personal MAESTRO—ALUMNO.

Por eso yo creo tanto, desde el punto de vista educativo, formativo, en la persona del Maestro, un gesto, una mirada, una palabra, una actitud, un saludo, un desprecio, marca definitivamente la trayectoria de una existencia.

Por eso yo creo tanto para la formación de un niño o un joven en el testimonio de rectitud, de veracidad, de comprensión, de amor de un Maestro consagrado. La persona del Maestro presente, silencioso forma, la sola persona forma.

Hay múltiples problemas de personalidad en los niños y en los jóvenes, desarticulaciones en su carácter, retrasos de aprendizaje, actitudes de conducta, aspectos de su persona que requieren la mano inmediata, comprensiva de la persona del Maestro.

Otros medios por muy técnicos y sofisticados que sean no pueden suplir el influjo personal, directo del Maestro.

Tengo mis reservas, en cuanto a formación se refiere, para aquellas instituciones educativas que se preocupan excesiva-

mente de textos, laboratorios de física, química, biología y electrónica, suntuosas instalaciones físicas, todos son materiales que ciertamente ayudan a una formación pero lo importante, lo substancial, lo definitivo en mi concepto está por el lado de una filosofía pedagógica bien estructurada, unos maestros bien formados y en su influjo personal hacia el alumno. La Sorbona en París y Oxford en Inglaterra son Instituciones de renombre mundial, no han cambiado las instalaciones de siglos pasados, case-rones viejos donde alienta una sabiduría perenne...

Lo mismo pasa en las familias, no me da mucha garantía aquel niño formado desde la cuna por la muchacha del servicio, la tía o la abuelita, estas personas prestan una gran ayuda porque los papás viven muy ocupados en otros menesteres...fuera del hogar, pero quedan muchos vacíos, en forma análoga con el Maestro, esa mediación personal directa con los hijos es definitiva en su formación.

Recordemos que en educación los alumnos no son objetos, fichas, números, casilleros, recipientes para llenar con ciertos contenidos, los alumnos son "personas" que necesitan atención personal.

Cada persona es un enigma, un misterio original que requiere cuidado y respeto. No son productos estandarizados salidos de una máquina electrónica.



En la enseñanza de la geografía

Análisis al norte, al sur la memorización

POR PAOLA TARDITI
■ Redactora de *EL TIEMPO*

Nicolás Reyes tiene un sueño: aprovechar, cuando sea grande, los recursos naturales que tiene a su alrededor. Y tal vez lo logre, si la geografía que le enseñan en el colegio le explica cuáles son y para qué sirven.

Actualmente Nicolás está en tercero bachillerato en el colegio Gimnasio Pascal, le gusta la materia y define así su utilidad: "para saber donde estoy ubicado y qué sitios del mundo están a mi alrededor".

También sabe cómo aprenderla: en paseos y salidas al campo, de lo contrario, no entendería los conceptos de río, montaña, clima, o altiplano, "ni sabría cómo utilizar los recursos, y a lo mejor, le haría daño a los distintos seres de este planeta".

El panorama es claro: según un censo general, los niños quieren conocer en dónde vivimos, qué nos rodea, los recursos que tenemos y los problemas económicos de los demás países.

Transmitir, por ejemplo, los conocimientos prácticos de relieve y volcanes, es el deseo de Pilar Arjona, alumna de tercero de bachillerato del colegio María Angela. Ello le permitirá situarse geográficamente en el mundo actual. Por su parte, Clara Sisa, del colegio Hispano Inglés, dice: "la geografía es útil para no desubicarse en un mundo sin cultura".

Entonces, ahora se pretende

que los niños conozcan los espacios en donde se mueven, de una manera analítica y crítica, no de memoria.

Pero, según los especialistas en la materia, los programas que se utilizan en primaria y bachillerato, están desfasados de la realidad actual.

Eso se ve claramente en la construcción de vías, en la explotación de recursos naturales sin reinversión...en la falta de conocimiento del mundo en que vivimos. Y, dicen, todo es consecuencia de la poca geografía económica, cultural y humana que se estudia en colegios y universidades.

Sin embargo, actualmente algunas instituciones, como la Universidad Nacional Tecnológica de Tunja y las Universidades de Nariño y Quindío, han impulsado la creación de programas de geografía. La Universidad de Tunja, por ejemplo, desde hace cinco años, en asocio con el Instituto Geográfico "Agustín Codazzi", tiene un programa de postgrado dirigido a maestros interesados en especializarse en el área. La idea básica es que los profesores y las facultades se actualicen.

Cada uno por su lado

Parece que los esfuerzos que se están haciendo van en contra con las políticas del Estado. Así lo explica Víctor Julio Álvarez, subdirector de geografía del Agustín Codazzi: "Mientras el Instituto se esfuerza por crear programas de geografía que lle-

nen esos vacíos, las entidades relacionadas con su orientación, los están quitando".

Además hay una falla en la forma como están integradas las materias. Dentro del área de Ciencias Sociales está la geografía. Sin embargo, según Elsa Amanda de Moreno, del Instituto Agustín Codazzi, "los nuevos programas se limitan a dar un marco físico de las zonas donde se producen hechos históricos".

A todo esto se suma la poca ubicación que se le da a los niños. Así lo explica Inés Elvira Rojas de Reyes, profesora especializada en geografía: "el alumno de primero de bachillerato que estudia civilizaciones antiguas, como Egipto, está en capacidad de ubicar en el mapa la antigua región. Pero al hacer referencia a la actual, lo más seguro es que tenga vacíos de contenido".

Según Elsa Amanda, no hay suficientes contenidos y tampoco se tienen en cuenta los procesos de aprendizaje del niño. "En tercero elemental, por ejemplo, el alumno ve una serie de conceptos de geografía que no tienen bases en primero ni en segundo elemental".

Campo Elías Burgos, jefe de la División de Currículo Formal del Ministerio de Educación, explica: "La espacialidad y temporalidad son el hilo conductor de toda el área de Ciencias Sociales".

La geografía no se reduce a memorizar fenómenos y acci-

dentes físicos: por el contrario, busca que los estudiantes conozcan, interpreten y critiquen los procesos que definen el futuro del país”.

Por otra parte, los especialistas señalan una confusión entre geografía y cartografía, o estudio de mapas. “Lo que están aprendiendo los niños ahora es el uso de mapas, pero no se está viendo la geografía desde un punto de vista analítico”, dice Alvarez.

Y ello también es culpa, de la mala formación de los maestros. “Se supone que los currículos actuales son flexibles y dinámicos, pero una vez impuestos, los profesores no saben qué hacer”, cuenta Inés Elvira Reyes.

De todas maneras, los expertos en geografía insisten en que no se le ha dado suficiente importancia a la materia. Señalan por ejemplo la reducción de horarios. Y lo más grave, que los nuevos programas ya están funcionando en primaria, y se espera que para septiembre empiecen en secundaria en los colegios de calendario B.



Derechos del Niño

La letra con sangre no entra, dicen expertos

Por José Gregorio Pérez V.

En escuelas y colegios de educación básica persiste aún la aplicación de castigos y sanciones contra los niños, los cuales son tipificados como "maltrato pedagógico".

Estos castigos y sanciones violan derechos elementales relacionados con aspectos como su desarrollo físico, mental y valores sociales como la solidaridad y convivencia.

Este maltrato, ejercido desde una autoridad (profesor, director, rector), contribuye a acentuar los índices de violencia que, en diferentes aspectos y niveles, sacude al niño colombiano, sin distinguir edad, condición social o grados académicos.

Estas deficiencias existentes en el sector educativo contribuyen a la formación de desajustes de personalidad en el niño, que afectan el proceso de socialización que vive en la escuela.

Estos planteamientos fueron expuestos durante el primer día del "Taller sobre los Derechos del Niño", certamen organizado por la Personería Municipal y la Secretaría de Educación Departamental, y que se lleva a cabo en el Salón Simón Bolívar de la alcaldía.

En el evento participan docentes del sector público y privado, padres de familia, lo mismo que representantes de entidades que trabajan por la defensa y protección del menor en la ciudad.

Eliminar el autoritarismo

Iván Valencia Laharedo, sicólogo de la Universidad Javeriana y profesor de Criminología en la Universidad Santiago de Cali, expuso el tema "Derecho a protección es-

pecial del niño para su desarrollo físico, mental y social".

El especialista hizo énfasis en la necesidad de eliminar las secuelas del autoritarismo escolar que existen aún en muchos profesores y directivos de establecimientos educativos, que se convierte en un instrumento para ejercer violencia contra los alumnos.

"Es necesaria la re-educación de los esquemas de autoridad que manejan todavía algunos docentes. Existe un principio fundamental, que poco a poco se ha puesto en práctica en el sector educativo del país, y es la importancia que tiene el educador en la prevención de la violencia. El niño vive hoy en medio de un ambiente proliferante de violencia que lo afecta, por eso la urgencia que el educador, como instrumento de un proceso de socialización integral, conozca los derechos del niño, se comprometa a defenderlos y no a violarlos como ha venido ocurriendo desde hace mucho tiempo", precisó Valencia Laharedo.

Maltrato

Existen dos tipos de maltrato: violencia y maltrato hacia el niño, partiendo desde el propio núcleo familiar.

"El hecho del maltrato en su hogar con palizas y zurras, por parte de los padres, los abusos que se cometen durante actividades laborales de tipo informal son de un índice preocupante", expresó Martínez Cabal.

Consideró el funcionario como "nocivos y generadores de violencia infantil" las películas que proyectan, a diario, el cine y la televisión con modelos de muerte y destrucción.

A ello se agrega la venta y manipulación comercial de la que es objeto el infante con las armas de fuego como juguetes de recreación.

"Esa mentalidad de violencia y atropello -dijo el funcionario- que afecta e invade todos los aspectos de la vida infantil se está generando desde el mismo juego.

ejercido contra el niño en la escuela: la agresión física y el maltrato de tipo psicológico, manifestado por actitudes desvalorizantes, por parte del profesor, hacia el alumno.

Estas pueden ser verbales, como regaños a gritos, frases que ponen en ridículo del menor delante de sus compañeros o cuando se ignora al estudiante, se le margina de la participación activa en diversos programas escolares o se le imponen exigencias mayores a nivel de rendimiento académico.

Existen otros tipos de violencia psicológica contra los menores como amenazarlos con malas calificaciones, exámenes difíciles y presentación de reiteradas quejas a los padres de familia.

"En ocasiones el maltrato pedagógico está legitimado por los propios padres de familia, quienes autorizan a los profesores para que ejerzan el control de comportamientos no deseados de los niños. Tanto padres de familia como docentes deben entender que la escuela debe procurar elementos que permitan su desarrollo físico, mental y personal. Además, se debe procurar al niño modelos de autoridad no de autoritarismo, que es lo más usual que se le transmite en la época escolar", indicó Iván Valencia.

Aclaró el especialista que el maltrato pedagógico no es una postura generalizada en todos los educadores ni sobre la escuela en general, sino que en los centros de educación existen personas que, por factores varios, castigan y maltratan.

Violencia en todo

Por su parte, el personero municipal, Carlos Alberto Martínez Cabal, aseguró que en Colombia existe un ambiente generalizado de vio-



cinep
departamento de
documentación
ARCHIVO DE PRENSA

Periódico: **EL ESPECTADOR** Ciudad: **Bogotá**
Pág.: **13** Fecha: **28 JUN. 1989**
Código: **DECU01** Lugar: **DIO**

Yu Takeuchi

‘‘La matemática es una clase de arte’’

CAMILO PALACIOS

BOGOTÁ

|||||

Trabajar y recibir un sueldo, bueno. Ser remunerado por hacer algo que se disfruta, doblemente bueno. Hacerlo útil para otros, mucho mejor. Pero fabricarlo, gozar haciéndolo, recibir la paga, ser premiado por ello y tener el convencimiento de que no sirve para nada, es algo que en verdad sorprende.

Pero, para Yu Takeuchi, un maestro que en 1989 completa 32 años de estar vinculado a la Universidad Nacional de Colombia, condecorado por la Sociedad Colombiana de Matemáticas y quien dice que ‘‘los matemáticos se mueren de hambre’’, lo anterior, más que normal, llega a ser vital.

En principio su padre quiso que él estudiara física. ‘‘No me obligó, más bien me hizo una sugerencia fuerte’’, comenta Takeuchi refiriéndose al inicio de una carrera profesional trocada, por gusto y por capricho, en arte matemático.

La guerra se evidencia en su mirada. Autodefinido como miembro de una generación caótica —la de la Segunda Guerra Mundial—, Yu Takeuchi sostiene que, en su momento, la supervivencia era lo más importante: ‘‘uno miraba que la gente moría indiscriminadamente.

Hoy, las cosas no han variado mucho. ¿Quién está ayudando a los que asesinan por ahí o a los que sufren? Con fe o sin ella, de cualquier modo uno tiene que morir’’.

Es el destino

Continúa el diálogo con algunos recuerdos que se cruzan en su memoria. ‘‘La guerra fue una experiencia fuerte. En cierto sentido ella acabó con la religión. Durante la guerra estudié y trabajé en física. Si hubiese estudiado ciencias sociales habría sido llamado a prestar servicio. Ser llamado era recibir el papel rojo: eso significaba la muerte’’.

Durante la guerra la situación para los habitantes del Japón era insufrible. ‘‘No había modo de escapar. Era recibir el papel rojo y morir en combate o en una tensa situación de intranquilidad, soportar el bombardeo de la ciudad’’.

Su llegada a Colombia, todo un albur. Casualidad pura.

Se apuntó para un intercambio, sin mucha seriedad, sólo para ver qué podía suceder. Un año después, se encontró en pleno centro de la Ciudad Universitaria, ‘‘una institución que hace 32 años era sólo para las élites. Ahora se ha popularizado.

Me llamó el ministro...

Antes existía la Facultad de Matemáticas y ahí llegue. Ahora es un departamento incorporado a la Facultad de Ciencias’’.

Un programa de intercambio que, al final de cuentas, al cristalizarse la idea de su traslado, ya no resultaba tan agradable, tan llamativo.

‘‘Me llamó el ministro de Relaciones Exteriores a decirme que tenía que venir a Colombia. Duré un año y, posteriormente, alargué la comisión por dos años más’’.

Una mezcla del pasado y el presente. Con tres hijos nacidos en Colombia, pero, al igual que sus padres, súbditos de la nación del sol naciente, jamás llevó luto por la muerte del emperador Hiroito y afirma: ‘‘tuvo la máxima responsabilidad de iniciar y perder la Segunda Guerra Mundial. No le tengo un cariño especial. Pero, ¿guardó usted luto por la muerte de Darío Echandía? ‘‘Demasiada disciplina —dice— es muy peligrosa’’.

Vuelve a su llegada al país. ‘‘Creo que la mayoría de los japoneses son adaptables a cualquier circunstancia, a cualquier sociedad.

Culturalmente, todo es una mezcla. Por eso no me parece nada extraña cualquiera otra situación, por novedosa que sea. En el Japón, todo se mezcla de forma armónica’’.

Y retorna al punto de partida. Es la ciencia, que ocupa la mayor parte de su tiempo: ‘‘parte de la matemática es parte de la cultura, es parte de la vida. Es como una fotocopia. Gozo de muchas cosas de las matemáticas, sabiendo que no sirven para nada. Esa parte, la verdaderamente indispensable de la matemática, es muy poca’’.

Un arte: vivir la vida

Imposible eludir la utilidad del arte, más allá del gozo puramente estético, y esta su comparación: "la matemática pura es una clase de arte...". He escrito tres libros sobre el tema, y si me pregunta para qué sirven, yo le digo para nada".

En realidad, el código del arte de Takeuchi no deja de ser para muchos estudiantes un lenguaje altamente sofisticado y con un grado supremo de dificultad. Pero aclara: "el público no comprende su valor. Mis libros, son mis propias pinturas". Y como artista de paleta, pintura y pincel, el computador es para él un artefacto que se deja a un lado.

Al final, agotado el tiempo de la entrevista y luego de conocer su gusto por la cocina y las plantas, un consejo para los futuros universitarios, egresados del sexto de bachillerato: "deben razonar de acuerdo con el sentido común. Hay que aceptar razonamientos de acuerdo con un juicio propio. No hay una lógica especial. Si el profesor explica algo que no se ajusta al propio juicio, algo anda mal".

