

FRANCISCO
CAJIAO R.

LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y SU IMPACTO SOCIAL



MESA REDONDA
MAGISTERIO



COLCIENCIAS

FRANCISCO
Colección Mesa Redonda
CAJIAO R.

LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y SU IMPACTO SOCIAL

Cajiao, Francisco
La formación de maestros y su impacto social / Francisco Cajiao. —
Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2004.
222 p. : 24 cm. — (Colección Mesa Redonda)
Incluye bibliografía.
1. Formación profesional de maestros 2. Maestros - Ética profesional
3. Capacitación docente 4. Maestros - Aspectos sociales I. Tit. II. Serie
371.1 ed. 04
AHO447
COP. Banco de la República - Biblioteca Luis Ángel Arango
Lecturas obligatorias
MAGISTERIO

Cajiao, Francisco

La formación de maestros y su impacto social / Francisco Cajiao. —
Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2004.

322 p. ; 24 cm. — (Colección Mesa Redonda)

Incluye bibliografía.

1. Formación profesional de maestros 2. Maestros - Ética profesional
3. Capacitación docente 4. Maestros - Aspectos sociales I. Tít. II. Serie
371.1 cd 20 ed.

AHQ7947

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis-Angel Arango

*FRANCISCO
CAJIAO R.*

*LA FORMACIÓN DE MAESTROS
Y SU IMPACTO SOCIAL*

cooperativa editorial
MAGISTERIO


COLCIENCIAS

Colección Mesa Redonda

LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y SU IMPACTO SOCIAL

Autor

© FRANCISCO CAJIAO

Colección ISBN 958-20-0050-3

Libro ISBN 958-20-0729-X

Primera edición: 2004. 1.000 ejemplares

© COLCIENCIAS

Directora General

MARÍA DEL ROSARIO GUERRA DE MESA

Esta publicación ha sido realizada con la colaboración financiera de COLCIENCIAS, entidad cuyo objetivo es impulsar el desarrollo científico y tecnológico en Colombia.

© COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO

Carrera 21N° 37-24

PBX: 2884818

Bogotá, D.C., Colombia.

www.magisterio.com.co

Dirección General

ALFREDO AYARZA BASTIDAS

Dirección Editorial

JOSÉ VICENTE JOVEN NÚÑEZ

Composición

MAGISTERIO LIBRERÍA

Calle 134 N° 30-72

Tel.: 6154465 Telefax: 6261279

Impresión: CARGRAPHICS

Este libro no podrá ser reproducido en todo o en parte, por ningún medio impreso o de reproducción sin permiso escrito del editor.

PRINTED IN COLOMBIA

CONTENIDO

Presentación	9
Introducción	13
<i>Capítulo 1</i>	
<i>La formación inicial de los maestros</i>	17
Congreso Pedagógico Nacional, 1987	17
La formación de maestros y el desarrollo político del país	17
Las ideas y los métodos que sustentan la formación de maestros	30
Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo	43
La formación de maestros frente a nuevas utopías de educación	43
<i>Capítulo 2</i>	
<i>Ética y profesión docente</i>	79
Apuntes sobre el proceso de construcción de nuevos códigos éticos en el desarrollo de la cultura escolar	79
Ética y pedagogía	80

Hacia una pedagogía de los valores ciudadanos	95
Los peligros del “discurso pedagógico”	95
Planteamiento del problema	95

Capítulo 3

<i>La investigación y los maestros</i>	123
Plan Decenal de Educación	123
La formación de la mente científica	150
Aprendizaje y “mente científica”	151
El cultivo de la “mente científica”	153

Capítulo 4

<i>La escuela como entorno profesional</i>	159
La “formalidad” como problema de calidad en la educación	159
Los elementos de lo formal	160
Una alternativa de definición de calidad	163
Maltrato, violencia y estructura escolar	166

Capítulo 5

<i>Maestro y sociedad</i>	175
La educación en la puerta del nuevo siglo	175
Autoritarismo y educación formal	182

Capítulo 6

<i>Educación y democracia</i>	193
Introducción: Niños y jóvenes como ciudadanos de pleno derecho	193
1. Notas históricas sobre el poder escolar	195
2. La perspectiva ética de la educación en el marco de los derechos civiles	213
3. Las experiencias y la situación jurídica de la participación infantil y juvenil	224
Bibliografía	230

Educación y procesos de democratización	231
El contexto de la gestión directiva	231

Capítulo 7

<i>Universidad y cultura pedagógica:</i>	241
El uso de la razón	239
La universidad como espacio para la libertad de pensamiento y la divergencia ideológica	239
Reflexión final	257
La educación superior en el escenario de las próximas décadas	260
El dilema	260
Las pedagogías	267
A manera de síntesis	274
Reflexiones acerca de la identidad de la universidad pedagógica nacional	278

Capítulo 8

<i>Políticas públicas en educación.</i>	299
Introducción	299
El sentido de lo público	301
Transparencia del sistema	303
Educación y proyecto social	306
Educación y sociedad civil	310

PRESENTACIÓN



a educación es un bien público; está en la base de la libertad, de la justicia, de la democracia, los pilares de las sociedades modernas; hace posible el ejercicio pleno de estos atributos de la sociedad por parte de sus miembros. Ahora, en la era del conocimiento, que es la de la información, es claro que sólo con educación, ciencia y tecnología es posible que los países accedan a las dinámicas globales, al crecimiento económico y al desarrollo social.

El desarrollo de la política nacional de ciencia y tecnología está articulado a la educación. En el marco de esta política, la posibilidad de formar en el país los recursos humanos que se necesitan para ampliar las capacidades nacionales en ciencia y tecnología, se sustentan en la calidad y la pertinencia de la educación que se ofrece en el país. En este sentido, parece claro que la educación que se le ofrece a los colombianos exige de grandes replanteamientos y desarrollos para que pueda responder a los retos que plantea la formación de las actitudes propias del espíritu científico y la capacitación en las aptitudes necesarias para la investigación y la innovación; tenemos que hacer grandes esfuerzos en esta

materia en el futuro próximo si queremos recuperar la distancia que nos separa del nivel deseable de desarrollo. Esta es una discusión que aun no hemos asumido con la suficiente decisión y seriedad.

En estos temas, el desarrollo de las capacidades nacionales en ciencia y la tecnología y la calidad de la educación colombiana, no han sido todavía incorporados como los factores claves del desarrollo en el país, a pesar del reconocimiento manifiesto de su importancia, sobretodo en los últimos diez años, a partir de las recomendaciones de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo.

En ciencia y tecnología se hizo un gran esfuerzo entre 1992 y 1998 y la educación ha ganado relevancia en las políticas de los últimos gobiernos, pero sigue siendo clara la ausencia de un compromiso con el desarrollo sostenido de una estrategia de largo plazo para mejorar la educación que reciben los colombianos, para avanzar la ciencia y la tecnología en el país y para incorporarlas en las estrategias de desarrollo.

Tenemos un país en el que sus líderes, los técnicos, los políticos, los actores sociales, no reconocen la educación como su prioridad, como lo confirma acertadamente Francisco Cajiao en su libro al concluir que "...a la educación le hace falta sociedad civil en todos los niveles" y, menos aún, una sociedad civil "...cogestora, cooperadora y cofinanciadora del sector" (pg. 312).

Justamente es en este último aspecto que cobra importancia el aporte del libro *La formación de maestros y su impacto social*, de Francisco Cajiao, el cual ha sido reconocido por el Comité Editorial de COLCIENCIAS al decidir aprobar su publicación en la *Colección Mesa Redonda*, en coedición con la Cooperativa Editorial Magisterio. Cuando la educación, la ciencia y la tecnología se conviertan en temas de preocupación pública y se incorporen en las agendas de los gobernantes, los legisladores, los políticos, los empresarios y los líderes sociales como las prioridades de su propia gestión, el trabajo de los maestros, los científicos, los innovadores y sus resultados podrán constituirse en aportes efectivos para la comprensión y solución

de los problemas de la sociedad, para mejorar la productividad y la competitividad de los productores nacionales y, en última instancia, para mejorar la calidad de vida de los colombianos; y los educadores, los investigadores y sus instituciones serán reconocidos como los actores claves y definitivos en las estrategias del desarrollo nacional.

Es en esta necesidad del debate público, que se reconoce el papel cumplido por Francisco Cajiao en los últimos quince años, al liderar la discusión nacional en torno a la formación de docentes, eje central de su preocupación por la educación, a través de los textos publicados durante este período, los cuales se compilan en este libro. En este sentido, el libro tiene la virtud de recoger en una sola obra el pensamiento del autor sobre temas como la política educativa nacional, la estructuración del sistema educativo, la organización institucional, la ética de los educadores, los contenidos y el contexto social de la educación, los retos y las amenazas de la escuela y la universidad, en fin, temas del universo complejo de la educación en nuestro país, asumidos como los problemas medulares de la educación colombiana y abordados siempre desde la convicción de que “más allá de los sistemas organizativos, de los modelos de gestión, de los currículos o de las reformas de financiamiento, siempre habrá que buscar en la calidad de los maestros el éxito o el fracaso de la educación...” (pg.14).

Siguiendo el espíritu de la Colección Mesa Redonda, con esta publicación se pretende estimular el debate público amplio en torno a estos temas, que son centrales para nuestra sociedad. La exposición de la concepción del autor sobre la escuela y sus referentes constituyen puntos de entrada para una discusión centrada y productiva.

Con la defensa de un modelo de institución educativa que denomina “la no-escuela”, como alternativa institucional “capaz de romper los esquemas tradicionales que identifican a la institución social denominada escuela” (pg.44) y el reconocimiento de la imposibilidad práctica para que los maestros que jamás han tenido una experiencia personal de investigación, con todas sus dificultades y satisfacciones, puedan promover que los niños y jóvenes con quienes trabajan se

involucren en este tipo de actividad cognitiva” (pg.131), el autor descubre la falta de idoneidad de la “escuela tradicional –formalista, autoritaria y homogeneizadora-...”(pg. 139) para responder eficazmente al reto de formar los ciudadanos de la sociedad del conocimiento, “...ciudadanos libres, participativos, creativos, flexibles, inquietos por los problemas de la ciencia y la tecnología, hábiles en el diseño y la gestión de proyectos, capaces de comunicarse con personas muy diferentes y en diferentes idiomas, hábiles en el manejo de instrumentos y herramientas de trabajo informatizadas...” (pg.141).

Promover el desarrollo de este debate, es la mejor alternativa para propiciar desde COLCIENCIAS la apropiación social de la necesidad de desarrollar investigación sobre la educación que se ofrece actualmente en el país y la que se necesita para progresar, con la convicción de que un pueblo que no está capacitado para usar socialmente el conocimiento, adaptarlo, aplicarlo y avanzarlo, es un pueblo que no es dueño de la posibilidad real de construir su propio futuro.

Jesús María Álvarez Gaviria

INTRODUCCIÓN



Durante los últimos quince años he dedicado una gran parte de mi tiempo al tema de la formación de docentes, trabajando desde muy diversas perspectivas, pues tuve la oportunidad de estar al frente de la Universidad Pedagógica Nacional y a la vez he recorrido el país intercambiando planteamientos y posiciones con miles de maestras y maestros que se desempeñan en todos los niveles del sistema educativo. De otra parte he tenido la responsabilidad de dirigir proyectos de investigación, proyectos de desarrollo escolar y proyectos editoriales, siempre en compañía y colaboración con educadores de diferentes partes del país. Programas como *Alegría de Enseñar* o *Pléyade* me han permitido tener un contacto muy amplio con diferentes manifestaciones del ejercicio profesional, que van desde los aspectos más académicos que se trajinan en las universidades y los foros especializados hasta las manifestaciones más humanas donde afloran todos los sentimientos suscitados por la emoción de los logros o por el horror de las tragedias que invaden el país y atraviesan por la escuela.

He tenido la suerte de ser invitado a participar como ponente o panelista en decenas de eventos durante estos años y para cada uno de ellos he escrito algunas páginas que orientaran la exposición de mis ideas. Igualmente he respondido con diligencia y desinterés a las invitaciones que me han formulado casi todos los gobiernos para contribuir a la discusión de temas como la evaluación en la escuela básica, la Ley General de Educación, la reforma de la educación superior y el plan decenal. Ahora he considerado que es oportuno reunir algunos de estos materiales, en su mayor parte inéditos, en un solo libro sobre el tema de la educación vista desde la perspectiva de los educadores.

Estoy convencido de que el tema es crucial, pues la situación y el destino de Colombia, así como los de todos los países de América Latina, están profundamente ligados con el desarrollo de su aparato educativo. No es un misterio que el comienzo del nuevo milenio se presenta con síntomas preocupantes de retorno a sistemas autoritarios en varios países, que parecen responder a varias décadas de gobiernos corruptos y democracias inestables. Tampoco es desconocido el proceso de deterioro de las economías de la zona andina en el último quinquenio. Aparecen signos preocupantes de fricciones entre naciones vecinas... Y todos estos fenómenos, relacionados con la consolidación de sistemas democráticos, productividad económica y capacidad de cooperación internacional, están relacionados también con la posibilidad de que estos países desarrollen sistemas educativos con proyecciones adecuadas para el largo plazo.

Es, por tanto, fundamental enfrentar el tema de la formación de los educadores, pues en gran parte ellos son el sistema educativo. Más allá de los sistemas organizativos, de los modelos de gestión, de los currículos o de las formas de financiamiento, siempre habrá que buscar en la calidad de los maestros el éxito o el fracaso de la educación, pues dependiendo de su formación humana y de su capacidad profesional las reformas educativas tendrán mayor o menor oportunidad de convertirse en hechos reales para beneficio de las comunidades.

Hay una fuerte paradoja que radica en el hecho de que si se pretende hacer reformas educativas al margen de la participación de los maestros, el fracaso es muy probable, y si no se hacen grandes reformas en el sistema, será muy difícil lograr la participación real de los maestros en el proceso de diseño y desarrollo del sistema educativo.

Esto es, precisamente, lo que pone al gremio docente en "el ojo del huracán". El análisis de la situación de los maestros tiene que ver con la universidad y la formación que ella imparte en las facultades de educación; tiene que ver con las normales, con los procesos de capacitación en ejercicio, con el movimiento sindical y la política social del Estado, con la ciencia, la tecnología y la cultura... Por esta intrincada red de perspectivas e interrelaciones el tema de la formación de maestros es tan complejo y difícil de abordar. En efecto, es necesario mirarlo a través de un prisma de múltiples caras, de manera que al final sea posible recomponer una imagen de la función del maestro en la sociedad sin las distorsiones que se presentan en relación con la profesión y la valoración social que se le asigna.

Esta recopilación de breves ensayos pretende precisamente eso: mostrar ángulos diversos del problema sin agotar el tema ni llegar a conclusiones definitivas, pero con el ánimo de abrir discusión y polémica alrededor de algunos de los aspectos más urgentes.

Es indispensable advertir al lector que en los textos seleccionados encontrará reiteraciones y tópicos que se repiten más de una vez, enmarcados en contextos diferentes. Eventualmente, también se encontrarán contradicciones y temas hasta cierto punto "pasados de moda", pues fueron escritos antes de algunas reformas educativas como la Ley General de Educación de 1994. Sin embargo, quise dejarlos como fueron escritos en su momento, pues me pareció que de esa forma se recuperaba algo de memoria sobre las discusiones y los debates educativos que han tenido lugar en estas últimas dos décadas en Colombia. De otra parte me pareció interesante permitir que la compilación de estos materiales mostrara el curso de un pensamiento pedagógico que ha mantenido una línea persistente a lo largo de

los años, dando lugar a búsquedas y experiencias siempre en favor de los niños y jóvenes, quienes merecen lo mejor de sus educadores.

Ojalá estos apuntes contribuyan en algo al desarrollo de esta profesión, sin la cual el desarrollo del país es impensable.

Capítulo 1

*LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS**

La formación de maestros y el desarrollo político del país



uando se abordan temas muy complicados, como éste, suele ser práctico comenzar por lo más obvio, que no siempre es lo más evidente.

En este caso, lo elemental es comenzar por preguntar qué clase de personas deseamos como resultado de nuestro sistema educativo. Si logramos responder con sencillez a esta pregunta, tal vez logremos averiguar qué clase de escuela conviene al fin social propuesto y entonces estaremos en condiciones de saber qué clase de maestros hará posible esta escuela ideal. Si respondemos esta última pregunta, podremos saber también qué formación es necesaria para quienes alimentarán la gran utopía social. También podremos saber si el sistema edu-

* Ponencia presentada en el Congreso Pedagógico Nacional, 1987.

cativo, desde el punto de vista de su organización, responde a esto o soterradamente bloquea cualquier tipo de desarrollo social y político.

Pareciera que son preguntas de Perogrullo, en tanto que en el nivel discursivo da la impresión de que existiera un amplio consenso social, sin distinción de posiciones políticas, ideológicas o religiosas. Como siempre ocurre, la práctica social no siempre resulta tan diáfana.

A manera de intento muy atrevido, voy a enunciar un perfil de individuo ideal que sería deseable para conformar una sociedad basada en principios de libertad, democracia y justicia.

Esto, desde luego, es un primer supuesto ideológico. Aunque estos principios hacen parte de la Constitución Nacional, no resulta muy claro que nuestra organización social haya conseguido un acuerdo en la forma de aproximarse hacia la gran meta histórica. Me refiero al hecho de que la distribución de la propiedad, el sistema jurídico-político, el sistema impositivo, la organización de la producción, la organización del trabajo, las relaciones entre la Iglesia y el Estado, el sistema educativo y el acceso a los medios de comunicación no parecen responder a estos grandes principios, al menos en las situaciones prácticas de la vida cotidiana de nuestro pueblo.

Vivimos hoy un país violento, no solamente por las condiciones socioeconómicas, sino casi podría decirse que por "temperamento". Tenemos una doble moral institucionalizada, debido a la cual contrasta un enorme "conservadurismo" con respecto a la organización social, alimentado por toda la clase dirigente en sus estamentos políticos, económicos, eclesiásticos, militares y académicos, con una "laxitud" extrema en cuanto a prácticas inmorales por parte de esa misma clase dirigente, que pareciera no tener ningún escrúpulo en el manejo de la cosa pública, del sistema financiero y de la administración de justicia, prestándose a la componenda política y buscando el enriquecimiento fácil. Es precisamente aquí donde surge la pregunta acerca de la responsabilidad que le corresponde al sistema educativo en el tipo de ciudadanos que conforman hoy nuestra sociedad. Evi-

dentamente, todos somos producto de una educación de la cual unos componentes básicos, aunque no exclusivos, son la escuela y la universidad. Y en ellas el maestro es el protagonista. No podemos menos que preguntar: ¿qué clase de maestros tuvimos?, ¿quién nos infundió los valores que tenemos?, ¿quién nos enseñó a mentir?, ¿por qué nuestro pueblo es tan violento y al mismo tiempo tan servil?, ¿por qué somos tan tolerantes frente a la injusticia?, ¿por qué nuestro sistema productivo choca con tanta frecuencia con la indolencia para el trabajo?, ¿por qué carecemos de una clase dirigente con sentido de servicio y capacidad de decisión?, ¿dónde nació esa especie de inclinación colectiva a la deshonestidad?

A estas y otras mil preguntas posibles no puede darse respuesta fácil. Nuestras raíces culturales son complejas. Somos herederos de un patrimonio cultural difícil y en muchos aspectos no muy santo. Tenemos valores religiosos muy arraigados, poco ilustrados y todavía muy inmersos en modelos primitivos de sometimiento, inmunes a la crítica racional. Hemos padecido influencias ideológicas, políticas y tecnológicas externas que no hemos digerido con rigor, sino que más bien nos han atropellado por la vía de lo inmediato afectivo, poniéndonos a marchar con músicas mágicas de otros lados. Nuestra cultura propia no acaba de armarse y de llegarnos. La mayoría de los colombianos padecemos de un escepticismo perpetuo con respecto al más allá y al más acá. De alguna manera nuestra prensa refleja un diario de la desesperanza. El que cree en algo y lucha por algo pareciera no merecer el respeto sino la burla. Cualquier idea progresista o utópica debe ser bombardeada. En fin, somos esto desde el comienzo de nuestra existencia histórica como pueblo del Occidente cristiano. La pregunta es: ¿cómo cambiar cuando los maestros, responsables en alto grado del futuro, somos parte de la misma cultura y adolecemos de los mismos males?, ¿cómo romper el círculo vicioso?

En medio del panorama sombrío del país, existen signos estimulantes como este Congreso Pedagógico, que agrupa un sentir común en el cual la necesidad de cambio es evidente y urgente. También aparece el ideal común de defender la tarea educativa como un elemento crucial en el camino hacia la libertad, la democracia y la justicia.

Pero ¿cómo hacer para unificar los espíritus y descubrir las maneras de lograrlo? ¿Cómo lograremos ser distintos a lo que siempre hemos sido, en tanto que individuos y que núcleo humano responsable de toda la juventud de un pueblo? ¿Qué hacer para dejar vicios ancestrales que llevamos enquistados en los tuétanos de nuestro quehacer cotidiano?

Propongo que regresemos a la pregunta inicial: ¿qué clase de personas queremos formar en nuestras escuelas? Veamos si es posible ponernos de acuerdo en algunos pocos aspectos, que quizá más tarde puedan animar nuestra discusión colectiva:

1. *Un niño emocionalmente sano*

De nada le sirve a una persona saber muchas cosas si no ha logrado un equilibrio personal que le permita relacionarse afectivamente con los demás, que le permita encontrar su lugar en la sociedad, que le permita sentirse seguro de sí mismo y capaz de realizar lo que se propone.

2. *Un niño altamente socializado*

Para vivir en un medio social complejo, es necesario poder entender las relaciones sociales, aprender a trabajar en equipo, desarrollar hábitos de respeto por las ideas ajenas, capacidad de liderazgo para impulsar en un grupo las ideas propias y la capacidad de discutir en grupo, y aprender a relacionarse con personas de distintos orígenes geográficos, culturales y socioeconómicos, entendiendo los puntos de vista de los demás y haciendo respetar los propios.

3. *Un niño autocentrado*

Esto implica el desarrollo de la capacidad de tomar decisiones, de entender el sentido de las normas como una exigencia de la vida en sociedad, a fin de que sean asumidas como una necesidad del grupo y no como un conjunto de imposiciones arbitrarias e inmodificables.

Una persona autocentrada es aquella capaz de decidir sobre su propia vida, de asumir responsabilidades sin necesidad de ser controlada desde afuera, de tener una disciplina rigurosa para llevar adelante las tareas que se propone. En suma, se trata de *educar al niño en la libertad*.

4. *Un niño con gran capacidad lógica*

El problema del conocimiento es, antes que todo, un problema de desarrollar herramientas de pensamiento que permitan observar la realidad y comprenderla, a fin de apropiársela racionalmente para poder transformarla. El conocimiento no es una acumulación de datos dispersos y desordenados, sino un sistema de información organizado y orientado hacia fines específicos. Esto supone que el mayor esfuerzo en la educación debe encaminarse hacia la formación de categorías lógicas en el niño, que le permitan manipular y ordenar toda clase de información, buscando el logro de resultados de conocimiento que se traduzcan en acciones concretas.

5. *Un niño con gran desarrollo simbólico*

El desarrollo del conocimiento supone la capacidad de expresarse y representar la propia visión del mundo, así como la capacidad de comprender y asimilar las representaciones del mundo que nos ha legado toda la historia de la humanidad. Quien es capaz de manejar mayor cantidad de lenguajes tiene mucha mayor capacidad de aprender y de avanzar en el terreno del conocimiento. Quien puede hablar varias lenguas, dominar el lenguaje corporal, expresarse en el lenguaje de las matemáticas, dibujar con habilidad y expresarse musicalmente es una persona con mucha mayor capacidad que quien a duras penas lee y escribe. El grado de cultura de una persona depende totalmente de la capacidad de comprensión que tenga de la expresión humana en toda su complejidad simbólica, y de su grado de cultura depende su grado de libertad.

6. *Un niño con capacidad creadora*

Ningún país del mundo tiene posibilidades de sobrevivir económica y culturalmente en el mundo de hoy si no logra estimular al máximo la creatividad de su población. La complejidad del mundo actual exige darles cada vez nuevas soluciones a los problemas sociales, científicos y tecnológicos. Crear es tener la capacidad de innovar, para encontrar nuevas alternativas de solución a los problemas. Un niño creador es una persona fundamentalmente orientada al futuro, capaz de reflexionar sobre objetivos y metas de largo plazo y de usar información para reformular problemas y aproximarse a soluciones viables. Éste se opone al niño pasivo, pendiente de memorizar información y cuya única finalidad es repetirla en el salón de clase para complacer al maestro.

7. *Un niño con gran capacidad práctica*

Kant decía que “las manos son el cerebro exterior del hombre”. Evidentemente, el conocimiento lógico, intelectual, debe estar complementado con la capacidad de realizar tareas prácticas que impliquen la aplicación del conocimiento adquirido, de tal manera que le permitan al niño concretar en realizaciones tangibles sus hipótesis y sus ideas. Esto constituye la base de desarrollo del pensamiento tecnológico, entendido como ciencia aplicada.

8. *Un niño físicamente sano*

El desarrollo físico del niño es la base de todo el desarrollo cognoscitivo. Implica una atención básica en salud, mecanismos de atención nutricional, educación preventiva a los niños y a las familias, desarrollo de la capacidad motriz y sensorial, respeto por su persona física, una sana educación sexual, acceso al deporte y a la recreación.

Probablemente no sea difícil ponerse de acuerdo en que éstos, entre otros, son aspectos esenciales en la formación de un niño, para que

se convierta en un ciudadano en el pleno sentido de la palabra. Sin embargo, no siempre es tan fácil ponerse de acuerdo en cuanto a la manera de lograr estas metas. ¿Cómo debemos ser los maestros, cómo deben ser las escuelas, cómo deben ser nuestras comunidades de padres de familia, qué organización debe dar el Estado a su sistema educativo para que esto se pueda llevar a término?

Reflexionemos un poco más acerca de las implicaciones de lo que he enunciado anteriormente.

Para lograr un *niño emocionalmente sano* tenemos que contribuir a que su aproximación a la vida afectiva, familiar, sexual y personal no esté rodeada de inseguridades, miedos, prejuicios y prohibiciones irracionales; por el contrario, él debe sentirse apoyado y acompañado, en su búsqueda, por el respeto de sus padres y maestros. En la infancia y en la adolescencia formamos las pautas de comportamiento emocional que nos guiarán, probablemente, durante toda la vida.

Para contar con una *persona altamente socializada* tenemos que propiciar las condiciones necesarias que le permitan al niño tener experiencias de trabajo grupal, de trato con personas muy diversas, de análisis de situaciones, de toma de decisiones, de participación en su organización escolar y familiar. Sólo a partir de la propia experiencia es posible desarrollar capacidades de convivencia y respeto por los demás. Esto supone, antes que todo, una gran confianza en los niños y en los jóvenes y en su capacidad de asumir responsabilidades, independientemente de la imposición de los adultos. Pero también supone que los adultos podamos asumir que, en este proceso de formación, nuestra tarea principal no es evitarles sus errores y fracasos sino ayudarles a reflexionar sobre ellos.

Para producir una *persona autocentrada* debemos propiciar que los niños tengan sus propias iniciativas y las lleven adelante, en vez de determinarles todos sus pensamientos, sus actividades, sus intereses, su tiempo... Se trata de que ellos actúen por convicción propia y no por el deseo de complacer a los adultos o por el temor a ser reprobados o castigados. Sólo así podremos lograr que se conviertan en per-

sonas independientes, libres y capaces de llevar a cabo su propio proyecto de vida.

Para tener *niños de gran capacidad intelectual* debemos propiciar que su aprendizaje responda a una verdadera motivación personal, que puedan entender el sentido del trabajo intelectual, que puedan maravillarse cada día más con el mundo que los rodea, que desarrollen su curiosidad acerca de la realidad, que tengan la posibilidad de aproximarse abiertamente a los universos de la ciencia, del arte, de la tecnología, de las ciencias sociales. Esto exige métodos de enseñanza diferentes, y padres y maestros preocupados por entender lo que a los niños les interesa. También supone que la escuela se organice en función del conocimiento, de la investigación, y no del salón de clase y del horario. El tiempo y el espacio deben usarse en función del desarrollo del conocimiento y no el conocimiento organizarse en función del tiempo y el espacio escolares. El conocimiento es una tarea permanente y por lo tanto no se les puede hacer creer a los niños que se restringe a las horas de clases regulares.

Para tener *niños con capacidad práctica* es necesario que todo conocimiento se encuentre útil, bien sea como medio de realización personal o como medio de transformación del mundo. De otra manera el esfuerzo que se haga por aprender será una gran pérdida de tiempo. Los únicos conocimientos que jamás olvidamos son aquellos que hemos desarrollado en función de llegar a una meta, a un resultado válido desde el punto de vista personal. Los niños tienen en sus cabezas miles de proyectos que quisieran realizar y, para hacerlo, requieren una gran cantidad de conocimientos. Muchas veces nos olvidamos de esto y dedicamos todo nuestro esfuerzo a lograr que pongan atención a lo que nos interesa a nosotros los adultos, con lo cual perdemos muchas energías y sacrificamos el enorme potencial que los niños tienen listo para desarrollar.

Todo lo anterior no agota, en modo alguno, la tarea de la escuela y del maestro, pero sin duda podría contribuir en mucho a desarrollar en los niños la capacidad de ser libres, de ser críticos, de ser respetuosos, de encontrar satisfacción en el trabajo intelectual y material,

de darle alas a su imaginación creadora y de comprenderse como parte de una sociedad con la cual tienen responsabilidades y de la cual pueden esperar apoyo y equidad.

En el supuesto de que estuviéramos de acuerdo en estos enunciados iniciales, preguntemos si tenemos la formación y la disposición personal para que los fines nuestras escuelas se parezcan a este tipo de propósitos, a cambio de lo que en este momento constituye la educación de nuestros niños y jóvenes. Nuestro sistema sigue siendo autoritario, repetitivo, irracional, dogmático, arbitrario, impositivo, formalista...

La formación de los maestros en las normales y en las universidades tiene los mismos vicios de todo el sistema y por tanto estas instituciones son elementos de reproducción de lo que todos sabemos que no sirve. Son más bien instrumentos de perpetuación del anquilosamiento social, aunque con frecuencia su conservadurismo está encubierto por una aparente actitud progresista que se expresa siempre en el terreno de lo verbal mediante fórmulas estereotipadas que en general nunca van más allá del nivel enunciativo. De modo que no logran encontrar el camino hacia una praxis social cuyo espacio real de transformación es la comunidad, el aula escolar, las relaciones sociales en el ámbito de la escuela, el nivel ético del educador, el papel que cumple en el universo social.

Las universidades, a través de sus facultades de Educación, de Derecho, de Ciencia Política, de Administración Pública, no han tenido la capacidad ni de entender ni de enseñar cuál es el rol de los educadores en una sociedad. Pareciera que ellos son los últimos sirvientes, los menos dignos de hacer parte de la comunidad, los menos merecedores de respeto. Se ha olvidado que también los políticos, los jueces, los gobernantes, los administradores tienen que educar. El maestro, por desgracia, debido a la mala formación que la sociedad le imparte, ha asumido el rol que la dirigencia social le ha asignado y ha hecho el juego de tal forma que en muchos momentos ha propiciado que se vaya más lejos y que, más que de mediocre, se lo tilde de enemigo social, de violento, de subversivo. A veces no entiende

que en el discurso público es muy atrevido y en el aula es un represor. El Estado, por su parte, asume que el maestro no puede pensar ni producir cultura, y entonces le usurpa su identidad profesional, determinándole todo lo que debe enseñar, cuándo, en cuántas horas, en qué forma, en qué orden. El maestro hace el juego: no hace esfuerzos por prepararse, no produce alternativas, escamotea las horas de trabajo, se pliega a los dictados del currículo sin tener en cuenta las condiciones y las posibilidades de sus alumnos, sujeta su capacitación a lo que el mismo Estado le puede o le quiere dar, descarga sus incompetencias en el niño, con toda la violencia que ello implica...

Esto es lo que tiene que cambiar. Ésta es la gran revolución que ha iniciado el Movimiento Pedagógico. Es necesario que se vuelva la vista hacia lo esencial, porque lo esencial ha sido escamoteado siempre. Llega uno a preguntarse si el perpetuo conflicto entre los maestros y el gobierno no es una sutil estrategia para quitarles toda dignidad a quienes pueden acelerar cambios radicales en la tradición de nuestra sociedad y ponerlos en situación de complicidad con aquellos que no desean que nuestro pueblo se eduque y progrese. Es evidente que la educación, la conciencia crítica, la difusión de la cultura y el acceso a la información son condiciones esenciales para el desarrollo de la democracia. La opresión de unos pocos sobre un pueblo sólo es posible cuando ese pueblo es ignorante, cuando no tiene posibilidades de imaginar nuevos rumbos. La ignorancia es condición para la manipulación, para el envenenamiento de la libertad de conciencia. Nuestros niños, los que asisten a la escuela pública, están sometidos, las más de las veces, a una educación que sólo contribuye a perpetuar un estado de cosas. El adoctrinamiento verbal y el activismo político no desarrollan sino la violencia, en tanto que impiden el conocimiento y la libertad de participar críticamente en los procesos sociales. Sin embargo son un medio usado con frecuencia para ocultar tras una cortina de humo la incompetencia y evadir el esfuerzo que exige un cambio profundo en la estructura de valores de una sociedad.

Creo que es aquí donde está la gran trampa ideológica. En las universidades se desprecia olímpicamente la práctica pedagógica del aula,

cuando es precisamente ésta la que puede contribuir a despertar la conciencia y la imaginación de nuestros niños. Muchos de los formadores de maestros nunca han pasado por un aula escolar, salvo la que ellos mismos padecieron, de manera que la facultad de Educación en la cual enseñan constituye un refugio para desarrollar un "curso" pedagógico, que casi nunca logra escaparse de la erudición hueca. En otras palabras, nunca se construye teoría pedagógica, con lo cual la universidad se convierte en un centro de difusión de ideología y no de producción de ciencia y tecnología. Por eso, muchos maestros recién graduados llegan a las escuelas y tienen que comenzar a tomar de inmediato cursos de capacitación que les ayuden en su trabajo práctico. En la universidad se enseña sutilmente a desconfiar del Estado, por lo cual éste infiere que debe desconfiar de sus maestros. A pesar de esto, el Estado financia sus facultades de Educación, pero no tanto como para que se imparta una alta formación. Es como un juego en el cual nadie se decide a dar el primer paso definitivo.

En suma, el problema de construir un régimen democrático parecería insoluble desde su comprensión inicial. No parece que haya una vía de entendimiento de que el Estado no es malo *per se*, de que no puede ser sistemáticamente el enemigo institucional, porque ello no es más que una trampa puesta por grupos minoritarios que ven con recelo la participación activa del pueblo en el ejercicio democrático. Siempre se cuestiona el conjunto de la organización social, con lo cual se oculta el cuestionamiento puntual de medidas y decisiones particulares que son las que cotidianamente reproducen el sistema. En suma, considero que el problema de la formación de los maestros es, antes que nada, un problema político, en el más amplio sentido del término.

Los griegos tenían esto muy claro. Dice Aristóteles en *La política* (Libro Quinto, Capítulo Primero):

No puede negarse que la educación de los niños debe ser uno de los objetos principales de que debe cuidar el legislador. Dondequiera que la educación ha sido desatendida, el Estado ha recibido un golpe funesto.

[...] Las costumbres democráticas conservan la democracia, así como las costumbres oligárquicas conservan la oligarquía, y cuanto más puras son las costumbres, tanto más se afianza el Estado. [...] Como el Estado todo sólo tiene un solo y mismo fin, la educación debe ser necesariamente una e idéntica para sus miembros, de donde se sigue que la educación debe ser objeto de una vigilancia pública y no particular, por más que este último sistema haya generalmente prevalecido, y que hoy cada cual educa a sus hijos en su casa según el método que le parece y en aquello que le place. [...] En nuestra opinión, es de toda evidencia que la ley debe arreglar la educación y ésta debe ser pública. Pero es muy esencial saber con precisión lo que debe ser esta educación, y el método que conviene seguir. En general, no están hoy todos de acuerdo acerca de los objetos que debe abrazar; antes por el contrario están muy lejos de ponerse de acuerdo sobre lo que los jóvenes deben aprender para alcanzar la virtud y una vida más perfecta. Ni aún saben a qué debe darse la preferencia, si a la educación de la inteligencia o a la del corazón.

En síntesis, considero que el problema de la formación de los maestros es un problema esencialmente político, porque el problema de la educación es el problema central del Estado, aunque ello parezca haberse olvidado. Es evidente que el Estado, para consolidarse, enriquecerse y evolucionar, debe asumir como tarea central la formación de ciudadanos, de tal manera que en la realidad y en la práctica haya viabilidad de ejercitar la democracia. Esto no es posible si un pueblo no adquiere la categoría real de la ciudadanía, la cual no se agota en el derecho a votar.

Esto supone que el maestro sea, ante la sociedad, ciudadano de primera y el primer constructor activo del Estado. Si esta condición se da, el maestro podrá recibir y asumir la responsabilidad social de formar ciudadanos en todos los rincones del país. Si la actual organi-

zación del Estado no es capaz de proponer metas de libertad, democracia y justicia a través de su organización y de su sistema educativo, no existe posibilidad alguna de que ese Estado sobreviva por la vía del entendimiento y de la participación constructiva de todos los sectores sociales y políticos.

Sólo un maestro formado como constructor del Estado, de la ciencia y de la cultura puede ser un transformador social. Sólo un maestro formado rigurosamente en las disciplinas científicas, en la práctica pedagógica, en el conocimiento de nuestra historia y nuestra lengua, en el gusto por el arte y por la vida, puede formar niños sanos, seguros de sí mismos, conscientes de su responsabilidad histórica.

Pienso que ése es el gran reto que nos corresponde en este complicado final de siglo. Si ciertos sectores políticos han permanecido sordos al problema de nuestro pueblo, que se mantiene ignorante aunque asista a las escuelas, nosotros tenemos que ser voz y aliento para abrir nuevas realidades. Si nosotros mismos hemos reducido durante mucho tiempo el problema de la educación a un problema financiero, tenemos que volver a la necesidad primera, que es el conocimiento. Si planteamos la necesidad de continuar la dura lucha por el mejor estar de un pueblo, tenemos que tomar conciencia de que su educación está en las manos de cada maestro como constructor del Estado y de que para nada contribuyen a este fin la mediocridad y la desidia.

Se trata de devolver las cosas a su lugar y hacer de cada evento de aprendizaje, aun en el aula más alejada del país, un acontecimiento de desarrollo social, científico y cultural. Se trata, en últimas, de que colectivamente recobremos una dignidad que nadie otorga sino que se impone con el trabajo diario y con los hechos que transforman la realidad.

Permítanme terminar esta ponencia agradeciéndoles a todos los maestros del país la posibilidad de hacer públicos los cuestionamientos que cada día animan mi propia labor de maestro y mi obligación de disentir con una sociedad que ha tergiversado muchos de sus valores

esenciales. Es una obligación que tenemos todos aquellos que recibimos el encargo de formar niños libres, honestos, pacíficos, idealistas... A ellos se consagra el sentido de nuestras vidas y ante ellos debemos responder por el resultado final de nuestro esfuerzo.

Agosto de 1987

Las ideas y los métodos que sustentan la formación de maestros¹

Se me ha pedido que participe en este seminario presentando algunas ideas sobre la Filosofía de la Formación de Maestros. Éste es un tema excesivamente complejo, acerca del cual nos hemos venido rompiendo la cabeza muchas personas. Gran parte de lo que voy a exponer es una reflexión sobre la práctica pedagógica y por lo tanto no tiene el carácter de un discurso riguroso a la manera usual entre los filósofos. Es más bien un intento de ordenar las contradicciones cotidianas entre la práctica pedagógica y el diáfano deber-ser de las cosas. Esto, en realidad, constituye, para mí, la tarea primordial del filósofo en un mundo en el cual ya no resulta muy claro ni siquiera qué pueda ser la filosofía.

1

La primera pregunta que merece formularse es si realmente existe una filosofía de la formación de maestros.

La respuesta es harto ambigua, pues puede responderse diciendo que *sí* y que *no*.

1 Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Filosofía en 1989.

Sí, en tanto que socialmente existe un cierto conjunto de acuerdos tomados como grandes axiomas sobre los cuales se desarrolla la "profesión docente".

No, en tanto que las políticas del Estado, las prácticas de las facultades de Educación y luego la práctica del ejercicio profesional aparecen en franca contradicción con los postulados iniciales, y no por oposición de planteamientos sino por la no pertinencia o la ausencia de ellos.

Voy a examinar sucintamente el *sí* y el *no*.

Aparentemente, existe un consenso social sobre el hecho de que el aparato escolar (mal llamado sistema educativo²) juega un papel fundamental en el desarrollo de una sociedad, ya que constituye la herramienta central de reproducción y generación de cultura. En este sentido, hay una "filosofía", si es que ella es una visión del mundo y una concepción del hombre. Una y otra cosa existen detrás de los grandes enunciados que afirman la trascendencia del hombre (primeras líneas de la Constitución nacional), la igualdad de todos los hombres, la libertad de pensamiento, la libertad de culto, el derecho a la vida, el derecho a la participación democrática, el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades, el derecho al trabajo, el

2 El aparato escolar hace referencia a la organización institucional que forma a los niños y a los jóvenes desde sus primeros años hasta que han adquirido sistemáticamente las herramientas intelectuales y prácticas que les permiten incorporarse a la fuerza laboral-profesional. En este sentido se miden los índices de educación de un país en las etapas preescolar, primaria, secundaria, técnica y universitaria. El bajo nivel educativo de un pueblo está determinado por bajas tasas de escolarización. El sistema educativo es, en realidad, algo más amplio que el aparato escolar, ya que existen muchísimas fuentes adicionales de información, de opinión y de transmisión de valores, que no hacen parte de la vida cotidiana de la escuela y que, sin embargo, determinan patrones educativos reales. Tal es el caso de los medios de comunicación social y de las mismas estructuras sociales que determinan nuevos modelos de comportamiento no contemplados ni elaborados en el ámbito institucional.

derecho a la propiedad, la libertad de expresión, el derecho a la justicia. Todo el andamiaje del Estado está construido sobre estas premisas, las cuales definen un deber-ser de la sociedad. El desarrollo de este ideal descansa, a su vez, sobre un modelo educativo centrado en la formalidad del aparato escolar, el cual sólo puede cumplir sus objetivos si los profesionales de la docencia son formados para que lleven a cabo el proyecto social propuesto. Hasta aquí puede hablarse de la existencia de una filosofía educativa, y podría deducirse que al existir una filosofía educativa también hay una filosofía de la formación de maestros, en tanto que son ellos quienes encarnan la incorporación de los ciudadanos, desde niños, al gran proyecto colectivo.

Evidentemente, los grandes enunciados de trascendencia, igualdad, libertad y democracia no son en modo alguno unívocos, y nuestra tradición cultural recoge múltiples concepciones y escuelas de pensamiento que provienen de la racionalidad de la antigua Atenas, pasando por el derecho romano imperial, luego por el oscurantismo medieval y la posterior Europa inquisitorial, más adelante por el liberalismo industrial y la Revolución Francesa, hasta llegar al complicado siglo xx de la revolución bolchevique, la revolución de Mao Zedong, las comunicaciones instantáneas y la eliminación de las fronteras informativas.