De salida, caminando por entre los bloques de Matemáticas e Ingeniería, buscando la carrera 30 con 45, queda el recuerdo de haber conocido al autor del texto con el que, al llegar al sexto año de bachillerato, un profesor en las clases de cálculo hablaba del arte de vivir la vida.



cinep
departamento de
documentación
ARCHIVO DE PRENSA

Periódico: **EL SIGLO** Ciudad: **Bogotá**
Pág.: **7C** Fecha: **-4 JUL 1989**
Código: **DE0001** Lugar: **D12**

Televisión en clase: revolución pedagógica

Por Néstor J. Barros L.

Una de las actividades más frecuentes de los colombianos es ver televisión, la cual, no siempre se realiza desde un punto de vista crítico selectivo, sino que se lleva a cabo en medio de una marcada pasividad. Por ello se hizo necesario implementar un programa educativo en el que se enfatice la capacitación para la recepción televisiva.

Dentro del sistema pedagógico actual, los programas formativos que ofrece la televisión no están siendo aprovechados. Los jóvenes no se comunican con sus padres respecto a la información recibida a través de este medio, y tampoco lo hacen con los docentes, lo cual constituye una profunda falla, dada la enorme trascendencia que el fenómeno tiene sobre la juventud.

Al conocer las preferencias televisivas de los estudiantes, se pueden trazar planes educativos para analizar la televisión en el aula, de tal forma que el alumno no la tome como un examen más, sino en calidad de reflexión grupal, obteniendo con ello un aumento en la dinámica de la clase.

La propuesta de incluir la televisión dentro de la programación normal de clase surgió a raíz de la investigación realizada por el Centro de Comunicación Educativa Audiovisual, Cedal, en la que se conocieron los gustos televisivos de un grupo de adolescentes bogotanos, y la apropiación que hacen de ellos

para su vida.

El estudio, que contó con el apoyo financiero de Colciencias, permitió establecer que son muchos los programas instructivos ofrecidos por la televisión a los cuales no se les presta la atención requerida, mientras pueden constituir una herramienta útil para la nueva materia denominada Lectura Audiovisual.

TV compañera...

Se propuso incluir el área de lectura audiovisual dentro de los programas regulares de educación, con el objetivo de que el docente entre en contacto con el medio, analizando los programas junto con los alumnos. De modo que la televisión deje de ser marginal y se transforme en parte activa dentro del cúmulo de información brindada a los estudiantes.

La lectura audiovisual se llevará a cabo con intensidad de una hora semanal dentro del área de español que, en la práctica, se amplía como consecuencia de que en algunas materias se puede hacer uso de los programas televisados que guardan relación con sus áreas respectivas, como en sociales y filosofía, por ejemplo.

Para el desarrollo de esta clase de estudio los docentes ya están siendo capacitados, con talleres de lectura audiovisual donde se tocan temas como la mediación enculturadora de la televisión y los procesos de percepción televisiva, además de analizar telenovelas, series policíacas, comedias, telenoticieros y comerciales.



cinep
departamento de
documentación
ARCHIVO DE PRENSA

VANGUARDIA LIBERAL

Periódico: Ciudad: **Bucaramanga**
Pág.: **4C** Fecha: **15 JUL. 1989**
Código: **D.80901** Lugar: **D13**

SES defiende los permisos sindicales

El Sindicato de Educadores de Santander, SES, dará a conocer en los próximos días un documento en el cual se consigna un fuerte pronunciamiento en contra de las disposiciones del Consejo de Estado en el sentido de negar a los educadores el derecho a permisos sindicales remunerados.

La disposición del Consejo de Estado respondió a unas inquietudes que el ministro de Educación Nacional le hizo en los últimos días sobre los permisos sindicales, a lo cual el organismo dictaminó así: "Los maestros no tienen derecho a permisos sindicales remunerados y pueden ser destituidos en caso de no laborar por dedicarse a estas actividades por más de tres días".

Los miembros del SES aseguraron que el pronunciamiento del Consejo de Estado no es nuevo, ya que en tres oportunidades intentó acabar con este derecho.

Según los miembros del SES, los permisos sindicales remunerados son un derecho al que no van a renunciar porque lucharon por él y una prueba de ello es el decreto ley 2.277 de 1979, que dice: "El educador escalafonado, en servicio acti-

vo, puede ser comisionado en forma temporal para desempeñar por encargo otro empleo docente, para ejercer cargos de libre nombramiento y remoción, para adelantar estudios o participar en congresos, seminarios u otras actividades de carácter profesional o sindical".

Como un sofisma de distracción calificaron los directivos del SES la actitud del ministro de Educación porque, así, "pretenden ocultar la falta de atención a la problemática económica de los educadores del departamento".

"Al Ministerio le ha dado por hacer consultas al Consejo de Estado para ponernos a discutir sobre aspectos que son secundarios, y desviar la atención de lo que en realidad nos preocupa como es la necesidad de un fondo de prestaciones para conseguir así un verdadero sistema que nos proteja", señaló el sindicalista.

Por último se conoció que seguirán haciendo uso del derecho a permisos sindicales remunerados sin importar el concepto del Consejo de Estado o del Ministerio. "Lo defenderemos a como dé lugar, así sea por la fuerza", concluyó David Flórez.



cinep
departamento de
documentación
ARCHIVO DE PRENSA

Periódico: **EL TIEMPO** Ciudad: **Bogotá**
Pág.: **1C, 2C,** Fecha: **18 JUL. 1989**
Código: **DE0401;** Lugar: **DIY**

POR PAOLA TARDITI
■ Redactora de *EL TIEMPO*

Armar una bicicleta o un kart, entender cómo trabaja un reloj de cuerda, una cerradura, un timbre o el motor de un carro, aparentemente es enredado. Por lo general, ni siquiera los adultos son capaces de captar ese universo de la mecánica y la física.

Sin embargo, cualquier niño a partir de los siete años, puede hacerlo. Incluso está en capacidad de construir sus propios juguetes. Basta entender los conceptos básicos, como el funcionamiento de las ruedas dentadas y de los circuitos eléctricos. Claro, lo fundamental en todo ese proceso, es el estímulo que se le da al pequeño.

Según Miguel Ángel Vargas, profesor de los talleres de mecánica y pensamiento espacial de la Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia, Famdi, la estimulación es un ingrediente ausente en nuestra sociedad.

Y más aún, cuando de niños se trata. En la mayoría de los casos, la recreación se limita a lo lúdico, descuidando lo intelectual. "Aparte de los libros infantiles que existen en el mercado y de los juegos de ajedrez, que en cierta forma ayudan a la imaginación, son pocos los espacios en los cuales el pequeño logra poner al descubierto ese mundo fantástico que lleva por dentro", dice Vargas.

También el físico Alvaro Abril, de la Universidad Nacional, considera que existe un gran vacío en el aprendizaje de la física. Según él, el problema del atraso económico de Colombia radica en el bajo desarrollo científico y tecnológico nacional.

De ahí la necesidad de crear mecanismos que permitan explorar ese universo. Por ahora, la elaboración de material recreativo y autoconstructivo, en donde, a partir de la comprensión de los conceptos, el niño arma sus propios juguetes, parece ser una de las mejores salidas para desarrollar la inteligencia infantil.

La Fundación Merani, por su parte, ha creado una serie de cinco módulos que busca fundamentalmente introducir a los pequeños de seis y siete años al mundo de la mecánica, la creatividad, la matemática, el pensamiento, la palabra y el espacio.

Un paso a la física

En el caso de la mecánica, por

ejemplo, los niños tienen que entender los principales significados que se incluyen en los manuales, para luego llevarlos a la práctica. Así, conocen el sistema de piñones, de la rueda dentada, de la correa de transmisión y del engranaje. Luego, una vez aclarado el concepto de cómo las ruedas dentadas al engranarse unas con otras giran, en un sentido las pares y en sentido contrario, las impares; o que al unir dos ruedas con una correa, éstas giran siempre en la misma dirección y que al cruzar la correa, una de las ruedas gira en sentido contrario a la otra, el pequeño queda listo para armar sus juguetes mecánicos.

Por ejemplo, Gerardo Iván Berra, un niño de nueve años, en dos días construyó su propio carro. Primero, negoció en una carpintería la madera que necesitaba. Luego, mediante el sistema de poleas, que ya conocía a través del manual y de las clases con Miguel Ángel Vargas, fabricó su propio juguete, teniendo como base el modelo de un carro. Según él, la tarea no fue tan sencilla. Sin embargo, al final Gerardo obtuvo su carro.

Por otra parte Alvaro Abril, con base en unos juegos yugoslavos, desde hace tres años ideó "El pequeño electrotécnico". Se trata de un juguete que incluye 36 piezas que permiten hacer 160 montajes diferentes: juegos de electrostática, imanes, brújula,

las, circuitos eléctricos, timbres, motores eléctricos, teléfonos, audífonos y micrófonos, entre otros.

Mediante el juguete, que incluye también un manual en el que se le explica al pequeño en lenguaje sencillo los conceptos básicos del área, se desnudan los principios físicos que hay dentro de cada aparato.

La idea es introducir "El pequeño electrotécnico" a los hogares, primero, y luego a la escuela. Según Alvaro Abril "en los países más avanzados los juguetes y pasatiempos son desarrollados por los mismos padres de familia, porque cada día la gente está más ávida de entender el mundo científico —comenta—. Se trata de que las próximas generaciones no sufran como alguna vez lo hicieron ellos".

A través de la guía, que es progresiva, los niños comprendidos entre los 7 y los 15 años, encuentran los principios básicos de cada juguete, como la electricidad y el magnetismo.

Hasta ahora, Alvaro Abril ha vendido cien cajas de juegos, a un precio de \$25 mil cada una. Sin embargo, considera que lo ideal a largo plazo, es recibir apoyo de la sociedad para ampliar el mercado. Y, lo más importante, que el niño cada vez aprenda conceptos más complejos de física, hasta llegar a construir juguetes basados en la electrónica y la robótica.



ESQUELA

Una dura lección



Delia María Imbachí es —¿o era?— una maestra municipal como muchas otras en Colombia. Su lugar de trabajo estaba en el área rural de El Tambo, 33 kilómetros al occidente de Popayán, y a seis horas a caballo desde la capital caucana.

En el humilde salón que allí regentaba solía encontrar un nutrido grupo de estudiantes: alrededor de 15.

Quince criaturas de raza negra, pertenecientes a una pequeña comunidad residente a orillas del mar.

A medida que avanzaba el tiempo, comenzó a notar que había otro butaco vacío. Revisó su sistema de trabajo, cambió su metodología, realizó charlas, juegos, ejercicios recreativos, y reconsideró su pedagogía para corregir posibles fallas. Pero el éxodo estudiantil continuó.

Finalmente, decidió tocar a la

puertas de los mismos padres de familia, dialogar con ellos y esperar un respaldo para detener el desangre. Les habló, les trató de hacer entender la importancia de prepararse para la vida. De estudiar. De acabar una primaria, después un bachillerato y entrar luego en la universidad.

La respuesta fue triste y desconcertante. No hubo forma de convencer a los pobladores de lo que ella consideraba un grave error: abandonar los estudios. Pero al igual que sus hijos, los padres salieron de la escuela y de la reunión para nunca más volver.

El día de la clausura de estudios no fue siquiera un solo alumno. Abrumada, pero más que eso acongojada, Delia María Imbachí de Campo regresó de la selva, para hacer en su propia casa la sesión solemne del año escolar que terminaba. Asistió un alumno: su propio hijo.

■ *CARLOS CAMPO Popayán*



En las escuelas rurales del Magdalena Medio

Rompen esquemas tradicionales

POR PAOLA TARDITI
■ Enviada especial

Barrancabermeja

Hace dos años comenzó la hazaña educativa. Los sitios más apartados del Magdalena Medio necesitaban escuelas. Los maestros de la región, buscaban empleo. La coyuntura ofrecía un nuevo espacio de trabajo.

Fue así como veinte educadores resolvieron unirse para crear la Generación Nueva de Educadores (Genes). El interés que los acercaba era el mismo: brindarle a los niños de la región una buena educación de carácter innovativo.

Con la posibilidad de escoger la jornada de clases, en la mañana o en la tarde, empezaron trabajando con un sueldo de \$22 mil mensuales. No era mucho, pues se sujetaba a las condiciones económicas de Pastoral Social y de los jesuitas de la zona, quienes buscaban invertir en programas comunitarios una plata que tenían disponible.

El dinero con que contaban ayudaría a solucionar las urgencias educativas durante los cinco primeros meses. La posibilidad de continuar el trabajo, dependería del apoyo de la comunidad y del departamento. Sin embargo, todo quedaría sujeto a las labores que hubiesen desarrollado los maestros durante ese tiempo.

Tenían claro que no sería una tarea fácil. Primero, la violencia de la zona impediría el desarrollo normal de las actividades escolares: el desplazamiento constante

de los maestros, debido principalmente a las amenazas a sus vidas, creaba zozobra en el grupo.

Sin embargo, doce de ellos lograron salir adelante. Ahora, con esfuerzo y dedicación, están dedicados a enseñar a los niños de las veredas más apartadas del Magdalena Medio.

Por ejemplo Ana Isabel Gutiérrez, una maestra de la escuela "La Jota", de la vereda de Landázuri, acostumbra salir de su casa, ubicada en Cimitarra, y caminar durante dos horas y media para llegar a la escuela. Allí, 27 niños campesinos de primero, cuarto y quinto de primaria, la esperan todos los días, a las doce en punto. Comienzan las clases, distintas de la típica cátedra tradicional. Hacia las cinco de la tarde, maestra y niños abandonan la escuela.

En busca de lo nuevo

Hace dos años, cuando comenzaron a trazarse los primeros esbozos del proyecto, las escuelas no tenían libros ni cuadernos. Todo lo aportaban los niños y los maestros. Ahora cuentan con el apoyo de la Alcaldía y del Ministerio de Educación. Por medio del Programa Escuela Nueva que el Ministerio ha implementado en las zonas rurales del país, las escuelas han recibido material educativo.

También el Plan Nacional de Rehabilitación (PNR), les ha ayudado. Al principio no contaban con el presupuesto necesario, pero hacia febrero se logró reunir

lo suficiente para cobijar doce escuelas, por un lapso de diez meses.

Desde entonces ha sido posible constituir un grupo sólido de maestros, en donde prima el interés porque el niño tenga la oportunidad de cuestionarse cada cosa que aprende. Que la escuela no sea el espacio donde se va a aprender y a enseñar solamente, sino el sitio en que las cátedras tradicionales queden a un lado para abrirle paso a un ambiente activo. "Se trata de que los padres, los maestros y los niños comprendan la importancia de la escuela —comenta Ana Isabel—. De que entiendan que no es un centro de simples conocimientos revaluados".

En ese momento, entonces, es cuando el maestro entra a participar. Pero con una nueva visión de la pedagogía. Porque, según cuentan los mismos educadores, el papel que ha desarrollado hasta el momento ha sido repetitivo, autoritario y carente de creatividad. Y ello, en gran parte, se debe a "la falta de vocación del maestro, de identidad como profesional de la educación, del desconocimiento de la realidad nacional y de la situación real donde trabaja".

De ahí la necesidad de que se apersona de su papel, de su profesión. En últimas, se trata de que sea creativo, crítico y autocrítico.

Pero lo innovativo no se queda sólo en la metodología. También incluye el sistema de evaluación.

A pesar de que existen unas normas establecidas por el Ministerio de Educación, en donde la calificación cuantitativa sigue en pie, los maestros de Genes han buscado que cada día se evalúe más analíticamente, que se tengan en cuenta los desarrollos del niño de una manera integral, y que el pequeño no sea visto simplemente como un receptor de conocimientos.

Sin embargo en Genes, tanto niños como maestros, son cuestionados. Para la evaluación del grupo, desde hace dos años los profesores acostumbran reunirse durante un tiempo en vacaciones. De ese encuentro salen las principales propuestas, que deberán llevarse a la práctica durante el siguiente año escolar.

Por ahora las doce escuelas, los doce maestros y los 45, 17 o 18 niños —dependiendo de la escuela— están convencidos de que hay que darle un vuelco a la educación. De que los esquemas tradicionales en pedagogía ya no son válidos para una sociedad en donde todos los días hay más cambios y transformaciones.

¿Qué busca Genes?

La experiencia educativa Genes hace parte del "Encuentro Nacional de Experiencias Pedagógicas en Educación Formal", que se llevará a cabo entre el 18 y 21 de agosto, programado por la Coordinación de Centros y Escuelas de Educación Popular y Sindical.

Objetivos del evento:

Intercambiar y comunicar las distintas experiencias pedagógicas innovadoras que se llevan a cabo en el país.

Compartir y analizar los logros y dificultades presentados en la implementación de las experiencias, en conteni-

dos, metodologías y mecanismos de evaluación.

Analizar la situación de sistematización en que se encuentran las experiencias educativas.