Cabe, pues, preguntarse qué clase de igualdad, de justicia o de democracia es la que debiera enseñarse a los niños, porque evidentemente es diferente el concepto de igualdad que se enmarca en una concepción griega que podía hacer compatible la igualdad con la esclavitud al de una concepción marxista o al de una concepción religiosa que legitimaba la expropiación y el exterminio de los indios conquistados por los creyentes. Nuestra educación superior, en la cual se inscriben las facultades de Educación, siguiendo los principios constitucionales consagra la libertad de cátedra, con lo cual queda, al menos teóricamente, descartada la posibilidad de una filosofía de la formación de maestros. En realidad, lo que hay es la posibilidad de una pluralidad de concepciones filosóficas para la formación de maestros. Y, de hecho, tal es lo que existe. En cierta forma, la sociedad ha elegido la pluralidad y la diversidad como norma, y por lo tanto no es

posible pretender *una* concepción. El problema, sin embargo, no está en ese punto, pues si así fuera tendríamos que proponer un sistema social diferente, basado en doctrinas excluyentes. Tal vez el problema radique en el hecho de que nuestros países, de tradición cultural joven y heterogénea, se debaten, desde su origen, en la búsqueda de alternativas de organización social que les permitan sobrevivir y hallar una identidad en medio de un mundo económico complejo y desigual, en el cual los países desarrollados no permiten ni el desarrollo económico ni el desarrollo cultural.

Dicho de otra manera: la filosofía se volvió economía. La pobreza real de las gentes es más fuerte que los propósitos de igualdad de las leyes. El abandono económico e intelectual de los maestros es más fuerte que el papel de formadores de ciudadanos que se les asigna. El deterioro académico y financiero de las facultades de Educación es mucho más sonoro que cualquier discurso filosófico sobre la formación de valores. Así las cosas, parece que en educación la supervivencia inmediata y el conflicto social tienen más fuerza que la reflexión rigurosa que exigen la filosofía y la política.

Es aquí donde comienza el NO. Si no se trata de que haya una única concepción filosófica que respalde la formación de los maestros, al menos sería de esperarse que hubiera varias entre las cuales se pudiera dar una discusión racional y productiva, como sucede en las confrontaciones entre escuelas de pensamiento. Sería interesante y productivo poder decir que hay cinco o seis escuelas filosóficas (o epistemológicas) detrás de todo esto, como ocurre con otras disciplinas como la psicología o la economía. En la educación, por desgracia, habría que decir que no parece haber ninguna, por lo menos claramente identificable y consistente.

Más que tener filosofía es necesario desenmascarar los propósitos ideológicos que se disfrazan de planteamientos filosóficos que, por lo general, no resisten ningún análisis riguroso, particularmente al juzgarse sus resultados, es decir, el ejercicio pedagógico de los maestros, su solidez académica, su organización gremial y sus criterios éticos.

De lo anterior surge la necesidad de identificar cuál es la especificidad del conocimiento pertinente a la pedagogía, pues sólo en esta forma sería posible realizar con seriedad una aproximación al problema profesional.

En nuestra tradición cultural, la escuela (*schola*) se convirtió en la depositaria del saber sistemático y a la vez en la única responsable de transmitirlo, perpetuarlo y acrecentarlo (no necesariamente de transformarlo). Desde el origen de la universidad medieval se inicia el desarrollo de la escuela formal, que genera sus métodos y, con demasiada frecuencia, sus propios contenidos, sin preocuparse mucho por la realidad material. El docente (*docens*) es el que enseña “en una escuela”. Leído de otra forma, puede decirse que es quien transmite todo lo necesario para pertenecer a una escuela, a la cual él mismo pertenece por sus méritos en el desarrollo de las líneas de pensamiento que ella profesa. Este término se acuñó bajo el cuerpo doctrinario y metodológico de la escolástica, cuya preeminencia en el desarrollo de la educación occidental aún no cesa.

Habría que citar a Bertrand Russell cuando afirma: “De Aristóteles podría decirse que ha sido uno de los grandes infortunios de la raza humana. Aún en este momento la enseñanza de la lógica, en la mayoría de las universidades, está llena de tonterías, de las que Aristóteles es responsable.”

A partir de un conjunto de postulados teológicos, la escolástica desarrolla una gnoseología, una cosmología, una moral, una lógica, una política, un derecho, etc., todos ellos consistentes con una doctrina religiosa que va evolucionando de acuerdo con las circunstancias históricas, pero manteniéndose rígida en sus puntos esenciales. Esta capacidad de adaptación probablemente explica la persistencia de la doctrina y del método, a pesar de los múltiples desarrollos filosóficos, epistemológicos, científicos y tecnológicos que harían pensar en profundas modificaciones en la manera de enseñar. La verdad es que

en la educación los procedimientos no han cambiado mucho con los siglos: y la escolástica, disfrazada de muy variadas cosas, incluyendo el marxismo-leninismo, sigue siendo la rectora de la escuela contemporánea. Y esto tal vez no sea tan malo como el hecho de que nadie lo quiera reconocer: así, el método pedagógico deja de ser objeto de conocimiento en la medida en que no se admite su existencia.

A manera de ejemplo, resulta interesante el esfuerzo de grupos "progresistas" de profesores universitarios y pensadores de la educación por construir un "discurso" pedagógico alternativo. No se dan cuenta de que el "discurso" denomina un método, que aparentemente puede diferenciarse del contenido tradicional, pero que al mantenerse como "discurso" no modifica en absoluto el concepto doctrinario y escolástico. Se confunde con demasiada frecuencia, entre los educadores, el discurso con la teoría. El discurso apunta mucho más a algo terminado, mientras la teoría lo hace a algo provisional, pendiente de perpetua verificación y superación. Sin embargo, quienes hoy se empeñan en hacer nuevos "discursos pedagógicos" creen sinceramente en su capacidad innovadora.

Me gusta citar un aparte de un texto de Andrés Vesalio, de la época en que la medicina comenzaba a transformarse en el Renacimiento, pues ilustra en forma sorprendente la inercia de los métodos de enseñanza de la pedagogía, en comparación con lo que ha ocurrido en otras áreas del conocimiento. Dice Vesalio:

El detestable uso de la enseñanza, tal como viene practicándose, requiere que mientras uno atiende a la disección del cuerpo humano el profesor dé una descripción de las distintas partes del cuerpo. Tal profesor está encaramado en el podio y, con aire de manifiesto desdén, declama sus sentencias sobre hechos que no conoce en absoluto por su experiencia personal, sino que los ha aprendido simplemente de memoria en libros ajenos, o que incluso lee en el libro que tiene delante. Los que practican la autopsia son tan ignorantes que no están capacitados para mostrar y explicar a los

escolares las partes que están preparando, y como el profesor nunca pone sus manos sobre el cadáver y el ejecutante no conoce los nombres latinos y no puede, por lo tanto, seguir el orden del discurso, cada uno de los dos procede por cuenta propia. Así, la enseñanza es pésima, se pierden jornadas en cuestiones absurdas y, en tal confusión, el estudiante no puede aprender tanto como un carnicero podría enseñar al profesor³.

Basta ver cómo se conducen las prácticas en las facultades de Educación para comprender la pertinencia del texto anterior.

Otro elemento sintomático de la historia reciente de nuestra “ciencia de la educación” fue el entusiasmo que despertó en las universidades el “descubrimiento” de la “tecnología educativa”, sustentada en teorías evolutivas y cognitivas de tipo positivista, y su posterior repudio, llevado hasta el extremo de la persecución inquisitorial de los “tecnólogos educativos”. Curiosamente, los nuevos inquisidores reivindican un “discurso” que el afán de verificación empírica de la tecnología no permite, sin que en la gran mayoría de los casos haya mediado un debate científico sobre la validez de las teorías caídas en desgracia. Yendo más lejos, los detractores de los nuevos métodos no se han tomado el trabajo, las más de las veces, de estudiar los métodos propuestos, por considerarlos, a priori, inválidos como cualquier herejía. Automáticamente se asocia tecnología educativa con conductismo, sin saber bien qué es lo uno y qué es lo otro. Se olvida por completo el desarrollo de la neurología, de la etología, de la sicolingüística, de la psicología social, de la teoría de sistemas, y se vuelve ansiosamente al pensamiento especulativo, constructor de cuerpos doctrinales susceptibles de ser replicados mediante un “discurso”.

3 Citado por Romano, Ruggiero, *Los fundamentos del mundo moderno*, Siglo XXI, p. 158.

De cualquier manera, parecería que lo que siempre se escapa en medio de tanta disquisición es cuál objeto de conocimiento debe explorar el pedagogo si es que quiere ocuparse de algo en particular. La respuesta, desde luego está lejos de ser simple.

La complicación emana del hecho de que formar personas implica inscribirse en la totalidad del contexto político, social, económico y cultural de un pueblo. Si se quiere reproducir lo existente, ello implica inscribirse en todas las contradicciones del sistema imperante. Si se quiere transformarlo en alguna dirección, ello implica inscribirse en el horizonte de una concepción ideológica que contemple una nueva utopía de sociedad. Si se restringe la docencia a la formación intelectual, despreocupándose de lo que ocurre en el mundo y de los valores que guían el comportamiento de las personas, la formación de la persona resulta recortada. Si se procura atenerse a los métodos científicamente verificables, la educación se deshumaniza.

En este sentido habría que ver el desempeño del educador en por lo menos tres dimensiones: la política, la ética y la pedagógica. En los tres casos se puede ser *maestro* o *docente*. Permítaseme jugar un poco con las dos palabras, remitiéndome a sus significados originales. El docente es el que “dice”, el que “conduce”, el que “enseña”, en un sentido escolástico. El maestro es el experto en un arte, en un oficio, en un saber práctico. El maestro enseña haciendo con el aprendiz para que éste aprenda a hacer. El docente desarrolla un discurso ante el alumno (alumno proviene del latín *alere*, que significa ‘alimentar’) para que éste, a su vez, desarrolle discursos.

En este aspecto distingo una filosofía de la formación de maestros de lo que serían “filosofías” enseñadas a los futuros maestros.

En lo primero podríamos indagar acerca de las teorías que nos aproximen a la manera como el hombre se incorpora a su medio social, conforma la estructura de su personalidad y su comportamiento ético y desarrolla su capacidad cognoscitiva en contacto con la materialidad del mundo que lo rodea. Si llegáramos a la conclusión de que la realidad (política, individual, científica, tecnológica, etc.) se cons-

truye y se transforma principalmente mediante la palabra, entonces el discurso y el método discursivo son válidos. Si pensamos que la unidad de los hombres, la paz, la democracia, la ética, la solidaridad y la justicia se logran mediante la imposición ideológica, entonces debemos apresurarnos a construir y transmitir doctrinas que de una vez por todas permitan establecer qué es lo bueno y qué es lo malo, quiénes son los amigos y quiénes los enemigos. Lo que no resulta consistente es un discurso que aparentemente niega esto, pero que sigue usando el método de lo que rechaza, oponiendo una doctrina a otra, una sumisión a otra, un autoritarismo a otro.

3

Deseo ahora aventurar unas inquietudes que tal vez contribuyan en algo a la construcción de nuevos modelos de formación de maestros. Quiero hacerlo basado en mi propia experiencia como maestro y como formador de maestros, con todas las restricciones de lo que todavía es más una pregunta que una formulación alternativa completa.

En primer lugar debe plantearse un deber-ser de la escuela, que supone asumir posiciones: ¿se aprende en el aula formal a través del discurso o se aprende en un ambiente educativo enriquecido donde la práctica de los saberes está orientada desde la vivencia? Luego podemos examinar la consistencia del aparato formal y de la formación profesional con la alternativa elegida.

Por todo lo expuesto anteriormente queda claro que mi posición personal es bastante adversa a la tradición verbalista de transmisión del conocimiento, al adoctrinamiento político, religioso o de cualquier otra índole y al tratamiento dogmático e impositivo de normas de comportamiento rígido.

A cambio, soy partidario de un proceso de formación en el cual el sujeto sea sujeto desde el comienzo y, en cuanto tal sus derechos fundamentales de persona, le sean respetados. Esto tiene serias repercusiones en la pedagogía. Si la persona es libre, no puede ser edu-

cada en obediencia de súbdito. Si el hombre tiene derecho a la autodeterminación, no puede ser educado bajo dogmas. Si tiene derecho a explorar su mundo para transformarlo, no puede ser educado en el confinamiento de un aula (o jaula), dependiendo del mundo restringido que le quieran mostrar sus mayores. Si todos los seres humanos son iguales, no pueden ser educados en la desigualdad de una escuela en la cual el poder de decisión, de justicia, de evaluación, de información, es exclusividad del maestro. Si el conocimiento es un proceso dinámico de interacción con la realidad, no se puede educar a los niños haciéndoles creer que la realidad está sólo en los libros.

Esto supone una reconcepción de la escuela y, por lo tanto, de quienes se ocupan de los procesos pedagógicos.

En primer lugar, el peso de la educación pasa del docente discursivo al ambiente educativo, entendido como una extensa red de relaciones humanas capaces de propiciar el aprendizaje colectivo mediante la creación de condiciones en las cuales cada quien pueda explorar intereses, habilidades, aptitudes, capacidades y, sobre todo, preguntas. La educación sale de sistemas autoritarios rígidamente jerarquizados y se convierte en una organización dinámica y flexible con amplios sistemas de participación. El tiempo deja de ser una norma rígida a la cual deben plegarse el juego, el trabajo, la relación humana, y se convierte en algo que debe ser ordenado y distribuido para el logro de unas metas fijadas. El espacio también adquiere una nueva dimensión, en tanto que no sigue siendo un confinamiento sino que se vuelve un punto de partida para la exploración intelectual y social. La formación de valores deja de ser un proceso más o menos sutil de imposición doctrinaria y se convierte en una búsqueda colectiva de elementos racionales y espirituales que permitan la construcción de una comunidad capaz de una convivencia constructiva y humanizadora. La aproximación a la ciencia, a la tecnología y a la cultura deja de ser unas pinceladas de cultura general, para adquirir la exigencia de las disciplinas que se abordan con seriedad cuando se indaga sobre el mundo real y no cuando se repite lo que dicen los libros. Ellos, entonces, cobran sentido porque se convierten en herra-

mientas de conocimiento, de resolución de problemas, de generación de nuevas preguntas.

Ninguna de estas ideas es nueva. Neill, Freinet, Montessori, De Croly, Makarenko y Agustín Nieto plantearon estos temas. Antes lo había hecho Rousseau. También, a su modo, Sócrates. En la historia de la literatura es una idea frecuente que, por ejemplo, en el caso de Rudyard Kipling fue notable. Científicos como Einstein mencionan cosas de este tipo en sus cuadernos personales. A pesar de todos estos argumentos de autoridad, las cosas tienden a mantenerse estáticas en lo que se refiere a la formación de educadores, lo cual explica que sigan inmodificables los patrones tradicionales de la escuela: horarios rígidos, imposiciones, disciplina (entendida como docilidad y obediencia), clases "dictadas", manuales de normas, régimen de castigos, mediocridad académica, ausencia de actividad investigativa...

Es fácil entender también que la sociedad no muestre mayor dinamismo para transformarse hacia perspectivas más elevadas, pues es más sencillo reproducir para el resto de la vida lo que se fijó como pauta en la infancia y en la adolescencia que luchar por deseducarse para poder volver a comenzar a aprender de una manera distinta. Las facultades de educación reproducen todos los patrones vigentes en sus profesores. Ellos enseñan como aprendieron, mandan como los mandaron, imponen como les impusieron, agreden como los agredieron, juzgan como los juzgaron y exigen tan poco como les exigieron a ellos mismos. Por otra parte, los profesores de las facultades de educación, en su mayoría, no son ni han sido maestros de niños; por lo tanto, no saben de forma real cómo se relacionan los niños, ni cómo aprenden, ni cómo sienten, ni de qué son capaces. A cambio han leído todo esto en los libros, lo cual los convierte en auténticos "docentes", pero de ninguna manera pueden ser maestros de lo que no saben hacer.

Quiero decir, con todo esto, que la transformación del sistema educativo choca con dificultades muy particulares de tipo conceptual y material. Ella toca con puntos muy sensibles como la política y la religión. Se trata realmente del terreno más sensible de una sociedad,

en cuanto maneja el futuro social, el presente afectivo y emocional de los padres y los dogmas y doctrinas que muchos pelean encarnizadamente milímetro a milímetro. Para todos los que defienden intereses creados de los cuales depende su autoestima, su poder (terrenal o celestial) o su dinero, resulta menos peligroso el creador de discursos que el creador de actitudes, así los discursos sean opuestos a sus propios puntos de vista. En este sentido puede examinarse la profunda contradicción de los vociferadores de un cambio social basado en un mayor poder de las clases trabajadoras cuando son incapaces de darles a esas clases trabajadoras una educación que compita con la que reciben las clases dominantes. Ello equivale a poner la totalidad del poder en la fuerza, restándoles toda importancia a la razón y al conocimiento. Me pregunto si todo esto no tiene que ver con la violencia que vivimos.

Pareciera que el primer interesado en mantener una educación mediocre y anacrónica fuera el Estado, para lo cual cuenta con la complicidad de todos los educadores. Evidentemente, esto no es cierto. Tanto el Estado como los educadores desean sinceramente mejorar la calidad y la cobertura del sistema, pero cada paso que se da resulta desatinado. El discurso, sin embargo, es inobjetable tanto de un lado como del otro. Basta leer documentos oficiales.

Es aquí donde me parece que vale la pena hacer filosofía. No sólo historia de la educación, no sólo sociología: filosofía, en su sentido más textual, como amor al conocimiento. Un conocimiento capaz de romper toda estructura, capaz de subvertir todas las doctrinas para salvarnos de la ignorancia que engendran los dogmas. Es necesario hacer filosofía de esa que libera las alas de la imaginación. Esto, desde luego, supone partir de la realidad concreta de la escuela, asumiendo la responsabilidad de explorar nuevas opciones, asumiendo el rigor intelectual y científico que requiere experimentar cuando están en juego muchos niños y jóvenes. No se puede jugar a la improvisación ni al anarquismo fácil. Es necesario indagar sobre el desarrollo del pensamiento científico, sobre los problemas del desarrollo psicológico, sobre la influencia de los factores ambientales. Pero esta pesquisa no puede estar referida a un proceso repetitivo, sino a la

creación de nuevas condiciones de aprendizaje, de nuevos modelos de organización. Es aquí donde descansa la real dignidad del maestro. Él se dignifica cuando se hace competente, cuando hace coherentes su pensamiento y su acción. Y para esto es necesario tener una formación que las facultades de educación no están dando. Ellas enseñan algunas disciplinas, con frecuencia en forma mediocre, pero no forman al maestro que trabajará con niños. Las facultades imparten algunas doctrinas y ventilan sus discursos, pero no adiestran en el trabajo escolar, porque simplemente no saben de eso.

Si la filosofía, por lo menos en uno de sus sentidos, parte de la pregunta, habría que preguntar más y responder menos. Quiero decir con esto que todavía quedan muchas preguntas pedagógicas flotando en el ambiente (los están desde hace cientos de años) y, en vez de indagar sobre ellas en la práctica, muchos pretenden obviarlas con discursos que ni siquiera hacen referencia al problema específico. En forma de caricatura, es como si a la pregunta de cómo enseñar a leer y escribir respondiéramos con una larga exposición que demuestre que la población está desnutrida debido a los problemas norte-sur. Puede ser que lo segundo sea cierto, pero no contesta lo primero. Éste es el punto: hay mucha filosofía, mucha disertación, mucha respuesta, desafortunadamente no pertinentes a las preguntas de cómo aprende un niño, cómo adquiere los valores fundamentales que guiarán su vida, cómo se enfrenta al mundo, cómo influyen la escuela y los maestros en la estructura de su personalidad... y sobre todo *qué hay que hacer* para cambiar la escuela y convertirla en un lugar para vivir y aprender a vivir.

MISIÓN DE CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

La formación de maestros frente a nuevas utopías de educación⁴

Introducción

A lo largo de las reuniones de la misión en las cuales tuve oportunidad de participar pude percibir la urgente necesidad de iniciar un proceso de prospección utópica de lo que tendr a que ser un profesional que llevara adelante muchos de los proyectos enunciados por los comisionados de proyectar el horizonte educativo de Colombia. Resultaba evidente que maestros como los que se están formando actualmente no podr an asumir el reto de las recomendaciones de la misión, ya que no basta la buena voluntad de la gente si ella se desenvuelve en estructuras organizativas inapropiadas.

Pens  entonces que podr a recogerse la experiencia acumulada en los últimos cuatro o cinco años por un grupo muy amplio de maestros y universidades que han participado en algunos de los proyectos promovidos por la Fundación FES, convirtiendo estas experiencias en una forma de poner en duda los esquemas predominantes de profesionalización y capacitación, e intentando abrir campo a una polémica que eventualmente permita inducir la creación de nuevos paradigmas de educación, diferentes a la escuela graduada tradicional.

En este contexto, el presente documento intenta mostrar cómo la escuela actual y el sistema organizativo en el cual ella se enmarca de-

4 Trabajo preparado para la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1994).

ben cuestionarse para dar cabida a un modelo diferente en el cual quepan la investigación, la creatividad y el crecimiento social y personal: a este tipo de institución lo llamo la "no-escuela", sin que ello quiera decir que deban desaparecer las instituciones educativas. Más bien, es una forma de indicar que debe haber instituciones educativas que sean capaces de romper los esquemas tradicionales que identifican a la institución social denominada escuela.

Es bueno advertir que muchas de las cosas contenidas en este documento son ideas inacabadas: más que nada, provocaciones a un debate de fondo sobre lo que deseamos de nuestro país, de nuestros niños y de nuestros maestros.

Finalmente, debo disculparme de antemano ante quienes quisieran buscar minuciosamente el origen bibliográfico de las ideas que he expuesto, ya que he preferido trabajar sobre todo desde la experiencia adquirida en el contacto con los maestros a través de los proyectos que se vienen adelantando en compañía del grupo de educación de la FES. Por esta razón, las pocas citas que aparecen pertenecen a trabajos de Rodrigo Parra Sandoval y míos, de modo que asumo la responsabilidad de todas las sugerencias y afirmaciones hechas. Obviamente, hay infinidad de trabajos en los cuales se originan las ideas, pero, dado que mi pretensión no es argumentar bajo un riguroso método científico, sino más bien hacer una especie de expresión del deseo, preferí confiar en la mirada desprevenida de quienes desean contemplar la posibilidad de nuevos horizontes.

Las necesidades sociales de aprendizaje

Ya es un lugar común afirmar que solamente a partir del desarrollo de los recursos humanos es posible conseguir el desarrollo económico y social. Los profundos cambios ocurridos en el mundo en las últimas cinco décadas han transformado significativamente la economía y las relaciones internacionales. Las perspectivas para los próximos decenios están basadas, sin duda alguna, en un intensivo intercambio de "inteligencia", del cual dependen ya las negociaciones

internacionales, tanto en lo económico como en lo político. Este intercambio de "inteligencia" se expresa en la producción de ciencia y tecnología, en la producción y distribución de servicios de comunicación e información a través de medios cada vez más sofisticados y eficientes, en la producción de cultura, en la capacidad de negociación y venta de ideas sobre los negocios, en la producción de "tecnologías" de servicio social... En fin, parecería que el conocimiento se convierte en un "producto mercadeable" y que, por tanto, producir conocimientos es un buen negocio. Esta producción, sin embargo, no se expresa como algo que emana de un pequeño grupo de personas. Por el contrario, parecería que se trata de masificar la "producción de conocimiento", a fin de elevar los niveles de racionalidad compartida por grandes núcleos humanos. Ya no se trata de tener pequeñas élites bien educadas, sino de tener pueblos bien educados: de esto depende la flexibilidad del sistema productivo, que se ve forzado a incorporar tecnología intensiva en aplicación de conocimientos antes que en desarrollo de destrezas. La marcada tendencia a la descentralización administrativa y política, así como la búsqueda de participación ciudadana en muy diversos campos exige, igualmente, más gente capaz de asumir responsable y racionalmente funciones públicas. El viraje de la concepción de la salud hacia un modelo de prevención requiere que el conjunto social tenga más conocimientos sobre su cuerpo, sobre los riesgos de enfermedad y sobre la manera de evitarlos.

Podría decirse que hoy se requiere un esquema de educación orientado a la producción colectiva de conocimiento antes que al esquema de adquisición de información general que ha primado en los últimos cuatro o cinco siglos. En efecto, casi todo el aparato educativo actual está montado sobre un modelo de distribución de información, sea ella de carácter utilitario o inmediato, o mucho más compleja en tanto que transmite la herencia cultural de la ciencia, la tecnología y las artes. Sobre este modelo, que puede ubicarse en el terreno de la "enseñanza-aprendizaje", se han diseñado las instituciones educativas formales de carácter secuencial y graduado, que conducen paso a paso al individuo desde el preescolar hasta el grado universitario. Solamente en los niveles de posgrado, en algunas disciplinas, se ini-

cian con alguna seriedad los procesos de "producción de conocimiento". En el caso de Colombia, esto tampoco ocurre con frecuencia, en la medida en que muchos posgrados se hacen en fines de semana, con currículos muy escolares y sin ningún énfasis en la investigación. En el caso de los posgrados de Educación, la mayoría son de una mediocridad lastimosa, logrando en el mejor de los casos llenar lagunas que dejaron las licenciaturas: aprender a leer y escribir al nivel de un profesional, redactar informes y hacer un trabajo de grado, que suele quedar inédito por inadecuación temática o impertinencia metodológica. Lo cierto es que de los múltiples posgrados en educación del país no parece que estén saliendo propuestas importantes sobre los cambios requeridos en el sistema educativo. Otro tanto debe ocurrir en otras disciplinas donde los posgrados de maestría no alcanzan a llegar al nivel de producción de nuevo conocimiento.

El esquema de adquisición de información para las mayorías ha determinado un modelo de educación pública vigente hasta ahora en la mayor parte del mundo. Sobre este esquema o paradigma, en el sentido de Thomas Kuhn, se ha desarrollado gran parte de las teorías que refuerzan el sistema: teorías del aprendizaje, teorías de las disfunciones del aprendizaje, didáctica de las ciencias, administración y financiamiento del sistema, tecnologías de currículo, programación y evaluación. Sobre esta concepción se forma a los maestros en las universidades, se hace la historia de la pedagogía y se establece un vocabulario especializado: educación formal, no formal, informal; tasas de escolarización, de deserción, de repitencia, de extraedad. Hay una economía de la educación y una sociología de la educación, montadas sobre el reforzamiento del paradigma. Muchas de las orientaciones de la psicología educativa, de la fonoaudiología, de la terapia ocupacional, de la neuropsiquiatría y de la psiquiatría infantil han tenido sus desarrollos al amparo del paradigma escolar: se mira al niño en su capacidad de adaptación funcional y comportamental a ese modelo y con demasiada frecuencia se patologizan las inadecuaciones infantiles a las exigencias institucionales.

Muchas de las preocupaciones de quienes se dedican a la educación están referidas en la actualidad a la calidad de la educación, en la medida en que ésta no parece estar respondiendo adecuadamente a unos estándares de adquisición de conocimientos que conduzcan al manejo de habilidades básicas como la lectura y la escritura, al cálculo matemático y a la creación de hábitos tradicionales de estudio (lectura) y disciplina rutinaria de repetición de saberes medianamente asimilados dentro de las estructuras lógicas de las diversas disciplinas. Sin embargo, no se cuestiona con la misma intensidad la inadecuación de estos propósitos con respecto al nuevo entorno de las comunicaciones, las cuales han modificado sustancialmente la forma de circulación de saberes que combinan múltiples formas de expresión. La existencia irreversible de los "multimedia" determina formas radicalmente distintas de lectura y, por supuesto, de escritura. Los multimedia son la expresión de "multilenguajes", y el sistema escolar sigue operando sobre la imprenta de Gutenberg, que es un lenguaje unidimensional lineal. A esto debe sumarse la tendencia muy marcada a introducir la interactividad en los medios de información, incluyendo medios como la televisión y la radio, que habían sido considerados unidireccionales por mucho tiempo. Desde luego, los sistemas informáticos que combinan texto, imagen, sonido y animación son evidentemente interactivos.

El problema, entonces, es dirigirse hacia una educación basada en producción de conocimientos, para lo cual se requerirá replantear toda la perspectiva de organización y gestión del sistema educativo, incorporando los hallazgos de las ciencias del conocimiento y del comportamiento, que hoy no encuentran aplicación en la estructura organizacional vigente en el aparato educativo. Quizá la nueva utopía debe ser la "no-escuela", como forma de hallar una imagen que apunte hacia la ruptura del paradigma vigente.

Desde el siglo XVII se consolidó el sistema escolar como mecanismo para asegurar la educación de las personas, estableciendo niveles graduales y homogéneos que permitieran el desarrollo sistemático de programas de estudio orientados a satisfacer las necesidades básicas de la organización social en aspectos relacionados con la conser-

vación de valores religiosos y civiles, la preparación de recursos humanos para satisfacer las necesidades del aparato productivo y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica.

Desde su origen el esquema de educación a través de instituciones escolarizadas se ha mantenido casi intacto en su estructura básica, caracterizada por:

- Espacios y edificaciones determinados específicamente para la función educativa (preescolares, escuelas primarias, colegios de secundaria, institutos técnicos, universidades).
- Especialización profesional para los educadores (por niveles de atención, por áreas del conocimiento y por funciones administrativas).
- Gradualidad del proceso de instrucción mediante una secuencialización de los saberes (currículo) y mediante el establecimiento de pedagogías basadas en la relación grado-edad (en las escuelas primaria y secundaria).
- Organización institucional basada en la normalización mediante mecanismos disciplinarios de control social (concepción autoritaria) y de homogeneización del saber (didácticas estandarizadas y sistemas de exámenes).
- Predominancia de la función homogénea de "enseñanza" sobre los procesos diferenciados de "aprendizaje".
- Segmentación social de acuerdo con el tipo de organización del sistema y los recursos disponibles para mantenerlo (educación privada-oficial, técnica-académica, primaria-secundaria-superior).

El paradigma escolar, sin embargo, plantea actualmente problemas muy grandes:

- En los países pobres, donde la infraestructura escolar es deficiente y las tasas de escolarización son todavía muy bajas (inferiores al 60% de ingreso y al 30% de conclusión del ciclo básico), no parece haber solución dentro del esquema conven-

cional, ya que los recursos asignados a educación no tiene expectativas de un crecimiento sustancial.

- Desde el punto de vista de la formación de ciudadanos para una cultura de la participación, del ejercicio pleno de los derechos y de formas civilizadas de convivencia, parece ser que el esquema autoritario de la escuela no contribuye al afianzamiento de hábitos de comportamiento social adecuados a las nuevas expectativas de la sociedad de comienzos del siglo. Por el contrario, en muchos casos la escuela parece estar reproduciendo los esquemas de violación de los derechos humanos, de formas violentas de solución de conflictos, de discriminación, etc.⁵.
- Desde el punto de vista de la calidad de la educación en lo referente al conocimiento (ciencia, tecnología, producción artística, habilidades de pensamiento, habilidades prácticas, capacidad de gestión de iniciativas, etc.) se requiere un inmenso esfuerzo en la formación de docentes —quienes, cuando la han logrado, no encuentran en la estructura tradicional de la escuela un ambiente propicio para el desarrollo de nuevas pedagogías que promuevan la producción de conocimiento, más allá de la simple repetición de esquemas de información general—.
- El aislamiento de la institución escolar, que en su momento constituyó una gran ventaja para la protección y formación de niños y adolescentes, hoy es una barrera para acceder a nuevos espacios donde se producen, se procesan y se distribuyen la información y el conocimiento. La invasión de medios escritos, audiovisuales, gráficos, electrónicos y presenciales a través de los cuales circula la cultura contemporánea no se nota en la escuela, y ésta no parece tener la capacidad de incorporarlos en su estructura rígida de currículo graduado⁶.

5 Parra Sandoval, Rodrigo, *La escuela violenta*, Tercer Mundo-FES, 1992.

6 Cajiao, Francisco, *Poder y justicia en la escuela colombiana*.

Las exigencias del aparato social al sistema educativo

Las exigencias del humanismo

El fin del siglo xx marca una serie de retos caracterizados por la búsqueda de nuevas formas convivencia, basadas en la comprensión, el respeto y la tolerancia entre los individuos y entre las naciones; por la búsqueda de oportunidades que garanticen el pleno ejercicio de los derechos humanos, especialmente por parte de aquellos que tradicionalmente han estado marginados de los beneficios del desarrollo, y por la búsqueda de mejores condiciones de vida a partir de formas de desarrollo económico centradas en la libre competencia, para lo cual se propugna elevar significativamente el nivel educativo general de la población. Estos retos simultáneos generan muchas contradicciones y diferencias en las opciones de organización política de los pueblos. Pero en la base de todo esto está la exigencia de seres humanos capaces de comprender la complejidad de un momento histórico en el cual los individuos se ven expuestos a situaciones que ponen en crisis los valores tradicionales sobre la familia, las relaciones interpersonales, el cuidado de la salud, la religión, el destino humano, etc. Sin duda alguna, la educación juega un papel fundamental en la búsqueda de soluciones a los fenómenos crecientes de violencia, proclividad al delito y atropello de los derechos. Pero también es ésta la base para prevenir nuevas formas de enfermedad cuyo origen está en la ansiedad, la soledad, la sobrepoblación y las frustraciones generadas por un mundo que ya no es fácil de comprender desde patrones valorativos claros. Esto significa que la educación debe propugnar la formación de personas capaces de:

- Establecer relaciones afectivas interpersonales satisfactorias y estables que permitan el desarrollo y el enriquecimiento de la intimidad.
- Construir un proyecto de vida propio alrededor del cual pueda hallarse un sentido a la vida y al trabajo.
- Manejar las frustraciones ocasionadas por un mundo en el cual

el éxito en el logro de objetivos vitales se encuentra restringido por la competencia, el manejo de la información y mayores exigencias, provenientes de un contexto extenso de relaciones sociales internacionales.

- Asumir riesgos y asumir responsabilidades dentro de un marco ético, de tal manera que puedan arraigarse actitudes de innovación y de búsqueda en los campos del conocimiento, del desarrollo social y de la productividad económica.
- Asumir compromisos profundos que den base sólida a las relaciones personales, a la perseverancia en la búsqueda de nuevas utopías sociales y al desarrollo de proyectos de largo plazo.

Las exigencias del sistema democrático

La sociedad en su conjunto y las instituciones educativas en particular deben tener una clara orientación que haga corresponder los mecanismos de difusión cultural con las utopías de organización y desarrollo de nuestra sociedad en un contexto internacional. Debe entonces establecerse la forma de educar individuos capaces de:

- Actuar racional y constructivamente en una democracia participativa.
- Desempeñarse de acuerdo con su responsabilidad moral, política y económica frente al Estado.
- Desarrollar las habilidades de liderazgo necesarias para ejercer activa y responsablemente el derecho a ocupar las posiciones de poder político, económico y administrativo de la nación, a fin de hacer efectivo el ideal democrático que sólo es posible cuando muchos ciudadanos cuentan con la formación necesaria para tener opción de acceso al poder, rompiendo así el monopolio de los grupos minoritarios y las élites privilegiadas.
- Exigir y respetar los derechos y libertades de todos los asociados en un clima pacífico de tolerancia y acatamiento de la ley y de las autoridades legítimamente constituidas.

Las exigencias del sistema productivo

Definitivamente, se requiere que el aparato educativo conduzca hacia un desarrollo económico general, el que descansa en alto grado en la formación de recursos humanos capaces de asumir activamente los retos de la modernidad. Esto implica el desarrollo de individuos capaces de:

- Desempeñarse productivamente en un sistema económico de libre empresa, basado en el desarrollo del conocimiento y la búsqueda de la equidad social, y abierto a las relaciones internacionales.
- Desarrollar las capacidades intelectuales que les permitan aprovechar las oportunidades para el desarrollo de iniciativas creadoras en todos aquellos campos en los cuales cada persona pueda desempeñarse productivamente en forma autónoma y diferenciada.
- Desarrollar habilidades y conocimientos que permitan la incorporación de los avances de la tecnología a los diversos sectores de la economía.
- Desarrollar actitudes de innovación que predispongan a asumir los permanentes retos de cambio que plantea el mundo contemporáneo.

Las exigencias de la ciencia y la cultura

Corresponde también a la educación crear las bases de desarrollo intelectual y científico que permitan contar con un mayor número de personas dedicadas a la investigación científica y la producción intelectual y artística, pues es a través de estas actividades como se genera una reflexión sobre el proceso de evolución de la sociedad. Esto conduce a formar desde la infancia personas que puedan:

- Disponer de los conocimientos y habilidades que les permitan utilizar los medios disponibles para expresarse libre y responsablemente en los campos de la información, la política, la ciencia y el arte.

- Desarrollar habilidades intelectuales orientadas a la investigación científica y tecnológica.
- Asumir proyectos de vida basados en altos ideales éticos y de servicio a la humanidad, que por su exigencia tienen menos viabilidad de retribución económica si se comparan con otras actividades de alta demanda en el aparato productivo.

Todo lo anterior es definitivamente diferente a lo que pretende un sistema centrado en la homogenización de los saberes transmitidos en forma secuencial y graduada a lo largo de la escolaridad. Tampoco es posible tener individuos autónomos y responsables en estructuras completamente autoritarias. Liderazgo e iniciativa no pueden surgir en instituciones esencialmente disciplinarias. Modelos académicos de requisitos esencialmente memorísticos, lineales y fragmentados, que permanentemente se verifican mediante evaluaciones cuantitativas de respuesta cerrada, no pueden producir individuos creadores que, antes que a generar respuestas, deben estar siempre dispuestos a formular nuevas preguntas. Maestros entrenados para enseñar de acuerdo con programas preestablecidos no pueden asumir un rol de generadores de oportunidades diferenciadas de aprendizaje que los aparte de su rol burocratizado de poder para ubicarlos en situación de animadores con muy pocas respuestas seguras a la mano.

Estas pocas sugerencias muestran por qué es urgente poner en crisis el sistema escolarizado de educación, recurriendo a los hallazgos de las ciencias del conocimiento, la biología, la etología, la epistemología genética, la informática, la sociología, las ciencias administrativas y las ciencias de la comunicación. Es ineludible que la forma actual de educación sea tocada por la evolución del conocimiento y los cambios de la realidad.

Bases epistemológicas

Para pasar a un terreno propositivo que apunte a llenar las necesidades de los individuos y del aparato social, es necesario dar un rápido vistazo a los componentes y las relaciones del sistema de educación.

Vale la pena destacar la necesidad de una visión sistémica, en contraposición a un modelo jerarquizado de dependencias que van desde el nivel central hacia los departamentos, los municipios y las instituciones. Esto significa analizar el problema educativo con la óptica de la circulación de los saberes y aprendizajes antes que con la de los mecanismos administrativos, que deben convertirse en facilitadores de procesos y no en determinantes de operaciones.

Cómo se aprenden las cosas

Todos los puntos enunciados en el aparte dedicado a las exigencias del aparato social constituyen aprendizajes, en el sentido utilizado por la biología desde las investigaciones de Lorenz⁷. Parece ser que estos enfoques resultan hoy muy reforzados por las investigaciones que se realizan en campos como la neurología, la etología y la llamada ciencia cognitiva, que comienza a configurarse como una nueva disciplina científica. No es éste el momento de hacer desarrollos teóricos relacionados con esta temática, por lo cual tendremos que contentarnos con algunas afirmaciones expuestas más ampliamente en otros trabajos⁸. Dos vías tiene la pregunta:

- ¿Cómo aprenden los niños a generar actitudes, desarrollar aptitudes, adquirir y procesar información y producir conocimientos?
- ¿Cómo y qué aprendieron los maestros cuando eran niños, cuando fueron a la universidad y durante su vida laboral?

Para describir la operación del sistema en referencia a esta primera interrogación, digamos que lo que el niño aprende en el sistema formal de educación está directamente relacionado con el ambiente escolar en el cual se desenvuelve y con el tipo de maestro con el cual

7 Lorenz, Konrad, *La otra cara del espejo*.

8 Cajiao, Francisco, *El desarrollo del lenguaje y la construcción del conocimiento*.

interactúa en ese ambiente. El ambiente escolar, por su parte, es el resultado de una herencia cultural que ha determinado una forma de estructura institucional muy afianzada que obedece a una concepción de lo que es educar niños y jóvenes⁹. Esta tradición, que además de una concepción alimenta unas pedagogías, unos contenidos y una forma de ordenamiento de la información que se distribuye, también determinó en muy alto grado la formación básica y profesional del maestro, quien finalmente, después de un recorrido académico, regresa a la escuela para reforzar una tradición de la cual difícilmente puede salirse.

Podría decirse que se trata de una redundancia en el sistema, por la cual el maestro realimenta el esquema en el cual él mismo aprendió.

En este sistema deben señalarse dos aspectos del aprendizaje del maestro:

- El conjunto de comportamientos y actitudes desarrollados a través de mecanismos adaptativos (imitación, acomodación, homologación, mimetismo, destrezas, técnicas, etc.) que permiten permanecer en la institución, asumir un rol en su estructura y desarrollarse dentro de la lógica de la organización. Este grupo de aprendizajes lo adquiere el maestro en su infancia y juventud en la escuela y luego lo reaprende en la misma escuela desempeñando otro rol.
- El discurso filosófico y científico que proviene de otras disciplinas y que debe alimentar el ejercicio profesional del maestro. El discurso sobre la educación, sobre la pedagogía y sobre la didáctica de las disciplinas se adquiere en la formación universitaria, casi exclusivamente por la vía convencional de distribución de conocimiento en la cual hay muy poca oportunidad de producción de conocimiento nuevo mediante la experimentación y la innovación.

9 Cf. Cajiao, *Poder y justicia en la escuela colombiana*.

Esto conduce a un fenómeno que aparece constantemente y que algunos han llamado la "esquizofrenia escolar"¹⁰: así se denomina la disociación entre el enunciado de los saberes pedagógicos y las prácticas observadas en la vida íntima de la escuela.

Parece, entonces, que la alternativa de modernización del sistema escolar debe partir de la misma base epistemológica enunciada, a fin de romper por alguna parte las redundancias para introducir elementos nuevos que permitan el viraje del sistema hacia un modelo abierto.

Hasta ahora los intentos se han dirigido fundamentalmente a la capacitación de maestros, gastando considerables recursos en la renovación del discurso. Sin embargo, todo este esfuerzo ha dejado prácticamente intacta la estructura del aparato educativo en lo que se refiere a sus formas de organización, que son las que transmiten más fuertemente los objetivos y los contenidos reales del aprendizaje.

Por esto puede resultar un intento valioso al menos enunciar el tipo de modificaciones que podrían introducirse en la estructura escolar, con la expectativa de que ésta tenga mayor fuerza para inducir el cambio de los aprendizajes de maestros y alumnos.

Mirar la educación como un proceso de producción de conocimiento, en vez de verla como un proceso de distribución, significa dar un viraje radical en el diseño y la operación del aparato educativo, concebido tradicionalmente en función de la enseñanza (ejercicio de distribución a partir de currículos, materiales y didácticas) y no de los aprendizajes (ejercicio de actividades exploratorias, intereses, interrogantes, formas de expresión).