Aportar nuevos elementos que posibiliten recoger, organizar y divulgar de manera efectiva los resultados de los trabajos educativos.

Discutir el estado actual y las tendencias de la transformación de la escuela, a partir de la valoración de las características de las experiencias pedagógicas que participarán en el Encuentro.

Cuestionar la educación actual y buscar nuevas alternativas pedagógicas.



cinep
departamento de
documentación
 ARCHIVO DE PRENSA

EL ESPECTADOR

BOGOTÁ

Periódico: Ciudad:
 Pág.: 3B Fecha: 12 AGO. 1989
 Código: DE0401 Lugar: ES

Los niños campesinos frente al lenguaje escolar

**MARIA CLEMENCIA
 RAMIREZ DE JARA
 MARIA LUCIA
 SOTOMAYOR CAMACHO**

Instituto Colombiano de Antropología
 Especial para **El Espectador**
 BOGOTÁ

En el artículo de la semana pasada se hizo énfasis en que el desconocimiento del proceso de socialización del niño campesino, por parte del programa de educación nacional y por ende del maestro rural, incide en que no se tenga éxito en la labor escolar. Continuando con esta reflexión haremos las siguientes anotaciones: la lengua materna del niño campesino del altiplano cundiboyacense, a pesar de ser el español, presenta como en cualquier región manejos y contenidos locales diferentes. Se debe tener presente que lo importante de la lengua materna es la cultura que transmite, es decir, las normas de comportamiento, las reglas de interacción social, los códigos culturales, etc.

Así, por ejemplo: el niño campesino aprende los comportamientos de aseo personal (bañarse, vestirse, hacer sus necesidades fisiológicas, etc.) por imitación y a través de su propia experiencia sin que los adultos le expliquen los pasos a seguir. Con esto se le está transmitiendo la autoridad, como un valor primordial dentro de una jerarquía de roles familiares rígida y la idea de obedecer inmediatamente sin ningún cuestionamiento.

A nivel lingüístico esto se traduce en simples órdenes imperativas que permiten controlar la conducta por parte de los mayores sin dar margen para que el niño exprese las razones por las cuales lleva o no

a cabo la acción, esto a su vez implica un uso limitado del vocabulario.

Pero por otra parte hace que el aparato social de la familia campesina funcione sin fricciones manifiestas, lo que asegura que la unidad familiar sea efectiva como unidad de producción, de control social y de perpetuación de la tradición cultural.

Esta forma de ejercer la autoridad en el campo, es bien diferente a la que se implementa en la escuela; si bien la estructura formal —ordenar y obedecer— es la misma, el contenido cambia. Como objetivo, la escuela pretende que espontáneamente el niño sea reflexivo, analítico y crítico a través de la utilización de un amplio vocabulario y de los conocimientos que se suponen ha acumulado a través de los años cursados.

Mientras que en la casa es tabú hablar de las partes del cuerpo, en la escuela se les exige que las expliquen como parte fundamental del programa académico; mientras que en la casa el espacio que tiene el niño para expresar sus vivencias es limitado, en la escuela se le pide comunicarlas continuamente.

Diversidad de conceptos

Cuando se trata de labores del campo, los padres sí dan las explicaciones necesarias para ejecutar los diferentes procesos. En este caso se amplía el lenguaje para explicar, descubrir, instruir, asociar, comparar, deducir y analizar; se transmiten los conocimientos y valores más importantes de la cultura, entre los cuales están los conceptos de tiempo (ciclos cósmicos, fases de la luna, in-

vierno-verano, etc.) y de espacio (abiertos, mojones, cercas, vedadas, casco urbano, es decir, referencias espaciales acordes al medio en que trabajan). El niño logra a través de este aprestamiento un desarrollo del lenguaje que le permite captar las claves temporales y espaciales de su cultura.

El concepto de fortaleza que maneja el campesino del altiplano es otro ejemplo que confirma el choque cultural que se sucede al entrar a la educación formal: al niño se le enseña que no debe manifestar, en lo posible, la sensación de dolor físico, tristeza, abatimiento, depresión, cansancio, etc. Este tipo de demostraciones son motivo de mofa y crítica: "No sea flojo", "usted lo que tiene es pereza".

Dentro de este mismo renglón estarían las manifestaciones de alegría, que por lo general se hacen de forma moderada y se ocultan, celosamente, lo mismo que se minimizan los triunfos económicos. Esta actitud tiene de trasfondo una idea de igualdad: toda la comunidad tiene las mismas oportunidades y si alguien sobresale exageradamente es mal visto, pues algo debe ocultar y aun cuando se pudieran dar razones satisfactorias del éxito, tampoco se manifiestan para evitar la envidia y el marginamiento social.

En contraposición, el sistema educativo es en esencia competitivo; el niño debe sobresalir: sacar las mejores notas, ser aplaudido, etc.; además se le exige expresividad y manifestaciones de diversa índole que en su contexto cultural son vedadas. La educación que reciben en casa trae como consecuencia, niños campesinos inmersos en sí mismos, y para quien no los conoce, le es muy difícil saber lo que piensan y sienten.

A nivel escolar el profesor lo señala como falta de creatividad, de participación en clase y de uso adecuado del lenguaje. No se pregunta el porqué de la deficiencia académica observada; no se intenta desarrollar, sin violentar, aquellas capacidades necesarias para la educación formal, que no le han sido trabajadas en casa, como son la motricidad fina, la expresión corporal, hacer seriaciones o abstracciones lingüística, etc., todo esto sin negar y haciendo uso de aquellas habilidades adquiridas en el proceso de socialización a nivel familiar.

El programa académico nacional y los maestros de la escuela rural deberían conocer el medio en el cual se desenvuelve

el niño campesino, esto permitiría aplicar una metodología adecuada de manera que la educación formal no produjera un choque de tal naturaleza, que castre el desarrollo lingüístico potencial del alumno. Por otra parte, tampoco se están logrando los objetivos perseguidos por la escuela: el hecho de salir de 5° de primaria no garantiza que posean unos conocimientos realmente aprendidos. Por ejemplo, en encuestas aplicadas a niños que aprobaron este curso, se encontró que a duras penas entendían el contenido de frases muy sencillas del periódico. Quizás repiten de memoria una frase de un texto del último año cursado, pues ya de los anteriores ni se acuerdan.



Hay que replantear la evaluación como problema de contenido

Desde hace un año, cuando empezó a operar la promoción automática en la educación primaria de Colombia, los maestros han sentido que perdieron el control sobre el rendimiento académico de sus alumnos.

Así lo cree Manuel Rojas, profesor, investigador educativo y asesor del Centro de Apoyo al Docente y razón por la cual ese centro ha organizado estas jornadas nacionales sobre evaluación escolar.

El proceso de evaluación actual es "un dispositivo que garantiza la obediencia a la autoridad y que es represivo en la medida que no permite que aflore la creatividad".

Por la anterior razón, dice Manuel Rojas, la necesidad de cambiar los objetivos del sistema de evaluación tradicional con miras a formar hombres responsables autónomos y libres.

Los especialistas educativos están de acuerdo en que la escuela juega un gran papel como espacio de capacitación del niño para acceder a la cultura universal, a la libertad y a la afirmación del ejercicio del poder.

Sin embargo, ese ideal no se hace realidad en nuestro medio, porque los mecanismos de control utilizados hasta hoy son una de las mayores causas de la situación de violencia y desigualdad social que viven los colombianos, aseguran por su parte maestros colombianos.

EDUCACION Y EVALUACION

La hipótesis de Manuel Rojas sobre la incoherencia entre la enseñanza y la evaluación escolar y su incidencia en la formación de culturas agresivas, es que no se ha logrado educar para la institución democrática, tampoco para el saber organizado, ni para la expresión de los sentimientos gratos.

La evaluación, como parte del proceso educativo, debe ser una respuesta crítica que permita a los maestros y alumnos tematizar la vida dentro de las aulas para transformarla.

Estos son algunos de los pasos que se deben dar dentro del cambio evaluativo, a juicio de Manuel Rojas:

1. Evitar el control externo y motivar la responsabilidad personal del alumno.
2. Destacar los logros y avances de sus respuestas, en vez de tacharlas y negarlas.
3. Detectar sus problemas y límites con el fin de ayudar a corregirlos.
4. Fortalecer los aspectos positivos de su desarrollo escolar.
5. Tener en cuenta que evaluar es darle valor al trabajo del alumno.

MOMENTO DE REFLEXION

Para Rosa Avila Aponte, pensar y discutir en el papel de la escuela y sus formas de evaluación, son los objetivos de las jornadas

nacionales sobre evaluación escolar, que organiza el Centro de Apoyo al Docente.

Aunque estos temas se han planteado en años anteriores, aún no se han sometido a análisis, dice Rosa Avila Aponte, educadora e investigadora, así como asesora del Centro de Apoyo al Docente.

Ella considera que después de los cambios surgidos a raíz de la promoción automática, es el momento de reflexionar sobre las tendencias teóricas y prácticas en evaluación escolar.

El problema de la evaluación en Colombia, más que metodológico es de valoración de los elementos de la escuela, es decir, en los contenidos de los programas y aspectos disciplinarios, entre otros.

VALORES DE LA NIÑEZ

En consecuencia de lo anterior, dice Rosa Avila Aponte, en el encuentro regional se hace énfasis en cuestionar los valores con los que se forma la niñez, tales como el autoritarismo, las imágenes represivas y la figura del adulto en miniatura.

Además, se hace un balance de las prácticas que expresan la concepción de la escuela misma, como las calificaciones y la relación de los maestros con los padres de familia.



¿Es la evaluación escolar un atentado contra el maestro?

Por Iván Rodrigo
García Palacios
De El Colombiano

Sobre la evaluación escolar existen y pueden existir tantas definiciones y conceptos como personas interesadas quieran reflexionar u opinar sobre el tema, aún incluyendo las mismas políticas y normas que las autoridades educativas colombianas han trazado en el decreto sobre promoción automática y que por lo recientes, desconciertan a los educadores que están en la obligación de aplicarlas.

Qué evaluar, cómo evaluar y para qué evaluar, son interrogantes que deben ser resueltos diariamente por esos educadores. Como respuesta a esas inquietudes, el Centro de Apoyo al Docente impulsa en el país la realización de un debate nacional sobre la evaluación escolar.

¿Cómo? El Centro de Apoyo al Docente viene realizando una serie de encuentros regionales sobre el tema de la evaluación escolar. El primero fue en Cali, en junio; el segundo en Ibagué a principios de agosto; ayer en Medellín, y continúan en Bucaramanga, Barranquilla, Bogotá y Cartagena. Esto como primera etapa.

¿Qué se pretende? Son varios los objetivos: - encauzar la reflexión pedagógica de cada región en torno a la problemática de la evaluación y su incidencia en los procesos de transformación escolar. - Identificar y discutir las

principales tendencias teórico/prácticas que se están desarrollando en el país en materia de evaluación. - Generar y/o consolidar mecanismos de difusión sobre las diferentes experiencias que adelantan tanto docentes como instituciones en cada región.

- Establecer redes de comunicación entre los docentes e instituciones interesadas en la reflexión colectiva en torno a la problemática de la evaluación. - Analizar las nuevas medidas sobre evaluación y cambio escolar.

- Conceptualizar los diferentes puntos de vista teóricos sobre evaluación. Y discutir los puntos de vista de los participantes y sus experiencias en esta materia.

SEGUNDA ETAPA

Luego de esta primera jornada o encuentro regional continuará en cada ciudad, una segunda etapa en la que, según las peculiaridades de cada zona, se realizarán una serie de actividades impulsadas por los profesores, investigadores y líderes educativos, con el fin de profundizar en el contexto de cada región. A la vez se extenderá el proceso de reflexión nacional hacia las ciudades intermedias.

En el mes de noviembre se realizará una jornada nacional de evaluación simultánea en las ciudades del país, en las que se realizaron estos primeros encuentros regionales. Esto se

hará con el objeto de analizar y discutir la experiencia regional y definir nuevas líneas de acción sobre la evaluación.

Al finalizar las jornadas nacionales se presentarán los cuadernos pedagógicos, los cuales contendrán las experiencias recogidas en los encuentros, con el fin de dar a conocer a la opinión pública la actividad de los educadores colombianos.

¿QUIEN HACE ESTO?

El Centro de Apoyo al Docente ha integrado un equipo asesor conformado por Elba Cánfora, directora del centro; Rosa Avila, del Ministerio de Educación y del equipo Interinstitucional de Evaluación; Manuel Rojas, del Ministerio de Educación y del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica; Félix Bustos y Teresa León, del Ministerio de Educación; Alvaro Rodríguez, del ministerio y del Departamento de Investigaciones Educativas; María Elsa Pulido del Die y César Zabala, del equipo regional de promoción automática.

ENCUENTRO DE MEDELLIN

El primer encuentro regional sobre evaluación escolar realizado ayer en Medellín, estuvo coordinado por Manuel Rojas y Rosa Avila Aponte. Lo que ellos piensan del tema, se podrá leer en la nota adjunta.



Maestros de tiza y tablero cambian la escuela

Empeñados en cambiar la escuela, están reunidos en Bogotá maestros de todo el país, en el Encuentro Nacional de Experiencias Pedagógicas en Educación Formal, coordinado por Cepecs, Cinep y el Instituto Popular de Capacitación. Publicamos artículos varios en torno al tema.

Por CECILIA SORIANO

A

la luz del seminario de experiencias educativas, uno de los temas que surge es el problema del maestro como investigador, en cuanto comienza a cambiar su práctica y a hacer elaboraciones sobre lo que supone su trabajo. ¿Qué significa abordar una nueva forma de ser maestro?

Existen cuatro críticas muy estereotipadas a las personas que andan en experiencias de cambiar la escuela. La primera, que son islas; la segunda, que además de ser islas son experiencias puramente empíricas sin ningún punto de contacto con procesos de reflexión más sistemáticos. La tercera, que tienen un cierto utopismo pedagógico en cuanto viven de la ilusión de transformar la escuela hoy, cuando las condiciones sociales y económicas no dan para que ello suceda. La cuarta, que existe una baja en la calidad del conocimiento.

Los maestros que aquí tenemos, han hablado de cambiar la escuela.

Existe una rutina de ser maestro. Al romperla, la experiencia enseña que se sufren crisis a nivel personal y con los grupos. ¿Cuándo empieza a quedarse chiquita la escuela? ¿Cuáles son los síntomas que padece un maestro cuando ya la única cura de su enfermedad es emprender nuevas experiencias, pasando de un trabajo tradicional a uno experimental? ¿Cuáles son los cambios que experimentan y en qué consisten? ¿Cómo han logrado superar los conflictos que nacen al investigar y pensar los problemas del aula?

Mi nombre: Henry González. La historia es larga. La vida da muchas vueltas. Estudié Química. Salí de la universidad con el afán de practicar lo aprendido. Fui a la primaria, y encontré una riqueza especial. Decidí quedarme en la escuela.

Al principio, el trabajo fue sindical. Luego, de charlas sobre pedagogía. Ahora estoy en una escuela de la zona suroriental de Bogotá.

Tuve el desencanto del paso por la izquierda. Relacioné mi práctica con el discurso que estaba echando. Hablaba de una sociedad más justa, pero no me preguntaba cómo era de maestro

en la escuela. Llegó la moda de las innovaciones educativas, el momento para no rezagarse.

Con un carnaval, empezamos a inquietar a los maestros, a los niños, a la comunidad. Lo hicimos un 31 de octubre, peleando con el "halloween". Los niños contaron las historias de su barrio. No fuimos más los maestros de 7 a 12; también de sábados, de domingos, más amplios, más cariñosos con los niños. La escuela adquirió otra dimensión. Pensar en ella se volvió una forma de vida. Se generó el espacio para proyectos pedagógicos: periódicos murales, reuniones con los padres.

Dificultades, muchas. La principal: la actitud del maestro. Hemos sido educados formalmente, en un espacio en el que la pedagogía no ha tenido asiento. Nos formamos en la técnica, en saber hacer cuadernitos, matricular, calificar. Nunca en la reflexión pedagógica. Despertar maestros es una acción de paciencia inmensa. Igual con los directores: nunca tenían tiempo para oír las propuestas. Decidimos emprender la reflexión por nuestra cuenta. Ganamos en audiencia con los compañeros, pero ensanchamos la distancia entre nosotros y los directores.