Cuando se pretende rediseñar el proceso educativo partiendo del aprendizaje se choca con dilemas muy complicados en términos de la educación tradicional. Veamos un ejemplo: *Cada individuo apren-*

10 Parra Sandoval, Rodrigo, *Los maestros colombianos*, Plaza y Janés.

de de manera diferente de acuerdo con las experiencias previas de aprendizaje vividas desde el nacimiento y de acuerdo con la cantidad de información recibida y almacenada en el cerebro y con procesamiento que haga de ella. Si esta proposición es cierta, como lo afirman muchos investigadores, no tiene sentido desarrollar didácticas que pretendan homogeneizar el proceso de aprendizaje, pues en el mejor de los casos lo que se logra es una forma de transmisión conceptual que, al no haber sido elaborada mediante la propia actividad constructiva, queda archivada como información sin referentes operatorios que articulen con otras cadenas cognoscitivas. Seguramente es a esto a lo que se refieren muchísimos estudiantes adolescentes cuando señalan que lo que les enseñan en el colegio es “inútil”¹¹.

Entonces el problema es cómo organizar los procesos de aprendizaje de tal manera que cada estudiante pueda aprender a su manera, desde sus intereses, desde su propia lectura de la realidad, articulando el nuevo aprendizaje con otros procesos de búsqueda ya iniciados. Esto, por supuesto, requiere de un maestro que, en vez de enseñar tal o cual cosa precisa, pueda inducir procesos de exploración entre sus alumnos e identificar los hallazgos que cada uno de ellos vaya realizando alrededor de un problema propuesto. Es claro que aquí, en vez del maestro convencional entrenado para enseñar en secuencias programadas de tipo lineal, se requiere un maestro con un conocimiento más profundo de las disciplinas, que le permita identificar las vías de aproximación a los problemas que van descubriendo sus alumnos, así como de construcción del lenguaje a través del cual puedan expresarse los descubrimientos. Para tener disponibilidad de este tipo de maestros habrá que diseñar mecanismos de formación diferentes al discurso que hoy circula en las facultades de Educación y en los eventos de “capacitación”. También tendrán que cambiar las condiciones de unas escuelas y colegios en los cuales el orden está basado en los horarios, la homogeneidad y la programación de la enseñanza.

11 Proyecto Atlántida sobre la cultura del adolescente escolar en Colombia.

Con este ejemplo, apenas enunciado, se quiere mostrar que pasar de las pedagogías de la enseñanza a las del aprendizaje o, dicho de otra forma, de la distribución de conocimiento a la producción de conocimiento constituye una radical transformación de la totalidad del sistema.

Lo que muestran las investigaciones

Las investigaciones realizadas desde perspectivas cualitativas en numerosas escuelas y colegios y más incipientemente en algunas universidades muestran que los procesos educativos siguen centrados en la enseñanza, en la repetición formal de conceptos que se normalizan mediante evaluaciones cuantitativas que supuestamente tienen el poder de decir si un estudiante aprendió o no aprendió. Los alumnos señalan con frecuencia que les parece inútil lo que están aprendiendo en el colegio; esto desde el punto de vista de la aproximación a las ciencias, al mundo de la cultura, del arte, de la tecnología... Además de inútil les parece aburrido. Los profesores gastan muy buena parte de su tiempo regañando, gritando, amenazando, para tratar de conseguir el silencio necesario para recitar la lección de cada día. No se requiere ser muy agudo para constatar que el tipo de aprendizajes que se proveen en el sistema escolar (incluyendo la universidad) tiene que ver con otras habilidades, destrezas y conceptos referidos a la supervivencia en ese medio social: memoria verbal, mecanización de procedimientos lógicos y manuales, adaptabilidad a situaciones de bajo reto y alta homogeneidad, actitudes de sumisión y rutinización de la actividad, etc.

De otra parte, estudios cuantitativos como los realizados por el MEN (Programa Saber) y el Corpes de Occidente muestran que los logros del sistema en lo referente a "conocimientos" son débiles (mala calidad de la educación). Las sugerencias que emanan de este tipo de estudios se enfocan en un fortalecimiento de la institucionalidad tradicional en la medida en que propugnan más horas de escolaridad, mejores libros de texto y mayor capacitación para los maestros. Sin embargo, no está tan claro cómo podrían llevarse a cabo otras recomendaciones que también aparecen en esos estudios: más trabajo en

grupo, mayor estímulo a la creatividad, menos memorización, mejores relaciones entre maestros y alumnos, etc. No es tan claro en la medida en que estas propuestas atraviesan la estructura de la escuela y su forma de organización, diseñada para la distribución y no para la producción de conocimiento.

La "no-escuela"

Bajo este título cabe una propuesta de institución para el aprendizaje y la búsqueda del conocimiento desde una perspectiva productiva.

El reto es imaginar este tipo de institución educativa, en la cual los niños puedan desarrollar sus intereses y a la vez avanzar en la construcción de formas de pensamiento que les abran la puerta del conocimiento universal. En este lugar "no escolar" no deberá haber una secuencialidad tan estricta en la aproximación al conocimiento; por tanto, se romperán las nociones de curso-edad. Los roles autoritarios de los adultos controladores, disciplinantes y enseñantes tendrán que sustituirse por mecanismos participativos en los cuales los adultos y los niños cooperen en la generación de preguntas y en la búsqueda de soluciones a problemas; las normas rígidas de control deberán reemplazarse por mecanismos de convivencia, concertación y búsqueda de acuerdos tendientes a la solución de conflictos; los sistemas rutinarios de examinación y calificación tendrán que modificarse, abriendo paso al diseño y desarrollo de proyectos que puedan tener un monitoreo a lo largo de todo el proceso hasta el resultado; los currículos graduados, secuenciales y fragmentados temporalmente deberán cambiarse por jornadas de trabajo flexibles en las cuales haya tiempo para pensar mientras se trabaja mental y corporalmente, en ambientes de comunicación permanente entre pares y con los adultos como orientadores y animadores de la actividad intelectual. También la institución cerrada, compartimentada en aulas de enseñar, tendrá que cambiarse por una arquitectura de espacios flexibles en los cuales haya "cosas que hacer", con canales de comunicación con el entorno social inmediato y con las fuentes de información mundial que se difunden por medios escritos, electrónicos y audiovisuales. Además de emplear maestros especializados, deberá enriquecerse el

contacto entre los jóvenes y los adultos con experiencia intelectual y profesional que enriquezca el proceso de búsqueda que se desarrolle en los centros de educación. La lectura no será una obligación homogénea de rutina, sino una actividad de búsqueda de respuestas selectivas a los retos planteados por el trabajo de proyectos en los cuales se encuentren ocupados los miembros de la comunidad educativa (jóvenes y adultos), lo cual llevará a invertir más en bibliotecas que en textos homogéneos de enseñanza.

En esta dirección debe seguirse construyendo una utopía nueva, que sólo se realizará en la medida en que se estimulen el diseño, la ejecución, la evaluación y la sistematización de experiencias. Ellas deberán contar desde el comienzo con el apoyo de las autoridades locales y de las universidades y centros de investigación educativa, de modo que desde la experiencia surja un nuevo modelo de formación profesional de los maestros. En este proceso de innovación deben constituirse redes que permitan que desde un comienzo las experiencias se articulen en el aparato regular para ser validadas e incorporadas a una nueva cultura educativa, resolviéndose el problema del aislamiento que ha caracterizado la multitud de innovaciones educativas que se vienen haciendo en el país desde hace años. Se requerirá, obviamente, modificar denominaciones clasificatorias como educación "formal", "no formal", "informal", que, llevadas a niveles reglamentarios, impiden hacer búsquedas substanciales en la organización institucional. También habrá que contar con otras formas de certificación de conocimientos y habilidades, con otros mecanismos de validación, con otros sistemas de evaluación y con transferencia y fluidez entre instituciones de formación de maestros, centros de investigación e instituciones experimentales.

Parecería que el avance de las ciencias del conocimiento, las profundas transformaciones del entorno sociopolítico internacional y el vertiginoso avance de las telecomunicaciones y la informática van conduciendo hacia este tipo de nueva educación para el nuevo siglo.

Entretanto deben irse sentando los cimientos para este cambio profundo que parece ser de los más difíciles en cuanto la cultura escolar

se presenta como uno de los más persistentes modelos de reproducción de las viejas estructuras de la sociedad premoderna. Es cuestión de ir enriqueciendo la nueva "imagen" con el aporte de pensadores, científicos, educadores y, sobre todo, soñadores.

Requerimientos de la formación de los maestros

Para iniciar este ejercicio de presente y futuro, conviene pensar qué tipo de maestro requerirá la nueva utopía e intentar el diseño de un perfil diferente al que hoy están produciendo las facultades de Educación. La concepción del nuevo maestro llevará a mirar dónde y cómo éste debe ser preparado y, por tanto, a revisar la formación profesional y los lugares donde ella se imparte.

Características de personalidad profesional

Los problemas de los maestros en relación con su profesión son bien conocidos. En general, da la impresión de que ellos mismos tienen una baja estima de su rol social, que atribuyen especialmente a mala remuneración, condiciones de trabajo poco estimulantes, niveles de exigencia personal pobres, falta de valoración social, bajo estatus, etc. Esta autoimagen generalizada pareciera proyectarse sobre su trabajo cotidiano, generando en los alumnos actitudes de poco aprecio, especialmente a partir de la pubertad y la adolescencia¹². A pesar de los esfuerzos realizados por las organizaciones del magisterio a través del Movimiento Pedagógico, la producción intelectual que surge de los profesionales de la educación es precaria, así como el trabajo de experimentación e investigación, que se reduce a experiencias más bien puntuales. También pareciera que esta autoimagen negativa es más acentuada en los maestros oficiales que en los que se desempeñan en el sector privado, aunque éstos se encuentren en situación

12 Ésta fue una observación ratificada de manera repetida durante el proceso de investigación acerca de la cultura del adolescente escolar (Proyecto Atlántida).

laboral desfavorable con respecto a los primeros. El maestro tiende fácilmente a burocratizarse en la rutina escolar, pasando de un salón a otro con su parcelación, su programa y sus evaluaciones preestablecidas desde el comienzo del período académico, de acuerdo con unos currículos y unos horarios. Su profesionalidad se viene al suelo ante un sistema que lo aliena entregándole casi listo todo lo que debe enseñar, lo cual va acompañado de un libro de texto en el cual el alumno encuentra casi literalmente, desde el primer día de clase, lo que el profesor dirá durante todo el año. Su función frente al conocimiento queda prácticamente anulada, dedicando el mayor esfuerzo al control de la disciplina y a la calificación de exámenes.

Desde luego que este tipo de trabajo es degradante para alguien que fue a la universidad y obtuvo un título profesional. También podría decirse que hacer sólo esto no puede merecer mayor reconocimiento social del que tiene. Inclusive resultan significativas la laxitud y la tolerancia del cuerpo social frente a huelgas y paros prolongados de los maestros, pues ella sólo muestra la poca importancia que la sociedad atribuye al servicio educativo: cuando los paros ocurren los niños van a casa; se discute entre dirigentes y gobierno mientras la mayoría de los agremiados hacen otras cosas que los liberan de trabajar; dos, tres o diez días más tarde se retorna a la normalidad sin que se hayan descontado salarios, ni la fuerza pública haya ocupado las escuelas o se hayan buscado voluntarios para reemplazar a los huelguistas. Esto no ocurre si paran los hospitales o los servicios de energía o las telecomunicaciones. Desde luego, no se está insinuando que se dé un tratamiento de fuerza a los conflictos laborales con el magisterio, que en muchas ocasiones son más que justificados. Lo que se quiere mostrar es que las condiciones sociales de la profesión van conduciendo gradualmente a un empobrecimiento personal de quienes la ejercen.

Sin embargo, nadie renuncia. Hay multitudes de egresados de las facultades de educación esperando ansiosamente un nombramiento que a los 22 años les garantizará, si así lo desean, la jubilación 35 ó 40 años después. Entre tanto la gente que ha cumplido su tiempo de servicio no se retira. Los que protestan por las malas condiciones de

trabajo no renuncian para hacer otra cosa. Los que piden espacio de participación política no quieren asumir el riesgo de renunciar para participar, como tienen que hacerlo todos los demás empleados oficiales. Hay un régimen especial que permite que después de jubilarse se pueda continuar en la docencia hasta la edad de retiro forzoso.

Si se quiere propiciar un decidido desarrollo educativo del país, es imprescindible un serio esfuerzo de dignificación de la profesión, lo cual no equivale solamente a incrementar los salarios, que sería la interpretación más simplista y por supuesto no resolvería nada de fondo. No parece probable que el país pueda reconocerles un estatus diferente a los maestros si no se modifica substancialmente el ejercicio profesional, generando otro tipo de formación, conducente a preparar gente independiente y autónoma, suficientemente calificada y suficientemente segura de sus posibilidades profesionales como para adquirir movilidad en un mercado laboral más amplio. El día que la mayoría de los maestros encontrara alternativas de trabajo más satisfactorias que la vinculación laboral burocrática que ofrece el Estado, no le quedarían a éste sino dos opciones: quedarse con la peor gente, la más incapaz, la de menos iniciativa, o incrementar los estímulos profesionales y económicos que permitieran conservar a los mejores profesionales. La primera opción tiene, desde luego, altísimos riesgos políticos y económicos, pues contribuye a ahondar las inequidades sociales, en tanto que la educación oficial se dirige a las clases más pobres, que con pésima educación no podrán remontar retos de participación en la vida política, cultural y económica. Infortunadamente, las propias organizaciones del magisterio han propiciado esta alternativa a través de mecanismos reivindicativos que no permiten un mayor nivel de selectividad profesional.

Las perspectivas de cambio deben provenir de una reconcepción política de la profesión docente y de un cambio de la estructura de poder que rige la escuela, de tal manera que otras instancias sociales intervengan en la definición de estándares de calidad, en la toma de decisiones, en la evaluación y en el control de este servicio fundamental para el desarrollo personal, local y nacional.

En este proceso de reflexión las universidades deben dar un viraje: no pueden seguir haciendo el juego de formar mano de obra para un sistema que no se modifica, reproduciendo en el seno mismo de la universidad la mediocridad y el desgano, la ausencia de investigación y experimentación y la contratación de cientos de profesores con muy poco que aportar al desarrollo de la educación y la pedagogía porque simplemente no son cosas por las que se hayan preocupado. Tampoco pueden seguir entregando posgrados de fin de semana con el único propósito de otorgarles una mejor posición en el escalafón a los estudiantes. Allí, en los centros de educación superior, se inicia la degradación de la dignidad profesional cuando se reciben oleadas de jóvenes que no fueron admitidos en otras carreras y a quienes siempre les queda como última opción estudiar para maestros.

Los niños y los jóvenes aprenden muchas más cosas por imitación, por emulación y por sintonía emocional que a través de cuidadosas metodologías de transmisión conceptual. Esto es casi un axioma de la tradición educativa, que siempre ha destacado la importancia del "buen ejemplo" como base fundamental de la profesión. La actitud de satisfacción con lo que el maestro sabe y hace, su capacidad de realizar un proyecto de vida a través del ejercicio de su profesión y el desarrollo intelectual y personal que encuentre en el permanente contacto con los jóvenes tienen mucho más peso que la cantidad de libros sobre didáctica que haya consumido o que la abundancia de discursos retóricos sobre la educación, la democracia o el arte. Este tipo de identidad profesional no puede enseñarse a través de cátedras o de nuevos discursos. Sólo será posible en la medida en que se modifiquen las características del trabajo, las exigencias cotidianas, las estructuras institucionales en las cuales se debe actuar. Si no hay cambios estructurales que exijan cosas nuevas a los maestros, éstos seguirán reproduciendo la escuela que conocieron desde la infancia, que fue la misma de sus abuelos y la misma que trajeron los conquistadores para someter a las colonias.

Formación ética

Uno de los campos profesionales en los cuales se hace más evidente la necesidad de explicitar un campo referencial ético es la pedagogía. Las razones son tan obvias que resulta casi trivial mencionarlas.

La ética particular que rige el ejercicio de las profesiones no solamente tiene que ver con postulados generales referidos a lo que está bien o mal en un contexto sociocultural, sino que también tiende a volverse preceptiva en aspectos específicos que tienen que ver con actitudes y comportamientos de los cuales dependen la identidad misma del profesional como ser humano y la confiabilidad de su rol en el contexto social dentro del cual actúa.

Conviene hacer algunas reflexiones específicamente referidas al ejercicio profesional del maestro. Antes que un conjunto de aseveraciones, cabe un conjunto de preguntas:

- ¿En qué grado la actitud del maestro frente a la vida, frente al conocimiento, frente al respeto por el niño constituye un modo de transmitir valores mucho más persistente que el discurso verbal acerca de la vida, el conocimiento y el respeto?

Si se llegara a la conclusión de que en las etapas de la infancia y la adolescencia se aprende mucho más de las actitudes que de los discursos, tendríamos que iniciar un proceso de refinamiento con respecto a las actitudes necesarias para desempeñarse éticamente en la tarea pedagógica. Como se ve, no se trata de un ejercicio fácil, pues escapa totalmente a lo que puede ser incluido formalmente en un currículo de ética profesional administrado en las facultades de Educación.

- ¿En qué medida afecta a un niño para el resto de su vida el hecho de ser discriminado y señalado por su maestro por razones de apariencia física, origen económico, características temperamentales o habilidades intelectuales?

Si la respuesta fuera dramática, como sabemos que lo es, en la medida en que los primeros años de vida son fundamentales en la construcción de una autoimagen positiva, de la cual depende la seguridad con la cual se asume la propia individualidad, entonces no cabe duda del nivel de exigencia ética que requiere el profesional de la pedagogía que se enfrenta a un grupo de niños no sólo para instruirlos en un repertorio de temas generales, sino especialmente para armarlos de herramientas que les permitan enfrentar productivamente la construcción de su propia vida. De acuerdo con lo determinante que pueda ser la incidencia sobre los niños, la exigencia de preparación será comparable con la requerida por el cirujano en la mesa de operaciones. La ignorancia se convierte, entonces, en una grave violación de la ética profesional.

Basten estas dos reflexiones como ejemplo del grado de complejidad que adquiere el tema de la ética para el ejercicio profesional del maestro. De allí en adelante puede iniciarse la indagación sobre la veracidad de la información que se distribuye en la escuela, el respeto por las personas, el ejercicio de la justicia, la violación sistemática de derechos fundamentales, la violación y utilización de la confidencia y la intimidad y la discriminación brutal con argumentos de calidad o de normalidad física, intelectual o mental.

De otra parte, debe estudiarse con cuidado el grado de responsabilidad ética de los dirigentes educativos (institucionales, sindicales, gremiales, gubernamentales, etc.) cuando toman decisiones políticas que afectan el derecho fundamental a la educación.

Es urgente iniciar el camino de construcción de una ética particular del maestro que pueda ser socializada e integrada a la cultura de la profesión de tal manera que genere sus propios códigos e imperativos.

Desarrollo de habilidades comunicativas

Todo acto educativo es, en esencia, un acto de comunicación. En este sentido, el proceso educativo es antes que nada un proceso colectivo de construcción de significados, que a su vez reproduce y prolonga

la cultura en tanto que ésta es un patrimonio simbólico extensamente compartido.

Es en este contexto donde se deben estudiar las concepciones del conocimiento, los patrones de comportamiento ético, los parámetros de calidad, las metas que se persiguen, la valoración de aptitudes y las definiciones de normalidad y excepcionalidad...

La escuela tiene su propia semiología que no es posible descifrar a partir del discurso verbal, sino a partir de la cuidadosa observación de los fenómenos comunicativos que conducen a la construcción simbólica.

Es interesante contrastar los contenidos del discurso verbal sobre el cual se trabaja en la escuela —y con el cual se forma a los maestros— con los contenidos subyacentes a la simbología cotidiana de las relaciones institucionales.

En general, puede observarse que ciertas ideas han ido penetrando el discurso pedagógico de la escuela colombiana contemporánea, no sólo en el proceso de formación de maestros, sino también en los postulados gremiales y sindicales y en las formulaciones de política emanadas de los organismos del Estado. En todos estos discursos se destacan la necesidad de implantar sistemas activos de aprendizaje, la necesidad de estimular la participación del alumno en su proceso formativo, la relevancia de la formación artística, la necesidad de estimular la autonomía, la creatividad, la iniciativa...

Éste es un nivel de lectura de los objetivos de la escuela que es susceptible de ser analizado a la luz de su propia consistencia interna y de su coherencia con respecto a los avances obtenidos por las ciencias del conocimiento y del comportamiento.

Pero cosa muy distinta es el mensaje que subyace a otros sistemas comunicativos a partir de los cuales se construye el contenido real del proceso educativo.

Veamos unos pocos ejemplos triviales:

- El discurso verbal señala la necesidad de integrar el conocimiento.

El currículo, reflejado en el horario escolar, muestra que el niño tiene más de ocho asignaturas diferentes, fraccionadas en horarios precisos, muchas veces con maestros diferentes y en períodos de 45 ó 50 minutos. Para cada asignatura hay un cuaderno diferente y una tarea específica y la evaluación no indaga sobre la integración de conocimientos sino sobre habilidades aisladas. Todos estos datos constituyen un lenguaje articulado de concepciones reales y no verbales.

- El discurso verbal dice que es necesario el desarrollo autónomo del individuo.

La normatividad escolar, en cambio, establece el uso de un uniforme que debe llevarse de determinada manera y establece que todos deben aprender las mismas cosas a las mismas horas y de la misma manera. Nadie puede presentar conductas, intereses o ideas que se salgan de un rango aceptable de homogeneidad a partir del cual se construye la práctica de la disciplina escolar. Esto permite regular la estética de la presentación personal, el criterio de excelencia académica, las notas de conducta y disciplina y la capacidad de tolerancia de la institución con respecto al niño. Esta semiología define los contenidos reales de lo normal y lo anormal, de respeto y justicia, de autonomía y sumisión.

- El discurso verbal dice que debe estimularse la creatividad, que es necesario insistir en procesos antes que en contenidos y que un aspecto primordial del proceso de formación exige la socialización de los alumnos como seres afectiva y socialmente productivos.

En la escuela se observa que los períodos de actividad libre están restringidos a muy pocos y breves descansos, insertados en una maraña de actividades programadas. Esto, evidentemente, demuestra el significado que tiene para la escuela el tiempo libre. También demuestra que para la escuela no existe relación alguna entre creatividad y libertad, entre espontaneidad y sociabilidad, entre elegibilidad y responsabilidad.

De nuevo resulta indispensable insistir en la necesidad de descifrar la simbología subyacente al espacio escolar, a fin de abordar mensajes cruciales relacionados con la formación de los niños. ¿Qué dice la escuela a través de sus códigos organizativos con respecto a la sexualidad, a los derechos humanos, a la ciencia, al trabajo, al dinero, a la justicia, a la autoridad, etc.?

Se requiere, pues, formar un maestro capaz de comunicar en forma consciente y coherente una serie de actitudes y contenidos que correspondan a los postulados generales de formación que se han planteado. Las habilidades comunicativas del maestro no pueden restringirse al dominio de las didácticas como técnicas frías y calculadas de comunicación. Se requiere una sólida formación humanística, un conocimiento de las teorías de la comunicación y un ejercicio intenso de construcción de lenguajes que permitan expresar, a través del cuerpo, de la palabra, de la iconografía, de los rituales, de las formas organizativas, etc., el mensaje de crecimiento humano y de enriquecimiento cultural que debe transmitir la institución educativa.

Desarrollo de hábitos de trabajo

Hay hábitos de trabajo que definen la identidad de ciertas profesiones y que por tanto hacen parte integral de la formación: la disponibilidad del médico, la audacia del reportero gráfico, la precisión del ingeniero mecánico, el orden del contador... En fin, podrían buscarse muchos ejemplos de los estereotipos que existen asociados con el desempeño profesional. Un cocinero sucio genera desconfianza, un

neurocirujano trasnochador no es deseable, una secretaria chismosa es un peligro, y así sucesivamente.

¿Cuáles deben ser los hábitos de trabajo del maestro que se desempeña con dignidad profesional? ¿Cuáles son los signos que producen desconfianza en los alumnos, en las familias o en la sociedad? ¿Qué hábitos de lectura debe tener un maestro? ¿Qué tipo de entrenamiento en investigación? ¿Qué tipo de relación debe establecer con los demás: las de un vendedor puerta a puerta, las de un guardián de prisiones o las de alguien que se ocupa de ayudar a las personas?

Seguramente será necesario recodificar, dentro de los procesos de formación, aspectos aparentemente formales pero que constituyen signos comunicativos muy importantes, tales como la presentación personal, los modales, la capacidad de escuchar, la habilidad de preguntar (como hacen los médicos cuando inician un diagnóstico), el hábito de registrar observaciones significativas para el desarrollo de su trabajo, el hábito de escribir, el hábito de leer. Cosas como éstas requieren ser reflexionadas e incorporadas en la configuración de los planes de formación de los maestros, pues hacen parte integral de la dignificación de su profesión, de su identidad personal y de la imagen que se proyecta al resto del conjunto social.

Desarrollo de la sensibilidad

La formación de niños y jóvenes está centrada alrededor del núcleo más profundo del ser humano. Más allá de la asimilación de conceptos e informaciones, se trata de propiciar el crecimiento integral de personas que puedan construir sus proyectos vitales aprovechando sus talentos, sus ideales, sus inclinaciones. De igual manera, deben generarse ambientes educativos en los cuales la convivencia, el respeto y la tolerancia constituyan el clima para la búsqueda del conocimiento a través de la exploración de la realidad, del interés por la historia, del gusto por la investigación y la invención, del cultivo de la lengua y de la curiosidad por lo que ocurre en el contexto científico, social y político internacional.

Para saber lo que un niño "tiene por dentro", se requiere algo más que conocimientos, algo más que técnicas: se requiere sensibilidad. Un maestro sensible puede ver en un joven al político de mañana, al artista incipiente que busca su camino, al rebelde capaz de vibrar con utopías. También está en condiciones de ver al niño que no puede aprender porque lo abruma los conflictos familiares, y esa sensibilidad para ver puede serle de gran ayuda para intuir soluciones y propuestas educativas que no están en los manuales.

Tampoco la educación de la sensibilidad en el profesional de la educación se puede hacer a través de una cátedra universitaria ni a través de cursos de capacitación. Se requiere reconcebir en su conjunto el "ambiente educativo" de las facultades de Educación, los métodos de aproximación a la escuela, los tipos de intercambio comunicacional entre maestros y formadores de maestros. Es decir, reconcebir al maestro como "profesional autónomo" antes que como "trabajador de la cultura": desproletarizar la profesión para cargarla de los nuevos significados que tienen que alimentar la tarea de quienes formarán a la juventud para los retos que el mundo le plantea al país. Éste no es solamente un problema de salario. Más bien puede pensarse que el incremento de la exigencia salarial provendrá de la dignificación profesional, como de hecho ha ocurrido en otros países.

La formación académica

Una nueva perspectiva de la educación exige también una formación académica apropiada para los maestros. La tradición universitaria colombiana ha seguido un sistema curricular centrado alrededor de disciplinas conducentes al otorgamiento de licenciaturas especializadas en las áreas específicas que corresponden al currículo de la secundaria. Sólo hace unos diez o quince años aparecieron licenciaturas en preescolar y en primaria. Las primeras se crearon bajo las orientaciones provenientes de los estudios sobre la primera infancia y respondieron a la gran expansión de cobertura en este nivel, mientras las segundas se orientaron más a la necesidad de promoción de

los maestros dentro del escalafón, sin que tuvieran un cuerpo teórico muy sólido, capaz de modificar de fondo la estructura escolar.

Las licenciaturas tradicionales están diseñadas para reproducir el sistema de distribución del conocimiento, ofreciéndoles a los futuros maestros una visión general de la disciplina, con un nivel muy inferior, desde el punto de vista teórico e investigativo, que en aquellas carreras de ciencias básicas no orientadas a la educación. A este conocimiento de la disciplina se le adhieren algunas asignaturas de educación como las didácticas y unas prácticas pedagógicas realizadas en las escuelas y los colegios con maestros tradicionales como supervisores de práctica. No existen colegios experimentales que alimenten la investigación, muy pocos profesores universitarios están en capacidad de trabajar con niños en clases demostrativas, no se producen materiales educativos innovadores, no se hacen propuestas audaces de transformación del sistema, no circulan niños y jóvenes por las aulas universitarias... En realidad la preparación de los maestros se hace a espaldas del sistema educativo en el cual van a trabajar.

Esta crítica no pretende ignorar los esfuerzos que dentro de las facultades de educación hacen muchos profesores: más bien pretende poner de relieve que las estructuras mismas de las facultades y sus criterios de trabajo académico son inadecuados para promover el cambio y la innovación y en cambio tienden a reproducir el sistema. En las facultades se siguen aplicando el sistema de evaluación convencional y los modelos curriculares tradicionales, y existe un clima que no contribuye a cimentar actitudes y valores éticos que dignifiquen la profesión.

Por todo esto parece necesario reevaluar el papel de las universidades en la formación de profesionales de la educación. Evidentemente, hay muchos intereses creados que obstaculizan este análisis, que seguramente arrojaría como resultado la necesidad de acabar con la estructura académica actual. Es posible que una mejor opción fuera, por ejemplo, ofrecer una formación complementaria a profesionales de otras disciplinas que deseen participar en la docencia. De esta forma, ingenieros, biólogos, matemáticos, arquitectos, agrónomos,

etc., podrían enriquecer el proceso educativo del país, con la ventaja de que, en caso de no hallar satisfacción en el trabajo pedagógico, se irían a hacer otra cosa. Lo grave para el sistema educativo es tener una enorme cantidad de educadores que no saben hacer nada más, hecho que aumenta su sentido de frustración ante la imposibilidad de hallar opciones personales y laborales más satisfactorias.

La relación con las disciplinas

Para que un maestro induzca a sus alumnos a la investigación, a la creación artística, al cultivo de las humanidades, al interés por el desarrollo técnico y tecnológico, requiere algo más que un discurso acerca de estas cosas. El maestro que quiere trabajar con sus alumnos en cualquiera de los campos del saber debería haber tenido la formación para hacerlo por su cuenta y mantener vivo el interés en continuar haciéndolo en compañía de sus alumnos. Esto es diferente a realizar un recorrido por los tópicos y "asignaturas" que, sumados, constituyen un cartón de licenciado. No es lo mismo haber aprobado las asignaturas conducentes a la licenciatura en biología que conocer en profundidad la estructura epistemológica de la ciencia, de tal modo que el contacto entre adulto y joven se convierta en un diálogo de experiencias de conocimiento.

No es el propósito de este documento aventurar una propuesta estructurada de reformulación del modelo académico para la formación de maestros, pero se pueden señalar algunos énfasis que quizá den origen a un conjunto de investigaciones y discusiones posteriores:

- En vez de hacer énfasis en la didáctica como técnica de transmisión de saberes, debe hacerse énfasis en la epistemología de la ciencia como exploración de los mecanismos de construcción de conocimientos. Esto representa el paso de las pedagogías de enseñanza a las pedagogías del aprendizaje.
- En todas las facultades de educación, y desde el comienzo mismo de la carrera, deben generarse experiencias de investi-

gación apropiadas y pertinentes para el ejercicio profesional cotidiano, de modo que investigar, escribir, indagar, no sean incompatibles con el ejercicio activo del magisterio, como parecen creer actualmente muchos. Hay unos hábitos de investigación esencial, o investigación operativa, que requieren un método apropiado y un adiestramiento prolongado hasta hacerse hábitos de conducta. Esto difiere de aquellas expectativas generadas en muchos estudiantes de educación a quienes sus profesores les dicen que los harán "investigadores" para que "se salven" de ir a trabajar en las aulas escolares. Esto implica el desarrollo de aquellas herramientas investigativas pertinentes para el contexto en el cual se desarrolla la acción educativa y que no parecen ser los modelos tradicionales de investigación especulativa o estadística. Parece, más bien, que desarrollar modelos de investigación cualitativa y ejercitar en ellos a los futuros maestros, desde el comienzo de sus estudios, contribuye en un alto grado a la dinamización de los cambios del sistema escolar.

- Debe promoverse desde el comienzo de la formación un sistema estructurado de práctica profesional que permita desarrollar las relaciones con la realidad educativa del país y poner a prueba los conocimientos teóricos impartidos en las aulas universitarias. Esto implica un esfuerzo muy grande de las universidades para incorporar docentes con experiencia práctica en la gestión educativa, de tal manera que tengan autoridad profesional en la dirección y la coordinación de las prácticas, contribuyendo a desarrollar nuevas opciones de trabajo y organización del sistema escolar, a escala tanto institucional como administrativa.

Esto exige establecer una articulación mucho más fuerte entre las facultades de educación y los otros niveles del sistema educativo, no solamente como eventos puntuales de prácticas académicas aisladas, sino también como una permanente presencia de las universidades en los proyectos de desarrollo educativo municipal, teniendo en cuenta todos los componentes del sistema en sus aspectos formales, no formales y administrativos y, sobre todo, en la búsqueda de nuevas op-

ciones de mejoramiento e innovación. Es fundamental que las universidades rompan su aislamiento de la realidad y les permitan a sus profesores y estudiantes participar activamente en el desarrollo educativo allí donde éste se requiere, a fin de que esta experiencia se convierta en base del desarrollo académico.

Una concepción de la educación como proceso de construcción de conocimiento tiene implicaciones muy hondas en el quehacer del maestro, cuyo rol debe desplazarse de una labor de comunicación de información hacia una labor de desarrollo de lenguajes que permitan acceder a la información de maneras diferenciadas y ya no ordenadas en secuencias homogéneas. Esto requiere un tipo de formación diferente para el educador, quien deberá ser capaz de establecer con sus alumnos un diálogo de exploración del conocimiento y de acceso a la información en el cual las respuestas a problemas pierden su carácter de "normalidad" y, por lo tanto, se diluyen las fronteras de la evaluación estandarizada del tipo "pregunta-respuesta", a la cual puede asignársele un juicio verdadero/falso. Según esta concepción, la tarea del maestro girará especialmente alrededor de la multiplicidad de posibles aprendizajes generados por "problemas" a los cuales los estudiantes buscarán opciones en un clima permanente de incertidumbre sobre la verdad: es decir, un aprendizaje en una perspectiva científica.

Requerimientos de la estructura institucional del sistema

El cambio en la orientación de la formación profesional de los maestros no puede ser independiente de un cambio profundo en la estructura administrativa del sistema. No es posible desarrollar nuevas iniciativas en estructuras rígidas y centralizadas.

Deberán fortalecerse el orden local municipal de la educación y la articulación efectiva de los diversos segmentos del sistema, a fin de favorecer la integración de una verdadera comunidad educativa en la cual diversos agentes de la comunidad coadyuven a la formulación

de planes y a la ejecución de proyectos conducentes a una elevación significativa de la calidad. Para lograr esto, es necesario revisar las clasificaciones usuales de educación formal, no formal e informal; se requerirá también abrirles espacio a profesionales de disciplinas liberales para que hagan sus aportes al desarrollo educativo, estableciendo sistemas ágiles de acreditación y validación de sus habilidades docentes; se deberán formalizar redes de información y actualización que permitan nuevas rutas de autoformación y retroalimentación de experiencias innovadoras, y se tendrán que estructurar mecanismos de financiación, asesoría y apoyo a quienes emprendan proyectos educativos de características experimentales.

Experiencias en marcha

Muchas de las propuestas enunciadas a lo largo de este documento están siendo experimentadas a través de proyectos interinstitucionales en los cuales participan universidades, maestros, alumnos y funcionarios departamentales o municipales. La integración entre la investigación y la práctica, la publicación y difusión de experiencias y el ejercicio de recuperación de la escritura como mecanismo de exploración de la memoria y documentación de la experiencia constituyen un camino de búsqueda que hasta ahora muestra resultados muy prometedores.

Alrededor de numerosos proyectos propuestos y financiados por ONG como FES en Cali y Región en Medellín se han ido generando redes de universidades, maestros, escuelas y estudiantes que generan, a su vez, nuevos grupos de acción educativa.

Parece que el impacto de lo que se ha venido realizando tiene interesantes efectos de "cascada" que aún hace falta evaluar con mayor rigor, pues de momento sólo se tiene información fragmentada y más bien anecdótica, aunque no por esto carente de interés.

Por otra parte, hace falta incursionar en campos a los cuales todavía no se ha llegado con un proyecto de magnitud significativa, como,

por ejemplo, el estudio sistemático de las disciplinas en la vida escolar: las matemáticas, la lengua, la historia, etc.

Lo que resulta más interesante de las experiencias a través de las cuales se han comenzado a explorar las alternativas de formación sugeridas es el compromiso personal que han generado en los participantes, sin que haya mediado nunca alguna contraprestación diferente a la búsqueda del conocimiento y el estímulo de difundir los mejores resultados del trabajo.



Capítulo 2

ÉTICA Y PROFESIÓN DOCENTE

Apuntes sobre el proceso de construcción de nuevos códigos éticos en el desarrollo de la cultura escolar

Hacia una ética de la educación

Uno de los campos profesionales en los cuales se hace más evidente la necesidad de explicitar un campo referencial ético es la pedagogía. Las razones son tan obvias que resulta casi trivial mencionarlas, pero, como suele suceder con infinidad de cosas, lo obvio es esquivo a la mirada desprevenida de ciertas gentes embebidas en los duros laberintos del intelecto.

Hay preceptos éticos en la medicina, consagrados en el juramento hipocrático; los hay en el derecho; los tienen los psicólogos,

los ingenieros y los banqueros. Sin embargo, no parecen tan imperativos en los educadores.

La ética particular que rige el ejercicio de las profesiones no solamente tiene que ver con postulados generales referidos a lo que está bien o mal en un contexto sociocultural, sino que también tiende a volverse preceptiva en aspectos específicos que tienen que ver con actitudes y comportamientos de los cuales dependen la identidad misma del profesional como ser humano y la confiabilidad de su rol en el contexto social dentro del cual actúa.

Entender en forma general que una persona a quien se hace depositaria de una confidencia debe guardarla en secreto y no difundirla porque con ello puede hacer un grave daño a su confidente es un comportamiento ético deseable para cualquier persona consciente del valor de la intimidad. Sin embargo, este postulado deseable para cualquier persona es un imperativo absoluto para quienes hacen de la intimidad su trabajo profesional: médicos, siquiátras, sicólogos, sacerdotes... Usar bien las matemáticas y obtener resultados correctos es deseable para cualquier persona, sin que ello tenga que ver con un principio ético, pero hacer cálculos precisos se vuelve un imperativo ético para un ingeniero, ya que un error pone de por medio muchas vidas humanas. La gente por la calle puede difundir rumores amenazantes sobre lo que ocurre en la economía, pero un periodista que lo haga incurre en una falta contra la ética profesional, que además puede ser sancionada penalmente. Los ejemplos pueden ser interminables en referencia a cada profesión. Pero queda la pregunta que nos ocupa: ¿qué imperativos éticos se imparten al maestro?

Ética y pedagogía

Sin entrar en demasiadas sutilezas filosóficas, podemos confrontar el problema de la ética desde el punto de vista de principios esenciales que regulan la convivencia social a partir de pactos racionales de aceptación universal. Estos pactos racionales parten de un consenso referido a la concepción de la persona, a la organización de una con-

vivencia pacífica entre los pueblos, al respeto por las libertades fundamentales y a los derechos esenciales del individuo. En términos jurídicos internacionales, los pactos logrados se consagran en la Carta de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas y en los desarrollos referidos en particular a la infancia, a la mujer, a los ancianos, a los enfermos, etc.

Los logros esenciales de esta búsqueda universal no culminan en la expedición de los acuerdos internacionales y ni siquiera en su adopción jurídica por parte de los países signatarios. Los verdaderos logros se obtienen en la medida en que se da un refinamiento gradual de la ética que paso a paso se convierte en imperativo de la cultura.

No abundan los trabajos sobre este tema ni las investigaciones que pongan al descubierto la realidad de lo que acontece en la cotidianidad de la escuela y que puedan arrojar información sistemática capaz de superar los niveles de opinión intuitiva.

De cualquier manera, es urgente iniciar el camino de construcción de una ética particular del maestro, que pueda socializarse e integrarse a la cultura de la profesión de tal manera que genere sus propios imperativos.

Los niños también son sujetos de derechos

Un posible camino para abordar el tema de la pedagogía es partir de un postulado más amplio, que desde el punto de vista de su formulación resulta bastante obvio, pero que en la práctica cotidiana parece escaparse.

Cuando se observa la escuela desde adentro se tiene la sensación de que la totalidad de los hechos que configuran su diario transcurrir están determinados por el adulto y de que al niño se le reservan los deberes y las obligaciones. Pareciera que el derecho del adulto a determinar absolutamente todo —comportamientos, horarios, administración, moral, conocimientos permitidos y prohibidos, castigos,

premios, exclusiones, preferencias, uniformes— ocupara el espacio total de la iniciativa, mientras los alumnos van cerrando todas las puertas de la imaginación en un universo en el cual no hay tiempo ni espacio para disenter, ni para explorar, ni para reclamar por la invasión de su intimidad.

Si se reflexiona un poco acerca de los derechos de los niños y tratan de examinarse muchos conceptos escolares desde esta óptica, es posible prever otras perspectivas. Veamos, con el fin de ilustrar, sólo uno o dos ejemplos que tienen que ver con situaciones cada vez más generalizadas en nuestro sistema de educación primaria.

En términos formales está consagrado el derecho universal a la educación, y además establecido en nuestra Constitución. La insuficiencia de capacidades económicas del Estado —o su ineficiencia— ha sido un argumento poderoso para el impulso a y el crecimiento de las instituciones escolares privadas, que, dicho de paso, se amparan también en el derecho a la libertad de enseñanza. Sobre este último se ha diseñado un monstruoso sistema de discriminación, defendido con argumentos ideológicos, caritativos, económicos o “científicos”. El hecho de que existan como práctica rutinaria exámenes de admisión para recibir niños en preescolar o en la escuela primaria constituye la consagración de la violación de un derecho fundamental de todos los niños. Pueden ser excluidos porque su coordinación motriz (a los cuatro o cinco años) no satisface a los examinadores, porque los padres no son del agrado del director, porque se muestran demasiado callados o demasiado inquietos, porque no dan garantías de estabilidad emocional, porque lloran asustados en un espacio desconocido, porque sus mamás tuvieron un parto difícil o porque simplemente no hay cupos. El sistema escolar cuenta con la complacencia de un entorno social que ve esto como algo absolutamente normal y con la complicidad de un medio académico que refina, en sus facultades de Psicología y de Educación, las pruebas de admisión y los argumentos de calidad que entronizan la discriminación como ideal de calidad. No por otra razón han surgido los centros de aislamiento, llamados instituciones de educación especial; los centros de rehabilitación de

problemas de aprendizaje, que se convierten en requisito para la continuidad escolar; las clínicas de tratamiento psiquiátrico destinadas a niños con estrés nervioso ocasionado por la presión académica; los preescolares que preparan para la admisión en colegios grandes, y otro conjunto de aberraciones que configuran el universo aparentemente bondadoso de la negación del niño como ser humano capaz de crecer en comunidad.

Debe quedar claro, desde luego, que no se trata de negar la necesidad de atención específica para los niños que presentan diversas dificultades que requieren ser tratadas en el marco de un rigor ético según el cual no se admiten ni el abuso de terapias, que agotan al niño, ni la extorsión económica que muchas veces se produce inoficiosamente para satisfacer las exigencias de un colegio.

Una vez más volvemos sobre el problema de un refinamiento de la ética. Es innegable que muchos centros escolares ejercen una presión violenta sobre los padres sin que se les pase por la mente que están violando derechos fundamentales del ser humano.

Otro ejemplo que sirve para el inicio de la reflexión puede centrarse alrededor del tema de la justicia.