No queríamos comunicar la experiencia a los padres, porque no teníamos muy claro lo que íbamos a hacer. Queríamos pensar la escuela como propuesta pedagógica. Los maestros sintieron miedo; algunos dijeron: "Eso es para ustedes que son solteros y no tienen hijos". Cuando apenas se necesitan ganas. Buscábamos que los papás se sintieran tocados en su esquema. Uno tiene más dudas que claridad, pero ellos tienen menos dudas y más claridad sobre para qué envían los hijos a la escuela. Al primer mes, los padres querían pasar sus hijos a la jornada de la tarde. Allí ya se sabían las vocales y habían empezado cuaderno. La escuela no les satisfacía. Llamamos a una reunión. Nuestra única pregunta fue: ¿qué les preocupa? Vinieron contrapreguntas: ¿por qué los recreos tan largos?, ¿por qué no se hacen filas?, ¿por qué los niños se la pasan en el barrio?, ¿por qué no ponen tareas? Empezó la discusión. Había papás que defendían el proceso: "Esta escuela me gusta mucho porque los profesores juegan con mis niños. Nunca lo había visto". Otro, muy formal, decía: "Profesor, sírvase responder la siguiente pregunta: ¿por qué no han empezado los programas?". Una madre que traía una larga lista de preguntas, terminó comentando: "No tengo nada en contra de la escuela".

Es un proceso muy largo. ¿Qué hace transformar la escuela? ¿Qué hace el Movimiento Pedagógico? Se dice: aquellos que se proponen transformar la escuela. Claro que sí. Pero ¿cómo? Sé que estoy

haciendo algo distinto, pero no sé si eso sea transformar la escuela. Quizá me estoy devolviendo a la Escuela Activa. Es una búsqueda de caminos, paso necesario.

No se puede caer en el juego de los teóricos por allá y los prácticos por acá. Es necesario el contrapunteo, pero la articulación se hace urgente. De ahí que me parezcan válidas las críticas de que hacemos mucho y sistematizamos poco. Uno debe pellizcarse: ¿no estamos incidiendo en otros lados?, ¿lo que hacemos va más al extremo de la sensación que al del conocer?, ¿cómo hacemos una escuela que permita ambas cosas?

No sólo están en formación los niños. Nosotros, los maestros, también. Que se organice un encuentro de innovaciones educativas con treinta y cinco experiencias inscritas, nos está diciendo que en pedagogía no hay nada claro, pero también que por nuestro camino podemos estar construyendo una pedagogía nacida del trabajo empírico.

Mi nombre: Beatriz Reyes. También soy maestra en una escuela del Distrito. Igual, mi vida ha dado muchas vueltas. Estudié Química en la universidad, de donde suponía salir hecha científica. Trabajé primero con niños abandonados. Esa experiencia me acercó a compañeros inquietos por la relación formativa. Exploré nuevas posibilidades. Era licenciada, pero me decidí por la escuela. De una rural pasé a una escuela en el suroccidente de Bogotá. Venía de un trabajo colectivo, pero los nuevos compañeros no estaban en esa disposición. Tenían otra dinámica. Eran personas casadas con la tradición. Empecé sola, lo que me generó un gran conflicto. Pero me dio la posibilidad de encontrar gente que pensaba como yo. Hoy somos todos, las dos jornadas, dos escuelas completas las que trabajamos en el proyecto "la escuela como práctica de la democracia". Todo lo que organizamos tiene ese sentido, una mirada hacia una convivencia más humana, más plena. Realizamos cultivos hidropónicos, talleres con los padres, teatro callejero, jornadas de graffiti sobre las nuevas concepciones que los niños tienen de la historia, la pedagogía, la vida. Entre las escuelas hay correspondencia a nivel de buzones y periódicos murales. Además, se ha consolidado un equipo de tertulias semanales. Trabajando siempre desde lo cotidiano.

¿Cuándo empezamos a cambiar? ¡Básicamente cuando abrimos los ojos y logramos tener una mirada más grande! ¿Por qué nuestra práctica?, ¿para qué?, ¿qué tipo de relaciones establecíamos?

Ahora empezamos a gozar. La búsqueda de placer es bien importante, es la que nos mantiene vivos. Aunque el director nos rechace y los espacios se nos cierren.

Nos hemos venido transformando y hemos encontrado la dinámica participativa en lo que construimos. Por ejemplo, para hacer el reglamento de la escuela, involucramos en el proceso a los muchachos y a sus padres. Terminamos haciendo coplas y un himno alrededor de lo que entendíamos por disciplina, orden y educación.

La práctica me ha permitido conocerme como sujeto y conocer el sujeto que cumple cada una de las personitas con las que trabajo. Tuve una gran dificultad. Trabajé con un grupo de niños durante

tres o cuatro años, en el proyecto de "Latinoamérica buscando su futuro". Cuando llegaron a quinto bachillerato, "mis niños" eran críticos, se tomaban la vocería en la escuela, participaban en un periódico distrital, exponían en la Universidad Nacional. Tenían un sentido muy colectivo, muy integral. Lo que soñábamos. Pero frente al conocimiento, yo suponía que tenían una fuerte capacidad analítica y de reflexión -ciertamente la tenían pues podían confrontarse con cualquier tipo de conocimiento. Sin embargo, llegaron las pruebas del Icfes, y de los cuarenta, sólo pasaron dieciséis. Fue un trauma. Me planteé la necesidad de cómo construir el conocimiento no desde el currículo, porque la práctica nos exige cuestionarlo desde la vida, desde la historia. Estuve todo un año indagando cómo se jugaba con eso y me vi frente a dos alternativas: preparar para la vida o preparar para el conocimiento. Yo preparo para

la vida, pero creo que el conocimiento es un elemento necesario de relación y de sobrevivencia. Pareciera entonces que esta es una polaridad insalvable, pero existe en torno del conocimiento del Icfes. Uno inicia jugando al espontaneísmo -con la idea-, sin planificar lo suficiente, pero la experiencia obliga a reflexionar sobre el conocimiento sin romper la preparación para la vida.

¿Cómo enseñarle a los niños lo que era burocracia? Con una necesidad común, la de un puente. Los niños escribieron cartas a Obras Públicas y supieron lo que era. Les contestaban, pero diciendo que sus cartas habían pasado a otro despacho. El problema nunca se solucionó. En otros términos era muy difícil explicar lo que es ese fenómeno.

Algo importante para resaltar, y que asusta a los intelectuales que nos critican, es que a pesar de islas somos los que generamos el Movimiento. De pronto descubrimos que somos marxistas, pero nunca partimos del marxismo. Que somos dialécticos, freirianos, estamos en la onda de la Escuela Nueva. Resulta que sí tenemos conceptos, y además, mucho más profundos. Construimos el concepto, no partimos del concepto. Y el concepto se hace histórico.

Dejo la palabra a Javier, compañero en esta experiencia:

Estamos en un proceso de ruptura y toda ruptura implica críticas. En momentos de transición se llega a una meseta en la que aparentemente no hay ningún cambio. Aparecen taras. El maestro tiene que empezar a cuestionar su esquema. El conflicto es individual y colectivizarlo es un camello. Estamos buscando sistematizar nuestro trabajo, lo que también es un conflicto.

El utopismo se justifica. Por los idealistas existe ciencia, las civilizaciones han progresado.

El hecho de que existan críticas tan claras, es una demostración de que estamos avanzando. El hecho de visualizar islas, ya es una maravilla.

Las dificultades son retos. El primero: ¿cómo hacer de la escuela un lugar placentero? Otro reto: hacer de la escuela un sitio donde el niño vaya más allá de su círculo biológico, gane valores; dos son fundamentales: el sentido de organización -en donde esté presente

el juego, la sensibilización y el diálogo-, y la espontaneidad -un lugar donde el niño encuentre caminos para que sea espontáneo y organizado a la vez, respetuoso de las libertades ajenas, solidario y fraterno.

La universidad no forma para esto. Mucha gente sabe de marxismo, pero no puede explicar, por ejemplo, cuáles son las características de un grupo humano marginado en una ciudad como Bogotá. Y, sin embargo, recita una cantidad de premisas que tienen que ver, también por ejemplo, con la plusvalía. Nuestra experiencia es válida. Somos sensibles, manejamos algunas herramientas intelectuales.

Hicimos talleres con padres y les preguntábamos qué les gustaría que se enseñara en la escuela, cuáles las faltas que consideraban graves y qué sanciones proponían, qué motivaciones y qué estímulos, cuál el espacio que como papás podrían ocupar en la escuela. Quizá hubo fallas porque no lo supimos manejar muy bien. En los acuerdos, ya había participación de padres y maestros.

Mi nombre: Roberto Munarris. Diez años haciendo de maestro. Comencé trabajando en el parque con un tablero guindado de un palo de mango. Santa Marta. La necesidad y la vida me obligaron a cambiar. Traía esquemas de la normal que la práctica fue revaluando.

Siete compañeros iniciamos el trabajo, en una invasión. Con la alfabetización, formando hacia la acción comunal, el trabajo de la tierra.

Se empieza a partir de un pare. ¿Cómo seguimos diciéndole a los niños que Colombia es hermosa, si no sabemos hacia dónde la estamos llevando, y qué clase de gente estamos formando? Vas al sindicato y no consigues sino libros de Lenin, de Marx. Queríamos innovar la relación escuela-comunidad. El padre empieza a

participar en la educación del hijo. Quisimos romper el esquema de la escuela como el sitio al que se va a buscar un boletín y nada más. Se siente la presión de un grupo de padres que de pronto dice: "En esa escuela sí que joden...". A pesar de la resistencia, los padres advierten los cambios de los niños en la comunidad, la casa y la escuela. Y se incorporan.

Cuestionábamos el tema de la práctica democrática. Había que acabar con la relación vertical. Nuestros compañeros se preguntaban: "¿quién manda allí?, ¿por qué ese desorden?, ¿por qué pintan tanto los niños?". Y se respondían: "yo, en ese desorden, no me meto". Lo que pesa es la tradición: en los niños, en los padres, en los maestros. Son los niños los primeros en meterse en el cuento. Los padres suponen que al preescolar se va a leer y a escribir. Aceptan que el primer día juegues con los niños, pero a la semana exigen que les pongas tareas, que lleven a casa las planas de la A. La primera semana tuvimos matriculados cuarenta niños, a los quince días había veintitrés. ¿Qué pasaba? Había que empezar con los padres. Los maestros eran otro problema. ¡Cambiar después de 15 años de trabajo! El libro amarillo de las normales era nuestra tablita de oro, todo estaba ahí.

Las críticas a lo que hacemos vienen de sectores conformes con el sistema educativo. Las hacen desde su barricada: no son padres de familia, no son alumnos, no son maestros. Son intelectuales que ven problemas en los maestros de base -de tiza y tablero-, que cuestionen su práctica. Todos esos críticos, pedagogos bien armados, ¿qué van a hacer de sus vidas cuando se la han pasado en discursos, en conferencias? Si se les diera la oportunidad de conocer las experiencias, cambiarían. Critican la calidad de la educación, pero me pregunto cuál ha sido hasta el momento la calidad de la educación en Colombia. No sé si la nuestra sea mejor, pero nos hemos casado con esta opción, con la utopía. ▲



Educación Popular en la escuela formal:
La experiencia Aipe en el Huila

Por MARCO RAUL MEJIA J.
Cinép

Desde la década del 70 en nuestro país se venían empleando algunas experiencias aisladas de búsquedas en la escuela, por parte de instituciones

que intentaban la transformación de la sociedad (1). También, grupos de intelectuales y de maestros, venían interesados en la problemática.

Esta discusión llega al sindicato de maestros, la Federación Colombiana de Educadores -Fecode-, quien en su XII Congreso celebrado en 1982, aprueba impulsar el Movimiento Pedagógico creando los instrumentos necesarios: una revista, un centro de investigaciones y un programa de radio.

Es de anotar que la aprobación del proyecto de Movimiento Pedagógico fue muy estrecha en la votación. Los principales argumentos que entregaban quienes perdieron en la votación fueron los siguientes:

- El problema de la calidad y de la educación es de competencia del gobierno y no de los maestros.
- Pensar en mejorar la calidad educativa y pedagógica es reformismo que desvía al sindicato de sus verdaderos objetivos.
- Una nueva pedagogía sólo es posible a partir de la transformación radical de la sociedad, cuando el proletariado esté al mando del Estado.
- Esa propuesta es la manifestación clara del pensamiento social-demócrata en Fecode.

Poco a poco, el Movimiento ha asumido un perfil propio, con una cierta presencia nacional, en cuanto ha ido involucrando a los sectores que tienen que ver con el problema educativo. Entre las tareas planteadas por el Movimiento Pedagógico,

están las siguientes:

Develamiento de las políticas educativas oficiales. Lucha por dotar al maestro de una identidad con la pedagogía, y como asalariado, busca colocar la práctica pedagógica en un norte de movimiento social. Recupera el medio social para romper los muros de la escuela y de la relación maestro-niño. Se plantea el problema modernización-transformación de la actividad educativa y pedagógica. Impulsa proyectos pedagógicos alternativos que anticipen elementos de nueva cultura que se construye, ligándolos a un norte de reforma educativa, cultural y social, hacia la nueva sociedad.

Actualmente, las relaciones del Movimiento son claras: la revista tiene un tiraje de 30 mil ejemplares. Se han convocado 8 seminarios pedagógicos nacionales con una presencia promedio de 100-120 maestros. Los centros de investigación existen en casi todas las regiones del país. En 1987 se realizó el Congreso Pedagógico Nacional con la asistencia de mil delegados de todo el país.

La escuela popular AIPE

El Centro de Investigación y Educación Popular, Cinép, venía desarrollando un proyecto en educación formal en la Costa Atlántica de Colombia. En ella se experimentaban procesos de Escuela Activa y Nueva, ligados a las organizaciones campesinas. Estas mostraron su validez en ese medio y sólo se vieron entorpecidas por el trabajo político de izquierda que actuó sobre ellas. Ese trabajo le daba poco sentido a las experiencias mismas y las legítimas sólo en cuanto cantera de cuadros. Fruto del desarrollo del Movimiento Pedagógico, algunos sindicatos del magisterio se interesaron por la experiencia y por encontrar las posibilidades de realizar trabajos similares en sus regiones. Para el Cinép significaba tanto quitarle algunos elementos que todavía le daban características de laboratorio, como posibilidad de

probar su validez en otras condiciones socioculturales y con unos maestros tradicionales, tipo colombiano, inscritos en la educación oficial nacional, es así como se inicia la experiencia de Aipe, en el departamento del Huila.

Fundamentos de la experiencia (2)

a. El medio social inmediato, nuestro punto de partida

El medio, considerado como lugar pedagógico, espacio de relaciones sociales y universo de sentido, va a ser el lugar que propicie las preguntas necesarias para establecer la cadena entre saberes populares locales, saber académico requerido y cultura acumulada de la humanidad.

b. La investigación (3)

Es el núcleo de la experiencia. Investiga el niño, el maestro, y en su interacción, se busca modificar la realidad implicando a los padres.

Es allí donde pretendemos generar una cultura de la investigación y de la pregunta, que niegue el proyecto de verdad acabada, tan propio de la cultura escolar y que genera pensamiento dogmático.

c. Centrada en el niño

Nuestro presupuesto es que el niño debe ser rescatado en su desarrollo. El tiene una mirada sobre su mundo más abierta. La psicología nos ha enseñado que el niño también construye sus hipótesis, su experimentación, y que la cultura escolar se atraviesa negándole sus búsquedas.

De igual manera, experiencias de izquierda que privilegian el discurso, llegan al mundo del niño con proposiciones críticas y metalenguajes propios del mundo adulto.

d. La actividad grupal como comienzo de socialización

Hemos encontrado el peligro de caer en un colectivismo ingenuo (primera fase de la experimentación) de los diferentes grupos de trabajo que se pueden construir en la actividad investigativa y escolar. Esto lleva a que necesariamente los niños vivan un proceso de individualización grupal, que

les gesta valores de correspondencia, lealtad y criterio propio. Se trata de rescatar el trabajo individual, como parte del aporte a un proceso grupal mucho más amplio.

e. Recuperación cultural

En un país de regiones como el nuestro, la ilusión de currículo único, como el que hoy existe, no es más que parte del proyecto de dominación. Por eso planteamos en la experiencia, la búsqueda de identidad regional que nos saque del marco estrecho de la identidad nacional, que disuelve el proceso de las regiones. Así, recurrimos a procesos de historia oral, recuperación de mitos, leyendas, creencias, instrumentos, juegos, vinculación de adultos a la actividad escolar, y muchos otros que sería demasiado largo enumerar.

f. Integración de los padres

Es un proceso por el cual la escuela vuelca sus nexos y condiciones al medio social, para construir nuevas relaciones escuela-comunidad, en las cuales la escuela se asume como un proyecto de la comunidad. De igual manera, su organización, para que cumpla esa función, se convierte en estructura embrionaria de organización, que entrega participación hacia la construcción de sociedad civil.

g. Autodisciplina

Busca trabajar el problema de las relaciones de autoridad y poder, creando soluciones colectivas a una problemática bien difícil, ya que entendemos de entrada que no se pueden producir unos desadaptados sociales. Pero sí tiene respuesta en cuanto encuentra que tiene que educar para aprender a manejar el conflicto como criterio permanente.

h. Escuela pobre

El proceso busca no sólo apropiarse del medio sino construir una escuela posible en esos sectores de la población. La experiencia anterior nos mostró que tenemos que construir una "escuela distinta" para un nuevo hombre, en las posibilidades reales de nuestro medio social, sin que ello signifique renunciar a las luchas para que el Estado dote a nuestras escuelas de los medios necesarios.

i. Romper el espacio tradicionalmente asignado a la escuela

El niño ya no está encerrado en el salón. Los conocimientos no son los asignados tradicionalmente. Se ha recuperado el

medio y el niño no sólo debe conocerlo sino actuar sobre él. Los conocimientos ganados deben generar actividades específicas y concretas de acción sobre su entorno.

j. Cambiar el papel del maestro

El maestro se convierte en el acompañante y dinamizador de procesos, quien a partir de reconocer que tiene un saber diferente, encuentra los procesos y mecanismos apropiados para participarlos a los niños. El maestro se reconoce como diferente y forja interacciones distintas. No cae en la ilusión del igualitarismo.

Proceso específico

Hemos encontrado un proceso que nos ha conducido el proyecto a los cambios en la escuela. El proceso es el siguiente:

1. El niño reconoce su medio.
2. Los niños discuten su medio y se interesan, proponiendo y fijándose temas para investigar.
3. El niño investiga (primer paso de interiorización) su medio.
4. El niño confronta su percepción del medio (puesta en común) mediante el diálogo directo y representado.
5. El niño critica las otras percepciones y la suya propia.
6. El niño relaciona con otros medios (conocimientos generales, "ciencia", integración de áreas, participación del maestro).
7. El niño colectiviza conocimientos al compartir sus relaciones generales aprendidas a través de manualidades, representaciones, juegos, etc.
8. El niño jeriva acciones hacia el contexto social a partir de los elementos ganados en el proceso de construcción de conocimientos.
9. Los niños discuten nuevos temas de investigación, los organizan colectivamente e inician nuevamente la investigación.
10. Se van generando procesos acabados con productos terminales como cartillas, representaciones, etc., que se llevan a la comunidad y a la familia.

Articulación del proceso

En nuestra experiencia hemos hablado de articulación de esas actividades. Para ello

hemos concebido 5 momentos que no son lineales ni consecutivos, pero que hemos ido encontrando como articuladores del proceso. Ellos son:

1. Momento descriptivo: recoger información.
2. Momento acumulativo: discusión y recopilación de toda la información.
3. Momento analítico: discusión y elaboración de esta información, así como recepción y discusión de aportes de textos, del maestro, etc.
4. Momento representativo: el niño convierte en manualidades o representaciones lo nuevo conseguido.
5. Momento práxico: el niño emprende una acción concreta sobre su contexto, con lo cual materializa los elementos nuevos generados.

Palabras finales

Este es, en muy pocas líneas, el caminar lento de una experiencia embrionaria que pretende mostrar que son posibles las búsquedas nuevas al interior de la escuela; búsquedas que avisen lo nuevo que pretendemos construir y que hoy, no son posibles totalmente porque el Estado y la hegemonía al mando, tienen otra intencionalidad política.

Termino con un párrafo que escribían los profesores de la experiencia en la introducción a las cartas de asesoría y que nos sirven hoy para aclararnos el sentido de la acción:

"Las cartas nos han servido para señalar-nos los cambios de actitud y prácticas requeridas para realizar una nueva práctica docente y puntual, de apoyo para la renovación de nuestras relaciones con estamentos de la comunidad escolar en búsqueda de una nueva sociedad y de un hombre nuevo". (4). ▲

Notas

(1) Ver la experiencia en La Azule de la Asociación Nacional de Escuelas Campesinas -ANEC- y en la experiencia de la Comunidad Campesina en el departamento de Santander, en el INEHC en la zona de Toluca y de Ciudad del Real, del Consejo Regional de Escuelas del CIRA -CREA-.

(2) Ver "Escuela, Pedagogía y Cultura", N.º 10, 1980.

(3) Véase "Escuela y comunidad: se da un paso", en "Escuela y Pedagogía".

(4) "Manual de la experiencia. Aportes de Escuelas Campesinas", Documentos Ocasionales, N.º 41, 1981.



Escuela y comunidad

Por **ALEJANDRO ALVAREZ**
 Profesor de la UPT

"El establecimiento de escuelas de primeras letras y su conservación es el primer objeto que ocupa los desvelos de esta prefectura. El medio que se ha adoptado por la ley ha llegado a dificultarse en tales términos que se ha convertido en imposible. La contribución de los pueblos se mira con tanto fastidio, que por libertarse de ella, aspiran más bien a destruirlas, figurando las escuelas defectos en sus maestros..." (1).

E

l anterior texto pertenece a la solicitud que el prefecto del departamento de Boyacá le hiciera al supremo Gobierno para construir puentes

y cobrar peajes con los cuales financiar escuelas, el 13 de agosto de 1829.

El problema de la relación Escuela-Comunidad se planteó en nuestro país desde el mismo momento en que el Estado (la corona española o el gobierno republicano) se propuso instruir al pueblo para conseguir el "progreso" y acceder al mundo "civilizado". Pero desde entonces, el principal inconveniente ha sido la financiación de tan "patriótica causa". Se pensaba que las comunidades debían dotar de recursos las escuelas, consiguiendo y manteniendo el local y pagando los estipendios del maestro. Al gobierno le correspondía fijar las normas para seleccionarlo, así como establecer el método de enseñanza más adecuado, junto con los textos y los contenidos más convenientes. Pero no fue tarea fácil. Primero porque normalmente las comunidades vivían en condiciones económicas muy precarias y segundo porque la necesidad de la instrucción no era tan clara en la inmensa mayoría de la población colombiana del siglo XIX. Lo cierto fue que se crearon múltiples obstáculos a esta tarea tan urgente para los gobernantes y la minoría de notables ilustrados que vivían en las cabeceras de provincias, incluyendo casi siempre a curas y funcionarios municipales.

Aunque ya se haya repetido muchas veces,

debemos recordar que la escuela fue traída a nuestro país por los aires de la Ilustración y de las revoluciones burguesas, con el supuesto de que la instrucción nos sacaría de la pobreza y la indigencia. Pero la respuesta de las comunidades no fue la que esperaban los optimistas iluminados. ¿A qué enviar los hijos a las escuelas si los padres siempre habían trabajado sin necesidad de las letras? Además, ¿quién trabajaría entonces adelante? De muchas maneras se manifestaron las resistencias a esa cultura que violentaba los rituales, las costumbres y la moral popular. Recordemos que estas actitudes propias de la cultura pertenecen a estructuras colectivas que han sido construidas y apropiadas en procesos de larga duración, de suerte que sus ritmos de cambio son distintos a los que regulan los acontecimientos políticos o económicos. ¿Cómo aceptar de un momento a otro un tiempo y una especialidad, unos saberes y una normatividad como los de la escuela?, más cuando ésta expresaba un orden urbano cuya lógica portaba la racionalidad técnica de la eficiencia y la utilidad.

De manera que no fue fácil incluir la escuela en la cotidianidad de las comunidades. No fue nada fácil hacer de la instrucción escolar una necesidad sentida y reclamada por el común de las gentes. Finalmente lo lograron; pero su éxito no fue rotundo. Nosotros creemos que la escuela, como cualquier institución que históricamente haya surgido en nuestro medio traída de otros contextos, se transformó. Hubo formas bien particulares de asumir la práctica escolar, lo que significa que la comunidad no es y nunca ha sido un objeto pasivo de la manipulación oficial. Siempre ha incorporado parte importante de sus patrones de comportamiento colectivo a las prácticas agenciadas desde los intereses técnicos del poder; y quizás la parte más importante de todas: su sentido, su finalidad.

Pero los resultados de esta simbiosis no son perceptibles desde nuestras formas tradicionales de investigar la realidad. Tanto es así que las supuestas teorías críticas de la sociedad insisten en decir que la escuela siempre ha sido un instrumento

ideológico del Estado. Para llegar a descubrir el potencial creador que las comunidades concretas tienen y las formas como han subvertido permanentemente los órdenes de la racionalidad instrumental, es necesario mirarlas como se mira una radiografía, donde lo claro es oscuro y lo oscuro es claro.

Veamos qué sucede con nuestra escuela actualmente:

Es un lugar común hoy afirmar que la educación está en crisis. Primero porque aún no se ha encontrado la forma de financiar "tan patriótica empresa". Aún se le encomienda a la comunidad un porcentaje significativo de esta responsabilidad, con muy pocos buenos resultados. Pero la crisis va mucho más allá. Desde ciertas instancias, el problema es que la educación no contribuye en forma definitiva con el progreso, es decir, no es punta de lanza de la más moderna tecnología, no prepara los hombres del 2.000 que necesitamos desde ya. He aquí un oscuro que podría ser claro. Más allá dicen que el problema es la mortalidad académica y la deserción escolar. Vaya a saber por qué los niños no permanecen en las aulas, por qué los jóvenes "capan" clase con tanta frecuencia, por qué hacen tanta "copialina", por qué "maman gallo" a las autoridades, por qué no les gusta estudiar, por qué no aprenden; otro oscuro.

Pero también dicen que los padres no colaboran, que no se interesan por sus hijos sino cuando los van a matricular y cuando van por las notas, que no aportan al fondo pro-computador o pro-cancha de básquet, en fin, que la comunidad está de espaldas a la escuela.

Ahora bien, ¿qué es todo esto? ¿Formas de resistencia?, quizás, pero lo cierto es que tampoco se vislumbran salidas muy creativas en la mayoría de lo que conocemos como el sector público de la educación. Es decir, que pueden ser formas espontáneas de oponerse a la manipulación, pero desordenadamente, tal vez y he aquí nuestra hipótesis: porque no existe comunidad.

No existe comunidad cuando vale más confiar en el noticiero que en el vecino, cuando el desempleo obliga a trabajar a destajo en contra de cualquier principio de

asociación gremial, cuando se tiene que demandar al campesino de al lado por linderos, pues ya no hay más para dónde correrse, cuando el negocio verde o el blanco puede darle a una familia en ocho días lo que no conseguiría trabajando 5 vidas, y entonces hay que traicionar al compadre, en fin, cuando se impone la ley del más fuerte y del "sálvese quien pueda". No sirven de nada los buenos consejos proclamados desde los fríos escritorios para que nos comprometamos con la escuela, para que participemos en las actividades que programa el director o el jefe de núcleo.

Son otros los lados claros del proceso. Donde realmente se alcanzan a vislumbrar perspectivas es en aquellos rincones de esta realidad abrumadora. Pequeños grupos, desde diferentes perspectivas, por diversas razones, como resultado de distintos procesos, vienen levantando proyectos autogestionarios de educación alternativa. Allí, entonces, las resistencias se hacen conscientes, se hacen colectivas. ¿Qué les identifica?

1. Se reconocen como parte de una totalidad en crisis.
2. Se miran las prácticas cotidianas y se juzgan como resultado de un proceso, sin

necesidad de buscar culpables.

3. Se asume la responsabilidad de la conducción de los cambios que se requieren.
4. Se proyectan hacia la construcción de una colectividad, donde la escuela y la comunidad sean parte de una misma realidad.

Este último aspecto es quizás el más importante porque, aunque cueste reconocerlo, la escuela es una realidad no solamente del orden pedagógico, sino también del orden social. Y si hoy se trata de proponer una práctica pedagógica alternativa, se debe pasar necesariamente por proponer una nueva comunidad.

La escuela, pues, debe comprometerse con esa dimensión, tiene ese gran reto, construir su comunidad, pensarla y transformarla, pues de ello depende el que mañana no tengamos que seguir diciendo lo que aquel prefecto de Boyacá dijo sobre la escuela: "... la contribución de los pueblos se mira con tanto fastidio que por libertarse de ella, aspiran más bien a destruirlas...". ▲

Notas:

Archivo Histórico Nacional. Fondo, Ministerio de Instrucción Pública. Tomo 107. Legajo 973 v.1



cinep
departamento de
documentación
ARCHIVO DE PRENSA

Periódico: **EL ESPECTADOR** Ciudad: **Bogotá**
Pág.: **20, 21.** Fecha: **20 AGO. 1989**
Código: **DE0401.** Lugar: **F3**

DE LA INNOVACION PEDAGOGICA A LA ALTERNATIVA PEDAGOGICA

Por **JUAN FRANCISCO AGUILAR**

Cepecs

"Estudia hombre aislado
estudia hombre en la prisión
estudia mujer en la cocina
estudia sexagenario
Tú debes asumir la dirección".

Bertolt Brecht

E

ntre tantas cosas que nuestro país necesita, una nueva dirección intelectual parece ser un requisito fundamental para otras transformaciones de

fondo. Y es a través de procesos educativos que se forman los dirigentes que habrán de asumir los retos de un futuro que al momento se nos antoja incierto; procesos educativos que puedan coadyuvar a la construcción de un nuevo consenso social en el que no figuren la violencia, la guerra ni las profundas desigualdades sociales como parte de la escena.

Pero, ¿se está preparando en nuestro sistema educativo la generación de dirigentes "de nuevo tipo" que asuma la responsabilidad de conducir una nación que clama justicia y libertad?

A decir verdad, lo predominante en escuelas, colegios y universidades en la actualidad, es la práctica pedagógica tradicional, que forma a unos para la sumisión y a otros para la reproducción de los esquemas de dominación, de acuerdo con el origen social de los educandos.

Esta pedagogía tradicional, sin embargo, coexiste con un buen número de experiencias pedagógicas innovadoras o alternati-

vas que permiten abrigar esperanzas de que, en materia de renovación educativa, no todo está perdido.

Debido a que la pedagogía tradicional sólo responde al interés de unos pocos sectores

empeñados en mantener caducas instituciones, y que, en general, esta pedagogía pervive más por la fuerza de la costumbre que por el deseo consciente de las mayorías, se observa en el país la emergencia de muchas innovaciones educativas impulsadas desde distintos ámbitos de la vida nacional y con los más variados intereses y motivaciones.

El Estado, por ejemplo, a través del Ministerio de Educación, promulgó el decreto 2647 de 1984 "por el cual se fomentan las innovaciones educativas en el sistema Educativo Nacional". Allí se define la innovación educativa como "toda alternativa de solución real, reconocida y legalizada conforme a las disposiciones de este decreto, desarrollada deliberadamente para mejorar los procesos de formación de la persona humana, tales como la operacionalización de concepciones educativas, pedagógicas y científicas alternas; los ensayos curriculares, metodológicos, organizativos, administrativos; los intentos de manejo del tiempo y del espacio, de los recursos y de las posibilidades de los educandos en forma diferente a la tradicional".

El Estado viene estimulando las innovaciones educativas por medio de programas como el de mejoramiento cualitativo del currículo, el de escuela nueva, la modificación de las prácticas de evaluación escolar con la reciente norma sobre Promoción Automática, o el impulso de un proceso de flexibilización curricular para la secunda-

ria.

En el sector de la educación formal de carácter privado también se vienen adelantando experiencias de innovación educativa. Algunos colegios religiosos han adoptado la educación personalizada; otras instituciones han acumulado una gran experiencia en la implementación de la pedagogía activa; las técnicas Freinet de la escuela moderna se aplican regularmente en algunos colegios y escuelas, y se abre paso para la enseñanza de las ciencias sociales la propuesta de la pedagogía conceptual, para citar sólo algunos ejemplos.

Sin duda, la proliferación de innovaciones educativas en los últimos años nos muestra un sistema educacional en movimiento, con una dinámica que no era propiamente su atributo principal en décadas pasadas. No obstante, no todas las innovaciones se orientan hacia el fortalecimiento del sistema educativo.

Existe un tipo de innovaciones que pretenden el mejoramiento del sistema educacional; es decir, se trata de cambios deliberados, de envergadura, novedosos, tendientes a mejorar, completar, o hacer más eficaz el logro de las metas del sistema. Pero hay también otro tipo de innovaciones cuya finalidad es el cambio del sistema, la creación de un nuevo sistema educacional. Preferimos llamar a este segundo tipo de innovaciones "Alternativas Pedagógicas", para resaltar su carácter teológico de transformación radical de las prácticas y las relaciones pedagógicas.