El castigo es uno de los tópicos más familiares para cualquier niño o adolescente en edad escolar. Pareciera ser una de las primeras palabras que se aprenden en la escuela. Pero también se aprende que el régimen de castigo no está sujeto necesariamente a la existencia de un cuerpo coherente de normas lógicas, sino que en muy frecuentes ocasiones depende del estado de ánimo del adulto. Si el niño de preescolar llora, tiene una pataleta o no está atento, la maestra puede castigarlo dependiendo del nivel de tolerancia que tenga, del estado de ánimo que la acompañe o de lo importante que considere la actividad en curso. Pero, así como no está claro el conjunto de razones que conducen a castigos —puede ser casi todo—, tampoco está claro que haya posibilidad de defenderse, de exponer el propio punto de vista o de simplemente cuestionar la norma.

Parece suficiente el enunciado de estas pocas frases para extraer conclusiones acerca del concepto de justicia que pueda generarse en una sociedad.

Podría seguirse hablando acerca del derecho a la intimidad, del derecho al conocimiento, del derecho a expresarse, del derecho a pensar y creer libremente, etc.

Instrucción en valores y valores que guían la educación

Ante los temas anteriormente planteados es necesario mirar hacia adelante las posibilidades de recuperar a la escuela como espacio privilegiado de los niños.

En primer lugar, podría aventurarse la aseveración de que no es tan importante instruir en valores como tener valores que guíen la instrucción. Esto apunta a un problema de construcción cultural. No basta con pensar y ni siquiera con escribir. Es imperativo que el problema de la educación esté siempre presente en la comunidad como tema primordial de discusión. Solo así es posible inducir el refinamiento ético al cual nos referimos. Se requiere desentrañar el acontecer diario de la escuela mediante investigación que permita el develamiento de los procesos reales que ocurren en las aulas, tales como son vivenciados por sus protagonistas. Se requiere además difundir los testimonios para que la realidad adquiera su capacidad de escandalizar. Sólo así será posible iniciar el camino hacia un pensar sereno sobre los aprendizajes fundamentales que conforman los valores actuantes de una sociedad: tolerancia, participación, justicia y libertad de pensamiento y expresión.

Lo que no parece producir impacto real es el estudio frío de concepciones filosóficas, marcos de referencia teóricos e indicadores estadísticos.

Los valores no se interiorizan por la vía del intelecto, sino por la vía emocional de la imitación dentro del ambiente en el cual se crece. Cuando los valores se viven, es posible darles sentido pleno, convirtiéndolos en nuevos retos de racionalidad pactada colectivamente.

La conciencia de la aberración que constituye la discriminación racial no se logró solamente con la abundancia de estadísticas de homicidios raciales ni con los argumentos filosóficos que equiparan a todos los seres humanos. Fue necesario que se escribiera la *Cabaña del tío Tom*, que los noticieros mostraran las imágenes de violencia racial en Washington y en Sudáfrica, que se hicieran marchas, que hubiera vetos internacionales. Nada de esto sucede todavía con respecto a los derechos fundamentales de los niños, pero parece que ya va siendo hora de comenzar. Sólo así se logrará recorrer el prolongado camino de transformación de los códigos éticos que determinan la constitución de la cultura.

La organización escolar y su imposibilidad de coherencia

Cuando en el devenir cultural de una sociedad se ha logrado afianzar una estructura escolar, se da por sentado que su existencia y su *modus operandi* son insustituibles, y el cuestionamiento de ese sistema mantiene invulnerables ciertos parámetros funcionales cuya modificación resulta imposible de concebir, ya que tocarían otros elementos organizativos del conjunto social, íntimamente articulados dentro de un complejo sistema de relaciones y usos. Si, por ejemplo, se cuestiona la bondad del ingreso precoz de los niños al sistema de educación preescolar, surge de inmediato el problema de la ocupación de los padres y el cuidado de los niños en sociedades urbanas de altas tasas de participación laboral tanto masculinas como femeninas. En este caso, el sistema preescolar ha respondido más a una necesidad de los adultos y del sistema productivo que a una necesidad de los niños, quienes en forma muy temprana se desvinculan del contexto afectivo individual que pueden proporcionar la madre y los parientes cercanos. Con el tiempo, esto adquiere estatus propio y se

desarrollan una serie de justificaciones teóricas encaminadas a la orientación de la práctica pedagógica del preescolar. Se recogen aportes hechos por las ciencias del comportamiento (por ejemplo, la estimulación temprana desarrollada por Piaget) y se construye un andamiaje teórico que sustenta la profesión de experto, licenciado y magíster en Educación Preescolar. Poco a poco se va legitimando esta verdad y aparecen las tendencias hacia el aprendizaje temprano de la lectoescritura, del violín, de las lenguas extranjeras o de la mecánica cuántica. Al cabo de unas décadas se pueden cuestionar los currículos de las carreras pero no la existencia de los preescolares ni de las huestes de expertos profesionales en el tema.

Con la escuela primaria ha pasado otro tanto, sólo que con algunos siglos de antigüedad, lo cual explica la intrincada red de relaciones que existe entre su estructura y la del conjunto social, de la cual es piedra angular.

No parece, por tanto, razonable desde el punto de vista práctico entrar a cuestionar su existencia, como lo demostraron en la década de los sesenta los trabajos de Holt, Mandel y otros.

La alternativa puede ser una mirada hacia el interior, de tal manera que se develen sus mecanismos organizativos y el conjunto de significados que transmite.

La normatividad escolar afecta el sistema de relaciones de los alumnos entre sí, entre maestros y alumnos, entre padres y maestros, entre miembros de la comunidad y miembros de la escuela. No se trata de persistir en la búsqueda de relaciones formales definidas a través de la organización administrativa, sino de las relaciones que se encarnan en el ejercicio de los roles.

Esto responde a una premisa básica: *todo acto educativo es, en esencia, un acto de comunicación*. En este sentido, el proceso educativo es, antes que nada, un proceso colectivo de construcción de significados, que a su vez reproduce y prolonga la cultura en tanto que ésta es un patrimonio simbólico extensamente compartido. Es en este

contexto donde se deben estudiar las concepciones del conocimiento, los patrones de comportamiento ético, los parámetros de calidad, las metas que se persiguen, la valoración de aptitudes, la definición de normalidad y excepcionalidad, etc.

La escuela tiene su propia semiología que no es posible descifrar a partir del discurso verbal, sino a partir de la cuidadosa observación de los fenómenos comunicativos que conducen a la construcción simbólica.

La semiología escolar

En primer lugar, es interesante contrastar los contenidos del discurso verbal sobre el cual se trabaja en la escuela –y con el cual se forma a los maestros– con los contenidos subyacentes a la simbología cotidiana de las relaciones institucionales.

En general, puede observarse que ciertas ideas han ido penetrando el discurso pedagógico de la escuela colombiana contemporánea, no sólo en el proceso de formación de maestros, sino también en los postulados gremiales y sindicales y en las formulaciones de política emanadas de los organismos del Estado. En todos estos discursos se destaca la necesidad de implantar sistemas activos de aprendizaje, la necesidad de estimular la participación del alumno en su proceso formativo, la relevancia de la formación artística, la necesidad de estimular la autonomía, la creatividad, la iniciativa...

Éste es un nivel de lectura de los objetivos de la escuela susceptible de ser analizado a la luz de su propia consistencia interna y de su coherencia con respecto a los avances obtenidos por las ciencias del conocimiento y del comportamiento.

Pero cosa muy distinta es el mensaje que subyace a otros sistemas comunicativos a partir de los cuales se construye el contenido real del proceso educativo, es decir, a las prácticas cotidianas excluyentes, autoritarias y centradas en los intereses de los adultos.

La comercialización de la "anormalidad"

Uno de los aspectos más acentuados del sistema educativo actual es el nexo que se establece entre calidad y discriminación.

En la práctica se ha ido generando un sistema selectivo que basa la calidad de la institución escolar en la "materia prima" y no en el "proceso productivo". En efecto, resulta primordial seleccionar a los niños desde edad muy temprana y refinar a lo largo del tiempo los procesos de retención y exclusión mientras el proceso de enseñanza-aprendizaje se mantiene casi estático en función de los hábitos, preferencias o incapacidades de los adultos.

Cuando en 1987 se promulgó la obligatoriedad de la promoción automática en la escuela primaria, muchas vestiduras se rasgaron argumentando que ahora sí se iría al traste la calidad del sistema. ¡Qué hacer para lograr esa calidad si los niños no pueden perder el año!, exclamaron muchos editorialistas de la gran prensa. Pero muy pocos recalcaron que se estaba llevando a la práctica un derecho fundamental consagrado en nuestra Constitución y en nuestras leyes: cinco años de educación básica para todos. La expresión "para todos" no excluye a los niños menos inteligentes, ni a los niños campesinos, ni a los que van a colegios privados, ni a los ciegos, ni a los sordos, etc.

A pesar de todo, muchos colegios privados, invocando la libertad de enseñanza y la calidad, continúan haciendo que los niños menos exitosos pierdan sus años y comiencen su itinerario de una institución a otra, sin tener siquiera el presentimiento de que el problema no es del niño sino de la escuela misma.

Esta obsesión por la calidad académica, entendida en forma bastante simplista, ya que los mejores colegios del país están muy lejos de ser productores de genialidades científicas, artísticas o humanas, ha conducido a enfatizar excesivamente problemas de desarrollo relativamente frecuentes, tales como dificultad de coordinación motriz, le-

ves desfases en la articulación verbal, ansiedad generada por inseguridades emocionales, inquietud física y poca capacidad de concentración. Con estas manifestaciones generales, estudiadas desde otra óptica por sicólogos y profesionales de la salud, los educadores han llegado a “fabricar” verdaderas enfermedades que se repudian con tanta vehemencia como en otros tiempos ocurría con la lepra.

Una institución en la cual estos “problemas” no ocasionan discriminación es tildada de institución especial y allí son enviados —o remitidos, como se dice en la jerga médico-sicológica— todos los que fracasan en las pruebas de admisión de los colegios “buenos”, en los cuales se garantiza a los padres de los niños “normales” que no se recibirán anormales que afecten el nivel académico o estético del colegio. En efecto, parece tener un papel importante el hecho de que no se vean por ahí niños “raros” —con parálisis cerebral, por ejemplo—, independientemente de su capacidad intelectual.

Ante estos hechos, la sociedad se acomoda, y se asume sin ninguna crítica una especie de división del trabajo que identifica las instituciones escolares a partir de su “especialidad”: niños prodigio, niños normales pero muy exigidos académicamente, niños normales promedio, niños con fracaso escolar, niños con problemas de aprendizaje, niños sordos, niños ciegos, niños mudos, niños retardados, niños con parálisis, niños locos⁹ A esta monstruosidad humana se la llama educación especial. Aparte de esto, cada institución se encarga de hallar pequeñas anormalidades que no son suficientes para excluir al niño de la escuela, pero sí para presionar la necesidad de terapias de refuerzo que incrementen sus períodos de atención, disminuyan su inquietud (hiperactividad), regulen su agresividad, mejoren su caligrafía, lo nivelen en matemáticas, etc., etc.

Dado que a la escuela le importan poco el canto, la historia, la escultura, la danza y el dibujo, todavía no hay centros especializados en este tipo de “terapias”. Por el contrario, los muy pocos lugares en que estos vacíos escolares se compensan son llamados escuelas de arte o talleres de desarrollo y están dedicados a aquellos niños que tienen la suerte de contar con padres que valoran estos aspectos de la

vida y la expresión humana y tienen los recursos necesarios para compensar lo que la escuela no ofrece.

Es verdad que muchos niños presentan dificultades de desarrollo. Es verdad también que algunas de ellas son muy limitantes en ciertos aspectos. También es cierto que se requiere atención especializada para superarlas o para aprender a vivir productivamente con ellas. Pero lo que no es cierto es que UNA limitación, por grave que sea, constituya la total imposibilidad de integrarse al núcleo social. No es aceptable que un niño con limitaciones visuales resulte segregado de todos los videntes, cuando su ceguera no llega a ser comparable con la de los educadores que se niegan a admitirlo en un aula regular.

La escuela discrimina y repudia todo aquello que no puede comprender: niños, valores, comportamientos, razas, conocimientos... La escuela, dirigida por gentes adultas, no tiene noción de sus propias discapacidades o tiene un enorme temor de que un niño diferente al promedio se las haga ver.

Es indispensable que esto cambie y la escuela asuma su responsabilidad humana, su capacidad de redimir al ser humano a partir del afecto, de la tolerancia y del conocimiento. La escuela tiene un papel crucial en la construcción de la igualdad de derechos de las personas y del respeto profundo por las diferencias que definen la individualidad. Su misión es abrir puertas: las del conocimiento, las de la convivencia, las de la solidaridad, las del respeto. No es posible que eluda este papel de construcción social y humana justificándose en conceptos de calidad o en argumentos mal extraídos de las ciencias del comportamiento o de la salud, a la vez que verbalmente profesa convicciones cristianas, democráticas y moralistas.

Formación profesional del maestro

En los apartes anteriores se ha hablado permanentemente de la escuela, su simbología, su organización y su actitud frente al niño.

Pero quienes encarnan realmente la operación de la escuela son los maestros, que administran, que instruyen, que dirigen, que orientan... Ellos y las formas en las cuales se establecen sus relaciones personales y laborales, así como sus relaciones con los niños, son el resultado de complejas estructuras culturales que prescriben implícitamente el papel de la escuela, el rol del maestro, el conjunto de deberes y derechos de los miembros de esa pequeña organización escolar que se esconde de la vista tras currículos, normas, muros, rejas y aulas.

La tradición es la principal fuente de transmisión de la cultura profesional del maestro: él vivió la escuela y aprendió de la forma como ejercían su profesión sus propios maestros; posteriormente vivió la misma práctica en la facultad de Educación, en la cual muy pocos – o tal vez ninguno– de sus profesores se desempeñaba dignamente como maestro en la escuela primaria o secundaria. Desde niño aprendió que la autoridad del maestro es incuestionable, que la esencia de la docencia es el discurso verbal, que el juego nada tiene que ver con el aprendizaje, que la enseñanza tiene mucho mayor valor que el aprendizaje, que trabajar con niños de primaria no justifica hacer una licenciatura en química o matemáticas... y muchas otras cosas que aplicará rigurosamente en su ejercicio docente.

En esto tienen enorme responsabilidad las facultades de educación de las universidades y en general todas las instancias de formación de maestros. Parecen más obsesionadas por lo que quieren enseñar que por lo que se debe aprender. Un ejército de sociólogos, filósofos, antropólogos, sicólogos y licenciados ha ocupado los espacios de las facultades de Educación para exponer sus opiniones acerca de la cultura, de la ciencia o de la pedagogía, sin haberse encontrado jamás con la práctica de ser maestros en una escuela primaria o secundaria. En realidad, tampoco han investigado la realidad de la cual se ocupan, y han confundido la lectura interesada de textos con la investigación rigurosa que merece una disciplina de tan elevada complejidad como es la pedagogía, entendida como el quehacer práctico de comunicarse para enriquecer el conocimiento y generar instancias nuevas de cultura.

En las facultades de educación predominan los saberes ausentes: allí no se dedican muchos esfuerzos a las ciencias ni a las prácticas de la comunicación, cuando el acto educativo es, en esencia, un permanente acto de comunicación; allí no se dedica mucho tiempo al estudio y al buen uso de la lengua materna, cuando ésta constituye uno de los más fuertes elementos de consolidación de una cultura propia significativa; la historia universal, como fuente insustituible de descubrimiento de la perspectiva humana, apenas se discute en las licenciaturas de Sociales; es muy poco el énfasis que se pone en el desarrollo de la expresión artística, cuando el arte es una alternativa irremplazable para la expresión de aquello que escapa a las palabras; el juego, puerta de entrada del ser humano al conocimiento, es apenas un esbozo de recomendación teórica pero escasamente practicada en un medio pseudocientífico, convencido de su propia seriedad magisterial.

Por supuesto, existe la carencia de una ética vivida y practicada en cada evento de la vida universitaria, yendo desde el acontecimiento trivial de la copia de exámenes hasta la ignorancia de las motivaciones, las necesidades y los derechos básicos de los niños. El conocimiento no se ubica en el plano de la exigencia ética. La moral individual se escinde de la práctica profesional. La opinión subjetiva se admite como criterio de validez universal y poco se profundiza sobre el concepto de Estado, justicia o tolerancia.

Si al maestro se lo forma de esta manera y la formación de los maestros no hace parte de la preocupación pública, es comprensible que la escuela sea un espacio impermeable a los grandes cambios que la humanidad experimenta en su reflexión sobre la paz y la equidad.

Es preocupante la ausencia de debate público sobre la educación. La prensa nacional no tiene columnas permanentes que toquen con profundidad el tema. Los programas de gobierno relegan a último plano el sentido político que el país quiere darle a su sistema educativo. Las discusiones tienden a centrarse en problemas administrativos, financieros o laborales, pero no llegan a cuestionar la incapacidad

del sistema para coexistir con el tiempo en que se vive, ni para concordar con las expectativas colectivas.

No hay instancias ante las cuales se puedan denunciar atropellos de la escuela contra derechos fundamentales de la familia o del niño.

En realidad, pareciera que muchas cosas fundamentales referidas a la educación y, por tanto, a la construcción del Estado, al logro de la equidad y al respeto de los derechos fundamentales están por hacerse casi desde sus raíces.

El trabajo interdisciplinario

A manera de conclusión, quisiera enfatizar tres puntos que de una u otra forma se han desarrollado en esta exposición:

1. Es indispensable el esfuerzo de todas las fuerzas sociales para promover el refinamiento de una ética referida al niño.

Éste es un esfuerzo que no solamente compete al sector educativo, sino que también tiene que ver con aspectos fundamentales de salud, justicia y familia. No basta tener un estatuto del menor ni ser signatarios de los acuerdos internacionales de derechos del niño. Es necesario remover la conciencia ciudadana. En esto tienen un importante papel que cumplir los medios de comunicación y todos aquellos que ejercen un liderazgo moral e intelectual en el país.

2. Se requiere el trabajo intenso de todos aquellos que puedan hacer aportes prácticos a la demostración de vías alternativas de educación que eliminen las discriminaciones y promuevan la implantación de modelos pedagógicos basados en el respeto por el niño y en el desarrollo del aprendizaje basado en métodos no autoritarios.

En esto desempeñan un papel muy importante las entidades y organizaciones sin ánimo de lucro, animadas por objetivos

altruistas, que históricamente han cumplido un papel crucial en la exploración de alternativas que, por su capacidad innovadora o por su potencial crítico, no pueden ser asumidas por el Estado sino en etapas avanzadas que demuestren su bondad y viabilidad. Antes que los Estados, han sido estas organizaciones solidarias las que han iniciado los movimientos de defensa de los derechos humanos, de promoción de la mujer, de atención por los enfermos y los ancianos, de lucha contra la discriminación racial, etc. Es necesario que la lucha por los derechos del niño se refuerce y se exploren alternativas viables de atención a sus problemas.

3. Finalmente, es indispensable reforzar la investigación, de tal manera que pueda alimentarse a las universidades, a los profesionales de la educación y de la salud, a los padres de familia y a la opinión pública con nuevos conocimientos referidos al tratamiento que los niños reciben en nuestra sociedad y a las perspectivas de atención más adecuadas.

Esta investigación requiere un alto grado de conciencia de las universidades y de las entidades que financian la investigación, a fin de fortalecer grupos interdisciplinarios que avancen en el conocimiento de realidades gravísimas como el origen de los comportamientos violentos, de formas de consolidación del aprendizaje social de actitudes y valores, de formas de adquisición del conocimiento científico por parte de los niños, del alcance real de las llamadas discapacidades, etc. La lista de temas es infinita y los estudios e investigaciones experimentales sistemáticos son muy precarios.

Cali, septiembre de 1990

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LOS VALORES CIUDADANOS¹³

*Los peligros del "discurso pedagógico"*¹⁴

Planteamiento del problema

Sin duda alguna, la formación de valores ciudadanos es uno de los objetivos centrales del proceso educativo de todo ser humano, en tanto que su dimensión social se materializa en la cotidianidad de la convivencia y en la construcción de formas cada vez más elaboradas de organización que permiten el desarrollo de todas las potencialidades de cada individuo como parte de un núcleo social.

Un ciudadano, en el más pleno sentido, es aquel individuo que participa de un conjunto de valores básicos que le permiten trascender su propio interés en función del bien común, aportando sus capacidades al desarrollo del núcleo humano en el cual se desenvuelve su acontecer personal. De allí que una función crucial del sistema educativo de una sociedad sea la formación de ciudadanos.

13 Trabajo presentado para el Encuentro sobre Valores Ciudadanos convocado por el Ministerio de Educación Nacional en 1991.

14 Con frecuencia conviene revisar el origen etimológico de los términos que se ponen de moda, pues, a pesar de la fuerza vital del lenguaje para resignificarse en nuevos contextos, suelen mantenerse significados arcaicos.

Discurro, *is, discurri e discucurri, discursum, discurrere*, Intr. 3a.: correre qua e là, accorrere, scorrere; sbandarsi, sparpagliarsi, diffondersi.

Discurso, correre qua e là.

Discursus, il correre qua e là, scorreria.

(Campanini, G. – Carboni, G., *Dizionario Latino-Italiano, Italiano-Latino*, Edizione riveduta e ampliata da B.G. Bertazzoli e C. Piazzino, G.B. Paravia & C., 1961.)

Esta función supone incorporar al individuo en el conjunto de valores que rigen la comunidad. Este proceso se realiza mediante mecanismos de difusión cultural, procesos sistemáticos de instrucción referentes al conjunto de normas explícitas que rigen la sociedad y sistemas administrativos de regulación de la vida social y formación de actitudes básicas que predispongan a los individuos a comportarse de determinada manera en relación con los otros.