Es en el campo de la educación no formal y especialmente en el de la educación popular en donde más desarrollo han tenido las alternativas pedagógicas. Recordemos que Paulo Freire definía la educación

popular, no por la edad de los educandos, ni porque sus destinatarios sean sujetos populares sino por la opción política, "la práctica política entendida y asumida en la práctica educativa".

Un interés emancipatorio orienta la acción de los educadores involucrados en levantar alternativas pedagógicas, y en consecuencia, son otras formas metodológicas, otros contenidos y otras formas de relación social pedagógica las que ellos establecen. Su propósito máximo es la construcción de una nueva hegemonía para las clases subalternas, y en ese sentido les subyacen principios relativos al diálogo de saberes, el respeto de las culturas populares, la formación de la utonomía y la organización de base a través de los procesos educativos.

A pesar de las limitaciones que impone el sistema formal de enseñanza, en la escuela se empiezan a desarrollar experiencias pedagógicas alternativas. Ellas son básicamente de carácter colectivo, afectan el conjunto de las relaciones escolares, en especial las relaciones de poder y autoridad, integran saberes, espacios y ámbitos del desarrollo humano, articulan el medio social a la dinámica escolar y promueven procesos de autogestión pedagógica y de participación en la vida política.

La diferenciación que hacemos entre las innovaciones educativas y las alternativas pedagógicas no puede llevarnos a subestimar a las primeras por constituir sólo

mejoramientos más o menos puntuales del sistema educativo. Tales "mejoras" son necesarias y, para los interesados, quizás resulten imprescindibles como paso obligado hacia la construcción de alternativas pedagógicas en la escuela. Pero hay que tener en cuenta que el sistema educativo estatal, a la vez que promueve las innovaciones y entorpece las alternativas, posee una enorme capacidad de cooptación de las iniciativas de las clases subalternas, como lo demuestra el caso de los jardines infantiles comunitarios, que de ser una iniciativa popular frente al cuidado y educación de los niños preescolares en los barrios marginales, pasó a constituir una política oficial -los *hobi*- de gran cobertura, con las consiguientes dificultades presupuestales, de implementación y manejo. Esa capacidad de absorción, no obstante, no logra asimilar del todo algunas innovaciones, las cuales adquieren carácter alternativo cuando se colocan decididamente en la perspectiva contrahegemónica.

En síntesis, nuevos vientos soplan en la educación colombiana. El intercambio de las experiencias pedagógicas innovadoras y alternativas resulta una necesidad inaplazable, pues el encuentro de los artífices de la transformación educativa constituye de hecho un evento de construcción de futuro.

El futuro es cosa seria; erigirlo demanda grandes dosis de imaginación y mucha fuerza. y dirigentes.



GLORIA HURTADO CASTAÑEDA

Educación en vez de amaestrar

Medellín acaba de realizar el V Congreso Nacional de Educación Preescolar, veinte días después de que Argentina clausurara el I Congreso Latinoamericano. La ocasión es propicia para una revisión de qué sucede en nuestro país y el Continente respecto de esta parte de la educación, hoy responsable de la formación de nuestros niños.

Para nadie es un secreto que algunos jardines infantiles fueron durante mucho tiempo. ¿o lo serán todavía? - un negocio rentable. Los famosos "jardines-garajes", donde una mujer, siempre mujeres, una de las características más marcadas de la educación preescolar una mujer entonces, decidía llenar su tiempo y ganarse unos pesitos "cuidando niños". Porque el proceso comenzó como simples guarderías -resultado de la palabra guardar- donde los chiquitos eran "guardados" mientras sus madres se dedicaban a trabajos varios o simplemente "descansaban" de sus hijos.

No había necesidad de "saber" mucho. La famosa frase "me encantan los niños" era el "título" que más de una maestra jardinera esgrimía. Sin entender que en el trillado "me gustan" los niños, lo que se hace es una total deformación del verdadero mundo de los pequeños. "Me gustan los niños porque son lindos y tiernos. Y son tan suaves", podían ser las expresiones categóricas de quienes creían y aún creen que "eso" es el ambiente de los niños. Desconociendo precisamente que los niños, como seres humanos, ni siempre son lindos, ni siempre son tiernos, ni siempre son dulces. Toda jardinera que verdaderamente "escuche" el mundo infantil, puede saber el grado de crueldad a la que puede llegar un niño en situaciones especiales, o lo que sig-

nifica el mundo de los niños de 3 a 4 años cuando hay un motivo de pelea o de rabia. Ni lindos, ni tiernos, ni dulces. Seres humanos a los que no se puede seguir idealizando como "angelitos", "palomitas", "cariñositos", etc.

Niños amaestrados

Y es precisamente con una "deformación" como arrancó el Congreso de Preescolar en Medellín. La buena fe de las organizadoras no las llevó a "ver" cómo la presentación de una tuna infantil, con niños de 2, 3 y 4 años, es lo más contrario al verdadero sentido y respeto del mundo infantil. No podemos seguir aplaudiendo a los niños que se comportan como adultos. No podemos seguir estimulando el "adiestramiento" de los niños para que sirvan de espectáculo a los mayores. Los niños no pueden vivir para "lucirse". Y definitivamente que debieron ser muchas, pero muchas las horas que se gastaron en "domesticar" a estos chicos para que todos dieran el paso en el momento requerido y resistieran la letra de las canciones que ni siquiera entendían, o para soportar estarse "quietos" en un lugar inadecuado. Por algo el "cuidador del rebaño" armado de guitarra, de vez en cuando tenía que "recoger" a los dispersos y "poner orden". Pero el escenario del Teatro de la Universidad de Medellín se "cayó" en aplausos. "¡Qué belleza de niños. Qué lindo espectáculo!" Los niños, domesticados, imitando adultos, fueron el descreste para 800 maestras jardineras venidas de todo el país. Y el primer "desliz" de las organizadoras respecto del sentido más real de la Educación Preescolar.

Pero en honor a la verdad en este Congreso se

presentaron ponencias interesantes. Tal vez la más fuerte porque cuestionó y se preguntó por la clase de Educación Preescolar para los niños, fue la presentada por Ana María Jiménez, Martha Lorena Salinas y Rubén Darío Hurtado, de la Universidad de Antioquia.

Ellos hablaron, para referirnos a la idea central, como *antes* de comenzar el año escolar *ya está hecha* la planeación de las actividades y unidades por realizar. No se "escucha" el sentir infantil. De entrada la maestra ya sabe qué va a hacer y cómo lo va a hacer, imponiendo su mundo y su deseo al mundo de los niños. No sabe por ejemplo con qué grupo se va a trabajar, ni cómo son sus alumnos, ni cuáles sus inquietudes. Pero la planeación ya está. Aun más puede que hasta la planeación de los años anteriores le sirva. Total, los niños siempre son los mismos: (tiernos, dulces y suaves).

Esta ponencia habló de dos cosas que creo que vale la pena rescatar. Primero, el "texto libre" y el llamado "diario de campo", que en Cali ya se está trabajando, como "observador" del alumno.

Ejemplo argentino

Los ponentes querían rescatar estos dos elementos como prioritarios porque es a través de ellos como se puede cambiar la educación en nuestro medio. Cuando se trabaja por ejemplo "el diario de campo" y "observador del alumno", no puede limitarse a "enumerar" las conductas del niño o las actividades de la institución. La maestra se debe involucrar con su sentir y con el sentir del niño en este proceso de escribir y leer. Sí, porque la maestra debe ser capaz de escribir y leer sobre su propio mundo y sus emociones, para poder entonces sí, acercarse a ese mundo infantil **con respeto y sin violentar el sentir del niño.**

Lilia F. de Menegazzo, única expositora argentina invitada y una de las organizadoras del Congreso Latinoamericano de Argentina -al preguntarle por las causas de las diferencias grandes que existían entre la educación preescolar argentina y la colombiana-, decía con muchísima prudencia que consideraba que su país había intentado siempre hacer las cosas a su manera, así se equivocara, antes de importar sistemas de otras partes. Concluimos, nosotros entonces, que posiblemente Colombia ha trasplantado sistemas de otras partes, sin haber escuchado sus verdaderas necesidades, irrespetando la idiosincrasia colombiana. Como sí muy bien han respetado la suya los argentinos.

Porque aun cuando parezca sorprendente Argentina, además de bifes de chorizo y futbolistas, produce hoy la mejor calidad y contenido de educación

preescolar, llamado por ellos Educación del Período Inicial, porque consideran que esta parte de la educación no es pre-nada. Es ya, un sistema en sí mismo, con un sentido y una razón muy válidos.

Medellín tuvo el lema "Por el niño para el hombre" y el doctor Gabriel Jaime Arango de la Secretaría de educación y Martha Inés Martínez Restrepo, de la Universidad de La Salle, plantearon inquietudes que hacen pensar. No importa que no siempre se esté de acuerdo con sus conceptos, pero la manera honesta de plantearse las inquietudes en torno del mundo de los niños fue una garantía para que no se pierdan sus palabras sobre la responsabilidad de los educadores y la opción ético-religiosa en la educación preescolar.

Sexualidad infantil

Por su parte el doctor Guillermo González y la psicóloga Hilda Helena Restrepo, con una actitud muy profesional, mostraron cómo son la maestra jardinera y el padre de familia directamente responsables de la actitud sexual del niño.

No estaban descubriendo el "agua tibia". Es importante retomar el valor de la sexualidad en la formación de los seres humanos, de la sexualidad no centrada en genitalidad, sino en una concepción sana de ser hombre. Todavía se recuerda la charla del padre Alberto Múnera S.J. en el Congreso de Preescolar en Cartagena y la reacción de repudio que sus palabras produjeron en algunos de los asistentes, maestras de preescolar. Pero también fue notorio la contribución que él empezó a hacer en beneficio del niño colombiano y de un futuro más sano y coherente con su cuerpo y su sentir.

Hubo talleres interesantes en este V Congreso. Sin embargo, el problema de la actitud y preparación de la Maestra Jardinera volvió a brillar con luz propia. Nuestra maestra jardinera es una experta; "hacedora" de material, de fichas, de papeles, material deshecho. Pero ella misma parece como si no hubiera tenido tiempo -o tuviera cierto temor- de enfrentarse con una pregunta crucial e inquietante: "¿por qué soy maestra jardinera?". Una pregunta que no puede resolverse a nivel superficial y que puede explicar -en parte- el por qué de nuestro sistema preescolar. Son las actitudes las que pueden modificar un sistema, cuando existe la conciencia del trabajo que se lleva a cabo. No basta con buena voluntad. No basta con el famoso "me gustan los niños". Hay que mirar más adentro.

Lema para maestras

Hay que revisar por qué se está en este paseo.

¿Por qué cuando se tiene un niño se lo "atropella" para hacerlo adulto? ¿Por qué nos descrestan los niños robots que hacen lo que los adultos quieren? ¿Por qué en educación se genera tantísima violencia en la medida en que se "borra" la individualidad para convertirla en estandarización generalizada?

Es hora de que la maestra jardinera se mire a sí misma. Y este es por lo tanto, el lema del próximo Congreso Nacional a realizarse en Cali, en julio de 1991. Un compromiso exigente, porque Colombia a través de Cali también se ganó la sede del II Congreso Latinoamericano de Educación Preescolar. Una ocasión única para que el país se mire y mire a Latinoamérica y evalúe su sistema de educación preescolar. Y para que Latinoamérica piense en ella, como región, como continente y pueda apoyarse hablando un mismo idioma.

De alguna manera los congresos latinoamericanos nacieron en el patio de un hotel en Jerusalén, cuando las maestras jardineras latinoamericanas se sintieron tan extrañas de la problemática que presentaba la Organización Mundial de Preescolar. Cali y Colombia tienen un reto. Y sobre todo la oportunidad de comenzar a mirar y escuchar por qué se es maestra jardinera. Es hora del cuestionamiento. En Cali sabremos cuánta acogida ha tenido esta inquietud... ■



cinep
departamento de
documentación
ARCHIVO DE PRENSA

EL TIEMPO

Periódico:

Ciudad:

Bogotá

Pág.:

10, 20.

Fecha:

29 AGO. 1989

Código:

DE0401.

Lugar:

F8

La enseñanza de las ciencias debe cambiar

Aprender a pensar

POR PAOLA TARDITI
■ Redactora de *EL TIEMPO*

Desde hace tiempo, los maestros cayeron en cuenta de que la enseñanza de las ciencias no respondía a las necesidades e inquietudes de los alumnos. Textos plagados de fórmulas y resultados, en lugar de procesos analíticos para llegar a las soluciones, no estaban aportando nada.

Por esta razón algunos educadores comenzaron a abandonar el marco tradicional, sujeto al programa escolar orientado por el Ministerio de Educación, para comenzar a darle vida, a la vida.

Lo hicieron dentro y fuera del aula de clase. Recorriendo campos, buscando o criando animales —y no matándolos para su estudio—, entendiendo la lluvia, los fenómenos de la naturaleza, las fuerzas, las energías...en fin, el mundo.

Muchos piensan que la función de la ciencia debe ser la explicación de la vida. Es el caso de Dino Segura, coordinador académico de la Escuela Pedagógica Experimental. "Los maestros estamos acostumbrados a enseñar conceptos, fórmulas y teorías que no le sirven al estudiante, ni siquiera para entender los fenómenos de la vida —dice—. Se trata de que a través de la ciencia, se asuma una actitud ante el universo".

Luz María Tovar, maestra de primaria de la Escuela Distrital Efraim Cañavera, cree que el problema está en la carencia de una comunidad científica en el país, lo cual se refleja en la falta de correspondencia entre los programas y las necesidades del niño.

Sin embargo, hay quienes piensan que el meollo del asunto está en la ausencia de jerarquización en los conceptos que se inclu-

yen en los libros. Así opina Arturo Grueso, profesor de biología del Colegio Santa Luisa. "En los textos de clase existe una anarquía en los programas. Parece que todo tuviera el mismo valor.

Nuevas alternativas

La transformación en la escuela no ha logrado convencer a todos los miembros de la comunidad educativa. Aunque muchos profesores coinciden en que llegó la hora de cambiar la manera de enseñar y aprender la biología, la matemática, la física o la química, la mayoría no saben cómo hacerlo.

La poca capacitación y la preparación tradicional que les brindan las Escuelas Normales y las Facultades de Educación, les impide superar la barrera de la calificación, el seguimiento de los textos en clase, o la típica memorización por parte de los alumnos. Muchas escuelas han dado el salto de lo tradicional a lo innovativo, por pura intuición.

Ante el problema, la solución estaría en la autoformación de los maestros o en su capacitación. Allí la universidad tendría como tarea ayudarlos a reflexionar y racionalizar los procesos.

Cuenta Carlos Augusto Hernández, profesor de la Universidad Nacional, que según investigaciones que ellos mismos han realizado, los maestros siguen

mecánicamente los programas del Ministerio de Educación, muchas veces sin entender lo que explican.

Y a pesar de que en los primeros años escolares se ha logrado quitarle a la ciencia su dogmatismo, ha sido a un ritmo demasiado lento.

Sin embargo, no hay que negar la atracción que muchos estudiantes sienten por la parte esotérica que implica el modelo tradicional.

Pero también es evidente que la incompreensión de los conceptos conlleva a un vacío entre el alumno y el universo científico.

Por eso el educando debe trabajar, experimentar y caer en el error. Sus teorías no tienen que coincidir con las de los genios.

Esa transformación la han venido haciendo los maestros de la Comisión Pedagógica de la Asoc-

ciación Distrital de Educadores (Ade).

Ellos están de acuerdo en que hay que enfrentar al niño con su realidad. Que sea él quien elabore su propia teoría a través de talleres, basado en la búsqueda y la problematización de las cosas.

"Es que en la escuela se enseñan explicaciones y resultados — dice Adela Molina, profesora de química de la Escuela Pedagógica— pero no a explicar ni a plantear soluciones".

Según Nelly Mosquera, maestra de biología y química del Colegio López de Mesa, no es suficiente formular programas diferentes. "Debe haber una colectividad de educadores que quieran cambiar y no imponer cambios".

Después de todo, una cosa queda clara: no hay recetas ni para hacer teorías, ni para que los niños aprendan ciencia.

¿Cómo enseñar ciencia?

Con el propósito de definir propuestas sobre la política educativa en ciencias y discutir su estado actual, del 30 de agosto al 2 de septiembre se realizará el "II Simposio Nacional sobre la enseñanza de las ciencias".

El evento se llevará a cabo en el Centro de Convenciones Gonzalo Jiménez de Quesada, organizado por Colciencias, Universidad Pedagógica y el Ceid de Fecode.

Los temas girarán alrededor de "Bases para una política nacional sobre la enseñanza de las ciencias"; "Estado actual de la enseñanza de las ciencias"; "La formación de

educadores"; "Las relaciones entre lo escolar y lo extraescolar en torno al conocimiento científico" y "La investigación científica y la enseñanza de las ciencias".

También se presentarán experiencias innovadoras en la escuela en el campo científico.

Participarán: el Ministerio de Educación, las Universidades Pedagógica, Nacional, de Antioquia, del Valle, Colciencias, Icfes, Fecode, Fundación Alberto Merani, Conaced, expertos internacionales de Brasil, Canadá, Reino Unido, y expertos nacionales, como Carlos Vasco.

Los estudiantes tienen la palabra

Alumnos de quinto de bachillerato de la Escuela Experimental Piloto están de acuerdo con sus maestros: los métodos de enseñanza deben cambiar.

Estefanía Castaño: "Poder encontrar las soluciones a los problemas por mi misma, me ha servido para tener habilidades no solamente en las materias científicas, sino también en otros campos. Me da otra imagen del mundo y de mi vida".

Angélica Bermonte: "Cuando uno aprende a ver las cosas razonando, tiene una visión más amplia del mundo".

Andrés Orobio: "Nosotros elaboramos nuestras teorías científicas. En otros colegios les inyectan las fórmulas a la fuerza".

Wollie Broderick: "A partir del momento en que se pasa del papel a la realidad, se comienza a entender la vida".



Recuperar la INFANCIA

Negar o asesinar nuestra propia infancia se presenta como la condición necesaria para poder constituirse como adulto. Hay que crear una cultura democrática en la escuela.

VIRGILIO CRESPO
 Especial para *El Espectador*
 BOGOTÁ

En el marco de las relaciones pedagógicas escolares pareciera que el maestro —a diferencia de otros educadores que no tienen que trabajar con niños— se encontrara atrapado en una dramática alternativa aún no resuelta en nuestra cultura: o es autoritario o es infantil o una mezcla alternada de ambas cosas según las circunstancias.

La psicología científica trata de evitar los extremos al abordar la concepción del desarrollo humano: ni adultización del niño ni infantilización del adulto. La pedagogía traduce el problema en otros términos: ni autoritarismo del maestro ni espontaneísmo individualista del niño. Si, de un lado, el niño no es el "homunculus", miniatura del hombre completo o fotocopia reducida del adulto, de otro lado, tampoco el desarrollo debe confundirse con un "desenrollo" de un supuesto programa biológico pre-existente donde el ambiente sería el peligro, el adulto sería el enemigo y el niño sería la delicada planta a cultivar.

Asimismo, a partir de las diferentes teorías psicológicas y de las experiencias didácticas, se han elaborado modelos, estrategias y técnicas de todos los tipos, ya sea en nombre del desarrollo de la libertad y la autonomía, ya sea en nombre del control eficaz del comportamiento humano. Y, a pesar de todo, la historia registra polarizaciones pendulares hacia uno u otro lado tanto en el discurso como en las prácticas pedagógicas.

Tal vez el fondo del problema se encuentra en otra parte. Tal vez el determinante fundamental está en la historia cultural de la relación social entre el niño y el adulto, caracterizada como contradicción excluyente: negar o asesinar nuestra propia infancia se

presenta como la condición necesaria para poder constituirse como adulto. En nuestra cultura, tal concepción se ha interiorizado y generalizado de tal manera que calificar a alguien de infantil se considera insultante.

El problema de que hablamos lo ha trabajado Gerald Mendel: "El adulto tradicional se veía obligado a matar al niño que había en él; esta identificación con el adulto a lo largo de toda la infancia supone en cierto modo una lenta muerte del niño en él. El adulto de las sociedades industriales ha perdido todas las virtudes de la infancia... No es ni un adulto afectivamente ni un niño. Se ha convertido en un adulto biológico".

En contraste, surge la posibilidad de asumir la infancia no como una "etapa" negada sino como un "estado" por conservar, recuperar y desarrollar, estableciendo un nuevo tipo de relación que asuma el conflicto en lugar de suprimirlo destruyendo uno de los términos: "Seguir siendo niño y, simultáneamente, convertirse en adulto, sería a nivel individual una manera de asumir más plenamente la propia humanidad... El corolario de esta proposición es la seria conveniencia de que niño y adulto se influyan mutuamente".

Lo que se desprende de esta posición es que el problema fundamental ya no sería cómo manejar más eficazmente al niño con conocimientos de psicología o con un mejor repertorio de técnicas. En realidad, todas las concepciones pedagógicas que operan con esa intencionalidad de sometimiento tienen un profundo carácter instrumental que ya no sería exclusivo de las concepciones conductivas.

Sería necesario descubrir la "trampa cultural" como sustrato determinante de dichas concepciones, desde la cual se elaboran los discursos y las prácticas: habría que preguntarse previamente cuál es el status del niño respecto al adulto en cada contexto cultural específico, cuál es el lugar social que ambos ocupan, es decir, cuál es el esquema sociocultural niño-adulto desde donde se ejerce la relación pedagógica con sus mediaciones.

Los estudios históricos acerca de la infancia vienen a auxiliar esta perspectiva. En la historia se evidencia que la identidad del niño y la identidad del adulto aparecen mutuamente intrincadas y se definen recíprocamente. Hasta hace muy poco, los historiadores han comenzado a dirigir su atención hacia la infancia rastreando penosamente los

escasos registros que dan cuenta de ella; lo cual es muy explicable porque si el niño no había tenido existencia como tal —es decir, diferenciado del adulto y no confundido como una etapa de éste— tampoco es posible historiarlo.

Tal como alguien ha señalado, el niño ha sido el gran ausente de la historia precisamente por la incapacidad del adulto para mirarlo desde una perspectiva histórica y porque la infancia —de acuerdo con Lloyd De Mause— es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco. Esto es lo que explica el hecho de que el niño, habiendo sido objeto de tantos estudios psicológicos, sociológicos o pedagógicos, no haya sido estudiado desde la historia en sus condiciones reales de existencia. Y por ello la pedagogía adolece también de este vacío.

De conformidad con esta reflexión, la recuperación de la infancia es un importante desafío en un doble sentido: el rescate histórico del niño concreto para la pedagogía y, simultáneamente, la recuperación de nuestra propia infancia no como simple recuerdo o memoria de una etapa olvidada o destruida que ya no existe, sino como la posibilidad de asumir un estado de infancia o una dimensión humanizadora dentro de nuestra propia adultez.

Mientras tanto, la relación pedagógica maestro-niño no tiene por qué atraparse necesariamente entre el autoritarismo o el infantilismo. Es posible pensarla y vivirla como "conflicto", incluso como negociación, que tendría como punto de partida el reconocimiento de la diferencia. Pedagogía del Conflicto y de la Diferencia que estaría en la base de nuestra utopía: la creación de una cultura democrática en la escuela.



cinep
departamento de
documentación
 ARCHIVO DE PRENSA

Periódico **EL HERALDO**

Ciudad

Pág. 50

Fecha 04 SET. 1989

Código DFO 401.

Lugar F12

Promoción Automática

No tenemos como aplicarla: maestros

La Promoción Automática es un programa moderno y beneficioso que apunta a mejorar el nivel de la educación colombiana, teniendo en cuenta, además de la parte académica, lo concerniente a la formación espiritual y social del niño, pero su aplicación en el país se hace difícil ya que no existe la infraestructura adecuada.



Angela Rodríguez,
asesora, profesora.

Así lo manifestaron los maestros presentes en el Primer Encuentro Regional sobre Evaluación Educativa que se llevó a cabo en la Universidad del Norte de esta ciudad, organizado por el Centro de Apoyo al Docente, dirigido por Elba Cánfora de Zalamea.

Los maestros, unos de escuelas de primaria públicas y otros de planteles privados del Atlántico, del Magdalena y del Cesar, sostuvieron que a pesar de las dificultades que la rodean, la Promoción Automática -que opera en todo el país desde hace un año- es un buen sistema con el cual se puede mejorar y renovar la educación en la Nación y por lo tanto, a ellos -a los maestros- les toca realizar un papel fundamental superando los escollos, trabajando más y mejor, capacitándose, siendo creativos, contribuyendo así con el futuro del país: los niños.

Al preguntársele a los maestros si consideraban que la Promoción Automática "es un fracaso", los docentes de colegios privados dijeron que en sus planteles el plan avanza exitosamente, ha salido adelante y cada día mejora más, a pesar de algunas fallas que son fáciles de subsanar. Por su parte, los docentes de las escuelas públicas

dijeron que tenían muchos problemas con la Promoción Automática por falta de infraestructura y de organización, ya que no es fácil controlar y forjar a 60 o más niños, no es fácil "trabajar con las uñas", es difícil manejar un programa nuevo, un nuevo método educativo, sin la capacitación necesaria y si a esto se le suma el pésimo estado locativo de muchos planteles públicos, la labor se dificulta más. No obstante, señalaron que aunque los problemas de la Promoción Automática son muchos, no pueden afirmar que el plan ha fracasado.

Hay que recalcar, que los docentes a servicio del Estado sacaron a relucir las fallas del Gobierno en el proceso de la Promoción Automática, pero también reconocieron sus errores y reafirmaron su propósito de trabajar a conciencia.

Conceptuaron que el Gobierno se apresuró al implantar la Promoción Automática sin crear las condiciones necesarias para que esta marchara. Reiteraron que los problemas, los tropiezos, los obstáculos que se han presentado se deben, en gran parte, a que el programa se puso en práctica sin organizarlo debidamente.

LO IMPORTANTE NO ES GANAR EL AÑO

Consultados por este redactor, los maestros consideraron que es fundamental que los padres se convenzan de que lo importante no es que "gane el año" o que sepa que Luanda es la capital de Angola o que a Napoleón Bonaparte lo derrotaron los ingleses en Waterloo, que no sea solamente una caja repleta de datos, sino que se forme como ser humano, que piense, que analice, que sepa valorarse a sí mismo y sepa valorar a los demás, que sea en el futuro alguien que le va a servir a los suyos y va a contribuir al engrandeci-

miento del país.

Explicó el investigador César Zabala, asesor del Centro de Apoyo al Docente y profesor de Educación Infantil en la Universidad Cooperativa de Colombia de Bucaramanga, que la Promoción Automática exige más del maestro, ya que tiene que hacerle un seguimiento a cada uno de sus alumnos, saber cuáles son sus virtudes, en qué cosas fallan, cómo es su comportamiento. El maestro tiene que ayudar al niño a superar sus deficiencias e incentivarlo a realizar aquellas actividades en que se destaca.

Destacó Zabala, que en todo el proceso tienen que jugar un papel importante los padres de familia, quienes deben ayudar a sus hijos a salir adelante y a levantarlos de tal manera, que se convierten en personas conscientes de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

"Ya no se trata de sacar un cinco, un cuatro o un tres, de figurar como inteligente, sino serlo en realidad. No se trata que de 50 alumnos, 45 pasen al otro curso y se queden los malos. Ahora con la Promoción Automática no se trata de que todos ganen el año, sino que todos sepan, que todos adquieran conocimientos y sepan cómo utilizarlos", expresó.

MODERNIZACIÓN DE EDUCACION

En la Promoción Automática la única variación no es la eliminación del "año perdido", puesto que son muchas las cosas que cambian. La enseñanza tiene que ser moderna. O sea, que el maestro dirige el proceso de aprendizaje del niño no dictándole de manera mecánica un montón de conocimientos, sino haciéndolo de tal manera que el niño aprenda divirtiéndose, que tenga ganas de aprender.

Al respecto Zabala dijo: "Tenemos

que renovarnos como maestros. Ser maestros de verdad y no un tipo o una tipa que le dice a los niños que la vaca tiene cuernos, produce leche y anda en cuatro patas y listo, el que entendió entendió y el que no entendió se fregó. No. Tenemos una competencia muy grande en los medios de comunicación, en la televisión sobre todo. Hoy un niño al enterarse por la televisión del bombardeo norteamericano a las bases de líder libio Gadafi, está aprendiendo cosas como que Libia es un país árabe del norte de Africa con costa en el Mar Mediterráneo, que sus habitantes son musulmanes y demás. Es decir, está aprendiendo geografía universal por medio de la televisión.

"Por eso nosotros, los maestros, tenemos que modernizar, hacer más agradable nuestra manera de enseñar, si no queremos quedar a la zaga del mundo actual".

La Promoción Automática comprende asimismo, el llamado boletín informativo en el cual el maestro hace consideraciones en torno al rendimiento académico del alumno, su comportamiento, su situación socio-afectiva y demás. También comprende a los comités de evaluación, que tiene entre sus funciones establecer los problemas de determinado alumno en una materia determinada con el fin de iniciar el trabajo de "recuperación de esa materia".

NO HAY INFRAESTRUCTURA

La profesora Iva Escalante de Mercado, Directora de la Escuela pública No.66 para Niñas del barrio Rebolo, dijo en su calidad de relatora de una de las comisiones de trabajo conformadas por los docentes, lo siguiente en torno a los problemas con la infraestructura:

"No existe la infraestructura necesaria para los cambios planteados por el Gobierno. También hace falta más capacitación. Hace falta una política educativa que concientice a todos los colombianos, sobre todo, a los funcionarios de nuestro Gobierno y a los dirigentes políticos.

"Hay una mala remuneración a los docentes. Hay una comercialización

de la educación. No sólo estamos mal pagados los maestros del sector oficial, ya que también en los colegios privados se explota a los educadores.

"También hay problemas por la angustiosa situación socio-económica en que se desenvuelven los estudiantes. Un alumno, un niño mal alimentado, con pocos recursos económicos, tiene problemas para estudiar".

Igualmente, Iva de Mercado recalca que para llevar a cabo adecuadamente la Promoción Automática, se necesitan cursos con un máximo de 30 alumnos y no sesenta o más, como es el caso de las escuelas públicas.

HABLAN LOS MAESTROS

Las siguientes son opiniones de los docentes en torno a la Promoción Automática:

En lo concerniente a la responsabilidad que le corresponde a los maestros en el proceso de Promoción Automática, el profesor, periodista y sociólogo Víctor Moré E. dijo: "Somos reacios al cambio, somos tradicionalistas. Hay que reconocer que falta interés por parte de los mismos docentes para responsabilizarse y muchos buscan el camino más fácil para evadir sus problemas. Pero a pesar de todo eso, tenemos que seguir adelante. Los maestros tenemos que cambiar para que la educación cambie, para que la educación mejore".

Angela María Rodríguez, coordinadora del Colegio San Francisco, donde los cursos tienen como máximo 35 estudiantes, expresó: "En términos generales la Promoción Automática ha sido un éxito. Ha sido lo mejor que se ha hecho en reforma educativa para beneficio de los estudiantes, de los padres de familia, de toda la comunidad en general. La Promoción Automática lleva implícita una participación activa de todos los estamentos educativos, una vinculación estrecha entre la escuela y el hogar, una cosa que no se venía realizando anteriormente. Implica el compromiso, el trabajo, un reto para el educador. Significa un reto porque nos lleva a un trabajo más eficaz y más productivo con los alumnos".

“A nuestros alumnos tenemos que quererlos”

El plan de Promoción Automática no puede funcionar bien si no existe una compenetración, un lazo amistoso entre el profesor, el alumno y los padres de éste. Elvira Mosquera de Sanjuanelo, maestra de tercero de primaria en la Escuela pública No. 64 para Niñas del barrio La Unión, reflejó con sentimiento esa parte muy importante del programa:

“Tenemos que tener en cuenta muchos aspectos que están descuidándose. El país se encuentra así en esta situación porque desde hace mucho tiempo no se ha venido formado a personas, sino llenándole la cabeza a los niños de conocimientos y más conocimientos, siendo que el hombre tiene alma, cuerpo, espíritu. Se ha venido enseñando para que la persona tenga conocimientos y la conducta... ¿qué?”

“Un profesor me comentó que ha tomado muchas tácticas tratando de mejorar la conducta de un alumno que se porta muy mal. El dijo: ¿qué puedo hacer en este caso para recuperar al niño? Otra compañera profesora decía: ¿cómo hago para recu-

perar a los alumnos que no aprenden a dividir? ¿Cómo hago para recuperar a los niños que no aprenden a multiplicar? Yo creo que todos los aspectos del conocimiento son importantes. Pero también es importante, creo que es el tema de mayor importancia, la conducta, el buen comportamiento. Tenemos que formar hombres, ciudadanos, mujeres dispuestas a saber desenvolverse en esta vida.

“El maestro se enfrenta a muchos problemas. Cuando estamos al frente de los niños es cuando venimos a saber lo que es estar al frente de un alumno-problema. Para solucionar estas situaciones debemos tener en cuenta que la educación es integral. Muchas veces es necesario dejar inconclusa la clase de historia o de sociales para dialogar con un alumno. Por motivos que no conocemos ha existido falta de diálogo: al niño cuando va a hablar se le manda a callar y así no se le puede conocer. Para conocer a un niño hay que dialogar con él, hay que brindarle confianza, cariño, hay que quererlo”.



Los niños de comunidades indígenas del Cauca

En busca de sus raíces

POR PAOLA TARDITI
 ■ Redactora de EL TIEMPO



"Antes de recuperar la tierra, muchos de nuestros papás habían sido jornaleros en las haciendas de los terratenientes

o en ingenios como Cauca...Otros habían andado como ayudantes de construcción y otros oficios, siendo indígenas...y la mayoría bajamos de la montaña, porque no teníamos donde trabajar...Organizados empezamos a estudiar nuestra historia y en 1983, nuestros padres libraron las luchas más violentas que se conocieron en todo el país..."

Así, los niños indígenas del Cauca, recuerdan a sus antepasados. Las historias, que han pasado de boca en boca, constituyen ahora un elemento clave en el proceso educativo, que desde 1979, el Consejo Regional de Indígenas del Cauca (Cric), viene adelantando en la zona.

El proyecto, enmarcado dentro del Programa de Etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional, comenzó con cinco escuelas bilingües, localizadas en diferentes comunidades: Cabuyo en Tierradentro; La Laguna en Caldon; Miravalle en Buenos Aires; Potrerito en Toribío, y El Chimán en Guambía. Estaba también la escuela El Canelo en Popayán, cuyos habitantes ya habían perdido su lengua nativa.

El fenómeno de desculturización se estaba expandiendo cada vez más. Sin embargo, para entonces existían culturas que aún

guardaban sus primeros rasgos primitivos, su lengua, sus valores culturales...

De ahí la necesidad de que los niños fueran los primeros en rescatar su pasado, a través de la escuela. Comenzaron recolectando antiguos vocabularios. Ahora, las investigaciones han permitido hacer un análisis fonético, fonológico y gramatical.

El proceso requería de maestros capacitados y formados en el bilingüismo. El Quinto Congreso de Indígenas en 1978, aprobó un programa que considerara los idiomas español y nativo, y las necesidades de los niños.

Con el propósito de sacar adelante la idea, se conformó un equipo del Cric, con pedagogos, sicólogos y lingüistas. Comienza un período de discusión con las comunidades involucradas en el proyecto y ellas se encargan de elegir a los educadores y de evaluar y adecuar el currículo a las inquietudes de los pequeños.

Para la capacitación de los maestros, además de los talleres, se visitaron diferentes escuelas de otras regiones, como Arroyo y Suán en la Costa, con el fin de conocer las experiencias.

Ahora el programa cuenta con la asesoría del Centro Experi-

mental Piloto (CEP) del Cauca; de las Universidades de Antioquia, Andes, Cauca y Valle; del Cinep, Dimensión Educativa y de la Fundación Educación y Cultura. Sin embargo, los maestros sienten que falta apoyo de la Secretaría de Educación.

La buena voluntad de los miembros del Cric y de las comunidades, no bastaba para impulsar el proyecto, que carecía de financiación. Comenzaron los trámites necesarios para conseguirla. Aparece la Acción de Cuaresma Suiza, con una pequeña contribución, y la ayuda del organismo alemán Terre Des Homme.

Finalmente se abren las puertas de las escuelas, con seis maestros a la cabeza y el apoyo del equipo coordinador, esta vez compuesto por trece personas dedicadas a la capacitación, profesionalización, sistematización y rescate de las lenguas.

La propuesta de construir una escuela propia, bilingüe e intercultural, era un proyecto que cuajaba en dos o tres años.

Involucraría también a los cabildos, quienes, a través de asambleas y congresos, empezarían a trabajar, junto con niños y maestros, en el fortalecimiento y recuperación de la cultura de cada comunidad.

Comenzaron con 125 niños, que con el pasar de los años, se convirtieron en 1.000. Los maestros, la mayoría indígenas paces, guambianos y coconucos, pasaron a ser 35. Las seis escuelas iniciales se multiplicaron a 27.

Desde entonces, los niños estudian, conocen su lengua y tienen su propia cultura, gracias a que en la mayoría de las escuelas enseñan los tres primeros años

de primaria, y en otras, hasta cuarto y quinto.

Cuenta Graciela Bolaños, una de las coordinadoras, que en periodos de siembra y cosecha, los pequeños se ven obligados a cambiar las aulas por el arado y la tierra.

Estando en la escuela, estudian visitando el campo y participando en los trabajos comunitarios. "Esto nos ha servido para darnos cuenta y educarnos recogiendo las experiencias de los miembros de la comunidad", dicen los alumnos.

En algunas escuelas construyeron la huerta escolar, con la ayuda de los padres de familia, quienes se encargaron de preparar el terreno para la siembra de tomate, zanahoria, frijol, maíz y soya. Los productos, cuando no son consumidos en el restau-

te escolar, se venden, lo cual les permite a los niños reunir dinero para el Fondo Escolar.

Otra manera de aprender es a través de encuentros entre escuelas como La Palma, Potrerito, López, Tacueyó, Vitoyó, Delicias, Los Monos o Andalucía. Así, conocen otras culturas, sus historias y la geografía de la zona.

Según los niños, los materiales que más los animaron a seguir adelante, fueron "Cómo vimos Tierradentro" y "Nuestro viaje a Bogotá", cartillas elaboradas por los mismos compañeros, en las que muestran sus experiencias.

El objetivo básico del programa es formar niños críticos, que sean capaces de analizar la situación en la que viven, y que a partir del rescate de sus valores, puedan integrarse a las culturas externas.

Nasa iutse

Tje Sandru Kuesh Kiweka esh biak mjichak ptansas jiu kiwen biandu kij ptans, ewmesa iujtepa sa, nejuesh kambuityiba tyakanu finseje Piyasa lucha iutseca tje iatna pajia utjau compañero tjesa wewecha jungtei a jiu lak iutsecha uskiwenik iu jik, bagach we pajteba.

Nuestra medicina

Los niños de la escuela fuimos a visitar al médico de la comunidad. El compañero dijo que en nuestra cultura tenemos plantas medicinales que usamos de remedio, cuando pega cualquier enfermedad. El compañero médico trabaja con coca para limpiar la comunidad cuando vienen males y también limpia las varas del cabildo.



cinep
departamento de
documentación
 ARCHIVO DE PRENSA

Periódico: Ciudad:
 Pág.: 13. Fecha: 05 SET. 1989
 Código: DE0401. Lugar: 63

Reestructuran las normales

Maestros para toda ocasión

LUZDARY AYALA VILLAMIL

BOGOTÁ



Normalistas hay muchos, pero maestros pocos.

Esa parece ser la conclusión a que han llegado los propios educadores, en un momento en el que se cuestiona tanto el papel del educador en Colombia.

¿Por qué han proliferado las normales?. En eso se encuentra trabajando el Ministerio de Educación, que viene desarrollando un proyecto para reestructurar a estas instituciones, racionalizar las demandas de profesores por regiones y preparar educadores según las necesidades de cada zona.

Las normales, según los requerimientos de su región en materia de docentes, deben decidir si siguen formando maestros y, en ese caso, que énfasis requieren para atender a la comunidad, o si se cambian a la modalidad de bachillerato académico, comercial, agrario, etc. también basados en el proceso de desarrollo de su región.

Si deciden seguir como normales tendrán que adaptarse a los cambios: el normalista se formará en ocho años y no en seis, como hasta ahora, para proporcionarle más orientación al docente; se ofrecerán énfasis en formación de diferentes opciones, tales como educación especial, adultos, etnoeducación, edu-

cación rural, etc. y habrá tipología de instituciones, es decir, normales desde el primer nivel, de 6º a 11 nivel, o en los dos últimos niveles de formación.

El título de normalista, hoy remplazado por el de bachiller pedagógico ha perdido mucho de su esencia real. No por culpa de los "maestros de maestros", ni por culpa de los estudiantes. La razón está en el cambio de vida, que exige una obvia modernización de los sistemas de enseñanza. Esa modernización de métodos todavía no se ha implantado en Colombia plenamente, porque tal como lo percibe el Ministerio de Educación, el curriculum de las normales no responde a los programas de estudio, es obsoleto. Y a nivel de universidades, no hay coordinación con los cambios en el curriculum o con los nuevos programas educativos.

Exceso de normales

En nuestro país hay 204 normales —126 de carácter nacional—, de las que anualmente egresan, en promedio, 5.000 bachilleres pedagógicos, una cifra excesiva para los requerimientos del país en materia de educación básica. ¿Hacia dónde van?

El Estado no puede responder a esta pregunta, porque su capacidad de emplear maestros de educación básica se encuentra prácticamente copada. Aunque hay bastantes oportunidades de trabajar son pocas las alternativas, ya que el normalista no tiene énfasis en un área especial. Entonces no se puede encargar de niños que requieren educación especial, o de educación rural, inicial,

urbano-marginal, para adultos o etnoeducación.

El joven bachiller pedagógico, cuya edad promedio está entre los 17 años, sale quizás muy temprano a cumplir la delicada misión de formar a los profesionales en potencia de nuestro país.

Esa es la inquietud que expresan ellos en el trabajo de diagnóstico que viene ejecutando el Ministerio de Educación en todo el país, con el propósito de reformar las normales y de que el bachillerato pedagógico no sea sólo un peldaño para llegar a la Universidad o la solución económica más inmediata. No. El educador debe ser consciente de su misión. Y en eso debe influir bastante el maestro de maestros. Porque los padres de familia de esta época cuestionan los métodos de enseñanza y encuentran vacíos que tal vez no se han llenado por falta de actualización en la formación de educadores. La preocupación es tal que las universidades de formación pedagógica le dedican buena parte de su tiempo a evaluar la preparación de los docentes.

Y también los diferentes gremios de educadores realizan todo tipo de diagnósticos frente a su trabajo. Porque saben que algo anda mal, que faltan innovaciones en unos métodos de aprendizaje que poco han cambiado frente al siglo pasado.

¿"Dictador" de clases?

Los alumnos pasivos, son producto de maestros que siguen actuando como "dicta-

dores" de clase. El educador que se quiere tiene que convertirse en un líder comunal y para ello debe tener la formación integral como persona y capacidad de generar expectativas; debe formar un niño que se pueda adaptar al mundo, que se cuestione. Si trabaja en una zona de violencia, debe ser capaz de tomar decisiones y participar en las determinaciones de la comunidad rural; tiene que ajustarse a las condiciones de vida de sus alumnos. De ahí que cuando el maestro pertenece a la comunidad donde enseña se le facilita más cumplir su misión educativa.

Por eso las normales deben elegir qué tipo de maestro van a formar, para escoger un énfasis en sus programas educativos. El normalista ya no tendrá apenas seis años de formación como un bachiller académico, sino ocho. En ese tiempo tendrá más oportunidad de adquirir la madurez que se requiere para ser un maestro. Si en el curso del bachillerato se arrepiente, podrá cambiarse a otra institución. En caso contrario, recibirá su título de profesor de educación básica primaria con énfasis en cualquier modalidad educativa, que le permita ubicarse mejor o desarrollar un trabajo acorde con la comunidad donde piensa desempeñarse.



cinep
departamento de
documentación
ARCHIVO DE PRENSA

Periódico: **EL TIEMPO** Ciudad: **Bogotá**
Pág.: **1C-2C** Fecha: **26 SET. 1989**
Código: **DEOAM** Lugar: **G5**

Importancia de los cinco primeros años en la formación del niño

Amor, estímulo y buena alimentación

POR PAOLA TARDITI
■ Redactora de **EL TIEMPO**



Nadie se ha inventado la fórmula mágica que le indique a las madres lo que deben hacer a partir del momento en que nace su hijo. Cada mamá tendrá que descubrir su propio método de crianza, de acuerdo con su bebé.

Los padres son los primeros educadores. De ellos depende, en gran parte, el desarrollo de sus pequeños. Importa, sobre todo, la calidad de estímulos que les proporcionen.

Unos cuantos minutos cantándoles o leyéndoles, los motiva a ser activos, y a sentir curiosidad por aprender y captar el mundo que los rodea.

La idea es trabajar con material didáctico constructivo, en donde los padres tengan la posibilidad de compartir con ellos, observarlos y escucharlos. Eso les permitirá entender sus necesidades.

Por ejemplo Rosario de Spath, madre de Alejandro, un niño de 11 meses asegura que en parte su trabajo ha sido instintivo. Ella se interesa porque el pequeño sienta curiosidad por las cosas. Al principio acompañado por ella, luego, solo para que experimente y explore.

Según Olga Carbonell, sicóloga de la Universidad Javeriana, no es necesario acompañar a los niños todo el tiempo. "Lo fundamental es que existan las condiciones para que el pequeño cree, interactúe y tenga su propio ritmo de desarrollo".

La carencia de afecto tiene graves repercusiones en la constitución de su personalidad. Sin embargo, investigaciones realizadas en América Latina han demos-

trado que cuando un niño ha sufrido problemas económicos o de aislamiento, puede recuperarse si es tratado durante los tres primeros años.

El lapso de los cero a los cinco años es el más importante en su formación. Se supone que hasta los siete años alcanza el 80 o 90 por ciento de su desarrollo cerebral.

En esa evolución influyen los factores genéticos y ambientales. De ahí la importancia que tienen la nutrición, la estimulación sensorial, cultural, familiar o afectiva.

Esos nutrientes, según el neurólogo del Hospital Infantil, Oscar Hincapié, pueden ejercer un efecto positivo o negativo en el pequeño. Los niños que viven en el campo, reciben aportes naturales que a veces pueden ser más benéficos que los laborados en las grandes metrópolis.

Durante ese tiempo, es difícil hablar de inteligencia. Por eso, es preferible que ante un por qué de los niños, los adultos contesten de manera sencilla y clara, pero sin mentir.

En los primeros años de vida, los padres tienden a confundirse ante ciertas situaciones, frente a los cuales considerarían necesario el castigo.

La norma es importante, porque el niño requiere controles internos, que le permitan relacionarse con los demás. Le señala cuáles son los límites y lo protege del peligro. Pero nunca debe acudir a la agresión y menos aún a la violencia.

Lo ideal es una educación a través del diálogo y el afecto.

De la casa al colegio

El papel que juegan las instituciones también es fundamental.

Sin embargo, el rol de los maestros de educación preescolar ha cambiado. Ahora, la mayoría de las propuestas se niegan a la escolarización, porque los preescolares no quieren ser un apéndice de la escuela primaria y secundaria.

Según el pedagogo Andrés Gaitán, un niño con un desarrollo equilibrado e integral, dado por la combinación entre la institución y los padres, seguramente tendrá éxito en la escuela.

El afán de preparar al pequeño en los primeros años para que ingrese al colegio, no existe. Reunir conocimientos en ese tiempo, ya no es el objetivo.

Lo cognoscitivo a nivel preescolar se trabaja de una manera distinta. Básicamente se busca enfatizar en las estructuras de pensamiento, la sociabilidad y la afectividad. "En la medida en que se solidifican las habilidades para clasificar, seriar, establecer relaciones y asociaciones, el conocimiento tendrá sentido", dice Gaitán.

De acuerdo con la psicóloga Sonia de Camargo, se busca que el niño encuentre placer en mover-

se, que sea creativo y que adquiera habilidades para transformar los objetos de la realidad.

El desarrollo del lenguaje, entonces, no será solamente verbal y escrito, sino en todas las formas expresivas, como la música o el teatro, sin hacer énfasis en la técnica. Lo válido son las posibilidades de expresión.

Allí también es difícil generalizar el trabajo. Según la médica psicoanalista Aida Sotelo, el pedagogo debe estar en capacidad de ubicar al niño culturalmente, con el fin de diseñar su labor dentro de un contexto específico.

De todas maneras, el preescolar no funciona si no hay contacto con la familia.

La psicóloga María Clara Medina, del preescolar Cometas, asegura que el trabajo con padres es fundamental para el desarrollo socio-afectivo del niño. Por eso se interactúa con hijos y padres, a través de talleres y sesiones especiales. Allí, los adultos se enteran de la filosofía de la institución. Poco a poco van entendiendo el desarrollo de su bebé, proceso que deberán seguir desde el momento de su nacimiento.