Resulta evidente que estos mecanismos de formación no son exclusivos del sistema escolar formal. El proceso de educación ciudadana se realiza a través de múltiples medios de intercambio social y opera durante toda la vida. El papel de las instituciones sociales en su conjunto –los partidos políticos, la Iglesia, el Estado, la familia, las instituciones educativas, las asociaciones gremiales y sindicales, los medios de comunicación, las empresas donde se labora y los grupos informales– es definitivo. Todos estos conglomerados expresan, a través de su práctica social, formas concretas de vida ciudadana, interpretaciones reales de los valores y propuestas muy concretas de comportamiento en sociedad. No siempre hay coincidencia entre las prácticas manifiestas y la racionalidad del discurso oficial que pretende establecer parámetros razonables de ordenamiento de la vida en común, capaces de conducir a todo el conjunto social hacia utopías de desarrollo y crecimiento.

En este punto radican la dificultad y el reto de la evolución social hacia una cultura ciudadana más elaborada. Y es también aquí donde las instituciones sociales tienen un papel definitivo que cumplir. De todas ellas, la escuela es el ámbito por excelencia de la formación cívica, en tanto que es el primer ambiente institucional formal con el cual se enfrenta el hombre en su primera infancia y dentro del cual permanece hasta el momento de incorporarse al mundo del trabajo: en ella existen un cuerpo normativo explícito –plasmado en reglamentos–, un orden jerárquico definido que determina instancias de autoridad con poderes específicos, un conjunto de derechos y deberes para cada sector de la población escolar –directivos, maestros, alumnos, padres–, un espacio físico que constituye el territorio escolar, un sistema de relaciones interpersonales regulado por las cos-

tumbres de la institución y un sistema de significados de los comportamientos cotidianos —uniformes, expresiones, saludos, rituales, fiestas, celebraciones, creencias, utopías—, elementos, todos, que constituyen la cultura escolar.

Es indudable que el largo período de vida que se pasa en la escuela hace que este ambiente tenga una importancia singular en el tipo de ciudadanos con que cuenta una sociedad. Muchos comportamientos relacionados con la autoridad, con el manejo de conflictos entre iguales, con el valor que se le dé al conocimiento, con la manera de abordar las relaciones interpersonales, con la forma de asumir obligaciones y deberes, encuentran su definición inicial, y probablemente su consolidación definitiva, en el período escolar. El problema es averiguar cómo se genera este aprendizaje, cuáles son los aspectos que influyen en la adopción de comportamientos sociales, de qué manera se estructura el sistema de formación del niño y qué permanencia a lo largo del tiempo tienen los comportamientos que se aprendieron en las etapas tempranas.

Problemas conceptuales

Existe, en el mundo académico, una ambigüedad en el uso de la terminología que ha llevado a usar con poca precisión conceptual términos como aprendizaje, conocimiento, información, formación integral, pensamiento crítico, etc. Tratándose de conceptos verdaderamente complejos, es natural que esto ocurra; pero aparece el problema de la pérdida de sentido de muchas propuestas que inciden en el terreno práctico. Conviene, entonces, intentar un acuerdo acerca del alcance de los conceptos que permita usar un lenguaje común más riguroso cuyo único fin es aclarar metodologías de aproximación a la solución de problemas prácticos que aparecen en la vida cotidiana de la escuela.

Aprendizaje y comportamiento

Un punto de gran importancia para los educadores es saber de qué manera se adquieren los comportamientos sociales. Sobre esto hay opiniones muy diversas, basadas en diferentes concepciones teóricas. Para algunos, la principal forma de aprendizaje se produce por la vía racional del desarrollo del juicio crítico, que sigue unas etapas más o menos determinadas, de acuerdo con los estudios de Piaget y Colbert. Según estos planteamientos habría unas metodologías particulares orientadas a la resolución de cierto tipo de problemas o dilemas y conducentes a un refinamiento de los juicios éticos. Para otros, la adquisición de comportamientos sigue un camino de aprendizaje un tanto diferente, basado particularmente en la adecuación de la conducta a las condiciones específicas del ambiente. Dentro de esta concepción, desarrollada fundamentalmente por biólogos como Lorenz, tiene un alto valor el aprendizaje adaptativo, que se realiza bajo esquemas de imitación cultural.

A mi modo de ver, es necesario profundizar en esta visión ambiental¹⁵, ya que permite visualizar alternativas prácticas muy interesantes que, en el caso de la escuela, conducirían a modificaciones de la estructura diferentes al tradicional componente curricular.

En efecto, parece haber una diferencia sustancial entre las opiniones expresadas por alumnos y maestros con respecto a lo que racionalmente consideran correcto en relación con comportamientos sociales básicos y lo que puede observarse en la práctica cotidiana. Esto se ha puesto en evidencia a través de investigaciones recientes realizadas en el contexto escolar. Parece haber una *cultura escolar* que induce a maestros y alumnos a definir comportamientos reiterativos de acuerdo con pautas tradicionales que se afianzan a través de rituales escolares que actúan con fuerza particular en el aprendizaje de las conductas sociales. Estos rituales se relacionan, entre otras cosas,

15 Lorenz, *La otra cara del espejo.*; Wilden, A., *Sistema y estructura*, Alianza.

con el ejercicio de la autoridad, la concepción y la práctica de la disciplina¹⁶, la evaluación, las prácticas de vigilancia y castigo¹⁷, la utilización del tiempo y del espacio y el sistema organizativo que determina las relaciones humanas. Muchos de estos comportamientos colectivos tienen una fuerza determinante en la configuración de la conducta y generan un sistema actuante de valores de convivencia cuya inercia supera y contradice el discurso racional que los mismos componentes de la comunidad educativa defienden con plena convicción.

Resulta lógico, entonces, pensar que un aprendizaje diferente requiere un ambiente diferente antes que un discurso más enfático o mejor argumentado. En otras palabras podría decirse que seguir introduciendo asignaturas en el currículo no es una estrategia prometedora en tanto no se modifiquen las estructuras organizativas fundamentales para la adquisición de aprendizajes.

En forma un poco simplista podría decirse que la mejor forma de constatar los aprendizajes reales de los alumnos de una escuela es observando sus comportamientos, incluyendo aquellos que muestran disociación entre el pensar y el actuar. Esto no significa en modo alguno que la totalidad de los aprendizajes sea obviamente observable, ya que muchos de ellos tienen que ver con comportamientos internos relacionados con las emociones, con la visión del mundo y con la visión de uno mismo¹⁸.

16 La primera acepción del término "disciplina" se remonta al siglo XII, con la aparición de los "flagelantes", y se le da el significado de azotar. La práctica religiosa de la autoflagelación y el objeto con el cual se ejecuta se han denominado tradicionalmente "disciplina". Cf. Cohn, *En pos del milenio*, Alianza.

17 Foucault, M., *Vigilar y castigar, Siglo XXI*. Cf. Blandón A. y otros, *¿Cumplen los castigos una función educativa?*, Alegría de Enseñar, 1991.

18 Comportamientos psicológicos aprendidos son, por ejemplo, los repertorios estudiados por la teoría psicoanalítica como mecanismos de defensa.

Discursos de ocultamiento

Lo más frecuente es encontrar un discurso acerca de la importancia de los valores que, por lo general, se elabora de acuerdo con unos ideales muy lejanos de la realidad cotidiana. Esto es lo que podríamos llamar el *discurso del ocultamiento*. Es decir que se oculta la realidad a través del deseo expresado a través de enunciados verbales.

Los discursos que parten de concepciones religiosas, filosóficas o políticas cumplen una función ocultadora en la medida en que su objetivo final es desarrollarse cada vez más y ser copiosamente reproducidos y repetidos. Este ejercicio permanente de la palabra se ritualiza en la escuela a través de actos académicos, foros sobre valores, dinámicas de grupo, reuniones con los padres, decálogos de intenciones, documentos pedagógicos, etc. Podría decirse que en la escuela existe una permanente "liturgia de la palabra"¹⁹.

Entretanto, la estructura de autoridad se mantiene incólume, las prácticas de vigilancia y control formal se afianzan, la distribución rutinaria de conocimientos no significativos continúa reforzándose, la participación de alumnos y padres en el gobierno escolar sigue siendo nula, la discriminación de alumnos por motivos diversos se mantiene y el cambio de las expectativas y costumbres de los jóvenes es totalmente ignorado. Un ejemplo dramático de esto es el que se relaciona con la educación sexual: tras el discurso del amor, la pareja y la fisiología sexual se oculta una nueva realidad que amenaza gravemente, con problemas de salud tan terribles como el sida, a adoles-

19 La liturgia de la palabra cumple un papel muy importante en el contexto de los rituales religiosos del cristianismo, en la medida en que ella actualiza los mitos y creencias significativos de los cuales los fieles son partícipes. Sin embargo, pierde sentido en tanto que las prácticas sociales se alejan de las enunciaciones tradicionales; frente a esta inconsistencia aparece la *función profética* como denuncia de la traición a la utopía.

centes que inician su vida sexual activa cada vez más temprano, en tanto que sus educadores actúan sobre presupuestos comportamentales de hace veinte años. Esto hace que la mayoría de los colegios vean todavía los embarazos de sus alumnas como problemas de moral y no como eventualidades absolutamente previsibles dentro de las nuevas costumbres asumidas por los jóvenes a espaldas de los discursos de ocultamiento que llaman a la abstención y a la responsabilidad sexual²⁰.

La atenta observación de la cotidianidad de la vida escolar y de los mensajes que circulan a través de las formas de relación humana, de las formas de aproximación al conocimiento, de las posibilidades de libre expresión, del papel de la corporalidad, de la estructura de autoridad, de la regulación del tiempo, etc., puede darnos una mejor idea de lo que en realidad piensa la institución más allá de su discurso. Y, por supuesto, nos permite ver lo que ese discurso pretende ocultar.

Por todo lo anterior conviene pasar de la semántica del discurso a la semiología del ambiente.

Ambientes educativos

La historia del autoritarismo

Es claro que existen dos universos disociados: por una parte, el universo verbal que envuelve de forma omnipresente el quehacer educativo y, por otra, la estructura social en la cual se incorpora el individuo para interactuar con los demás.

El origen del discurso se remonta a la tradición cultural universal, tomando de ella las orientaciones fundamentales del humanismo oc-

20 Es muy significativa la polémica desatada en estos días entre la Iglesia y el gobierno por la campaña de prevención contra el sida que se difunde por televisión.

cidental y de las ciencias sociales y naturales. Por su origen, el discurso guarda enorme coherencia con las aspiraciones universales de igualdad, equidad, participación, autodeterminación, capacitación, respeto por los derechos fundamentales, libertad, etc. También recoge la tradición científica de construcción gradual y secuenciada del conocimiento, de las áreas prioritarias del saber y del papel de la escuela en la distribución de conocimientos. Finalmente, justifica y refuerza, bajo formas siempre cambiantes, la tradición del pensamiento occidental judeocristiano acerca de la moral, las buenas costumbres, la disciplina, la obediencia, la autoridad y la justicia.

Por lo anterior resulta verdaderamente difícil que el común de las personas, y particularmente los educadores, puedan hacer una lectura diferente de algo que resulta culturalmente incontrovertible. Esto se ve reforzado por los trabajos que se realizan en el medio académico, que usualmente parten de estudios y reflexiones generados en ultramar por pensadores cuyo solo nombre induce a reverencia, así la digestión de sus planteamientos sólo sea accesible para los iniciados en formas de pensamiento y lenguaje que resultan completamente críticas en nuestro medio. Esto contribuye a hacer aún más oscuro el universo significativo que pretende alimentar la vida escolar. La construcción de un proyecto educativo propio que parta de las realidades de nuestra gente, de nuestros maestros y de nuestras formas de organización debe conducir a una *expresión apropiada de los grandes tópicos universales*, de tal forma que puedan comprenderse como imperativos prácticos con consecuencias en la vida diaria y no sólo como ropajes de filigrana que envuelven cuerpos desfigurados.

Se requiere, pues, un proceso de análisis cuidadoso de los discursos usuales que circulan en la escuela, no tanto para cambiarlos o contradecirlos como para comprender los significados reales que transmiten y convertirlos en modos de actuar consistentes. Por supuesto, el análisis también mostrará que muchas veces en el discurso se ocultan trampas mortales, contradicciones y profundas traiciones del lenguaje que muestran que no todo lo que parece decirse es lo que se está diciendo. Es muy interesante analizar, por ejemplo, los planteamientos de los defensores de la educación privada con respecto a sus

derechos y con respecto a su concepción de la función del Estado o de la participación de los padres en la vida escolar, mientras al mismo tiempo tienen un discurso paralelo para los alumnos sobre la democracia, la vida ciudadana y la primacía del bien social sobre el particular. Otro ejemplo se encuentra en los planteamientos del magisterio oficial cuando interpreta el sentido de la educación pública a la luz de sus derechos laborales en tanto que se descuida la calidad de la educación impartida a las clases más pobres de la sociedad, bloqueando toda posibilidad de movilidad²¹. En fin, hay muchos temas que merecerían ser estudiados en detalle, con rigor lógico y semántico.

De cualquier manera, es claro que casi todas las escuelas se parecen mucho en ciertos aspectos cotidianos, independientemente de la diferencia discursiva que las sustente. Aun las innovaciones educativas más atrevidas conservan formas de ordenamiento y rituales que casi no se diferencian en nada de las de cualquier otra escuela. Por eso conviene volver la vista hacia esas prácticas, a fin de darles su verdadero sentido para conservarlas, hallar sus insuficiencias con el propósito de transformarlas o admitir sus perversiones para desterrarlas.

En síntesis, el problema no es que haya un desarrollo conceptual, filosófico y político que sustente la vida escolar en el contexto de una cultura y de una sociedad. Lo inadmisibles es que todo ese universo significativo expresado a través del lenguaje verbal quede reducido simplemente a un *discurso* —en el sentido más peyorativo del término— repetido a pedazos pero violado en todos los momentos de la realidad cotidiana. *El problema es la inconsistencia.*

21 Es interesante constatar, por ejemplo, que muchos de los defensores más aguerridos de la educación oficial tienen sus hijos en colegios privados.

El papel de la estructura escolar

Al otro lado de los enunciados verbales se encuentra la estructura escolar, que determina las relaciones entre las personas –adultos, niños, jóvenes, padres de familia–, las relaciones con el entorno físico y social, las relaciones con el conocimiento y, por supuesto, el reconocimiento de cada quien como sujeto en un complejo mundo de relaciones.

Esto significa que, mientras el discurso apunta hacia el deber-ser de las cosas, la estructura escolar establece la realidad de las cosas. Surge de inmediato la siguiente pregunta: si el discurso no sirve para cambiar la estructura escolar –es decir, la realidad escolar– entonces ¿para qué sirve? Probablemente sólo cumpla un papel de ocultamiento de la realidad.

Conviene, entonces, insistir en la necesidad de una lectura cuidadosa de las formas que adquiere la vida en la escuela: normatividad, autoridad, disciplina, regulación del tiempo, características y uso del espacio, sistemas de relaciones, participación de los diferentes actores, valoración del cuerpo, formas de aproximación al conocimiento, reconocimiento de derechos y obligaciones, etc. Éstas son las realidades.

Ante un horario en el cual existe media hora de descanso cada cinco horas de labor académica no puede sostenerse ningún discurso que haga la apología del juego, de la autonomía o de la sana y libre interacción entre iguales²². Igual ocurre con el discurso ambientalista,

22 La reforma curricular que se impulsó en la Universidad Pedagógica entre los años 1985 y 1990, justificada por la necesidad de un cambio en la pedagogía orientado a la autonomía, la libertad de aprendizaje y otra serie de tópicos inspirados en autores de la importancia de Habermas, Durkheim y Bernstein se hizo creando una estructura tan escolar que configuró grupos únicos de estudiantes por semestre, que recibían exactamente la misma dosificación curricular a lo largo de toda la carrera sin dejar ninguna opción de materias electivas o de acceso a profesores que tuvieran concepciones diferentes a las definidas por el “colectivo” profesoral.

que se confronta con espacios físicos pobres y oscuros en los cuales se mantiene a los niños en permanente confinamiento. Maestros pendientes de ir al día en un programa académico parcelado no pueden hacer un desarrollo consistente sobre las teorías constructivistas del aprendizaje activo y creador de los niños, ya que la realidad indica que su principal preocupación es la enseñanza, que hace parte de la tradición, reforzada notoriamente con la exigencia de una planificación académica inspirada en tecnologías taxonómicas que al final quedaron arraigadas en formalismos tales como la elaboración de parceladores: en este caso, el discurso fue aniquilado y sustituido por discursos antagónicos, pero se conservaron las prácticas bajo el mecanismo del ocultamiento.

Toda esta semiología escolar requiere estudios que ya en parte comienzan a realizarse, mostrando que muchas suposiciones se quedan cortas ante los hallazgos de los investigadores. Pero lo más grave es que son las realidades estructurales del sistema escolar las que probablemente tienen mayor incidencia en los comportamientos cotidianos de directivos, maestros, alumnos y padres de familia.

Esto quiere decir que desde el mismo momento de ingreso a una escuela se hacen visibles ciertos patrones de organización y relación a los cuales es necesario adaptarse, para lo cual se requiere desarrollar aprendizajes específicos que rápidamente se tornan automáticos por la repetición, volviéndose prácticamente invisibles por la costumbre —y por eso mismo inaccesibles a una actitud crítica—. Si, por ejemplo, la impuntualidad para formar filas o para iniciar clases ocasiona siempre graves conflictos —castigos, suspensiones, regaños, etc.—, un alumno nuevo aprenderá en pocos días, o incluso en su primer día, a adaptar su conducta de tal manera que no sea puesto en evidencia o maltratado por violar un patrón de comportamiento aceptado por todos. Si esa escuela decide en un determinado momento introducir metodologías activas que requieren una utilización flexible del tiempo de acuerdo con la actividad propia que desarrollen los niños, es posible que encuentre un serio obstáculo en su tradición de puntualidad, pues seguramente habrá grandes resistencias al cambio de

este aprendizaje no sólo por parte de los directivos y profesores, sino especialmente de los niños ya adaptados.

El ejemplo anterior es muy simple, pero ilustrativo. Quedan, de acuerdo con esto, serias preguntas referidas a la tradición pedagógica y a la aproximación al conocimiento frente al reto de una reforma curricular que propone la pedagogía activa y la integración de áreas dentro de una estructura taxonómica que exige planes, parceladores y tareas repetitivas y mecánicas y que finalmente se evalúa mediante una prueba de opción múltiple preparada por el Icfes.

Regresando al tema de los valores ciudadanos, debe indagarse cómo circulan ellos en la realidad de la estructura escolar antes que en el discurso oficial de la escuela.

Cuatro temas críticos

La escuela es un microcosmos social que prefigura, para el niño, algo similar a lo que en el transcurso de su vida serán sus relaciones con el Estado. Podría decirse que la vida ciudadana comienza a aprenderse siendo un *ciudadano escolar*. En efecto, el primer contacto con un sistema organizado de relaciones multifuncionales y jerárquicas, sujetas a una normatividad, se tiene al ingresar a la escuela. Ella tiene su territorio, sus autoridades, sus normas, sus condiciones de operación establecidas: todo esto con unos significados particulares que se asignan a los detalles intrascendentes de la vida cotidiana. Es lo que podríamos llamar la *cultura escolar*: Allí el uso del idioma adquiere giros propios, los gestos y actitudes corporales asumen connotaciones particulares, las maneras de vestir y los estilos de arreglo personal se valoran o invalidan, los gustos, habilidades y destrezas se refuerzan o desaparecen, las formas de ver la vida se estimulan o descalifican sutil o violentamente.

En esta forma de vivir el cada día se consolidan los más fuertes y permanentes aprendizajes. Esto, desde luego, no constituye el único entorno de aprendizaje, ya que fuera de la escuela —en la familia, en la comunidad informal de amigos y en otros contextos laborales, etc.—

adultos y niños están obligados a otros comportamientos adaptativos. De acuerdo con la riqueza y variedad de ambientes en los cuales alguien se desenvuelva, su capacidad de adaptación será mayor, en tanto que desarrollará un mayor repertorio de aprendizajes de comportamiento social. Por esto, no puede afirmarse que la escuela sea el único determinante de conductas sociales, pero tampoco puede negarse su enorme peso, ya que ocupa un altísimo porcentaje del tiempo y de la preocupación de quienes permanecen entre cinco y dieciséis años de su vida inmersos en el sistema.

La realidad es que aún no se sabe a ciencia cierta cuál es el grado de incidencia de la vida escolar en la definición de las pautas de conducta que se afianzan en la vida²³.

Lo que sí puede afirmarse es que otro tipo de experiencia escolar, diferente a la tradicional, ofrecería aprendizajes mucho mejor adaptados a las nuevas perspectivas de organización social. Experiencias participativas, creadoras, estimuladoras de la iniciativa seguramente serán más valiosas que aquellas que obligan a la pasividad, la dependencia y la sumisión. Esto, para no mencionar todos aquellos aspectos referidos a la construcción de la personalidad individual, tales como la autoestima, la modulación afectiva, etc.

Veamos algunos temas en los cuales se puede compendiar gran parte de lo que sería una educación ciudadana:

23 Es interesante constatar en el campo de la psicología clínica que, desde el psicoanálisis, pasando por la teoría de la Gestalt, hasta las nuevas corrientes sistémicas, se hace mucho énfasis en el estudio pormenorizado de las conductas asociadas a la estructura familiar en la infancia o en la vida adulta, pero no aparece una referencia igualmente enfática a la vida escolar como inductora de formas de comportamiento emocional (incluyendo desórdenes y patologías).

Educación ciudadana

Toda organización social genera unas instancias de poder que contribuyen a la conservación y el progreso de la organización a partir de funciones orientadoras –políticas–, normativas y administrativas. De igual manera, la organización establece roles de participación para los miembros del grupo. Tanto el poder como la participación adquieren sus propias características en diferentes culturas y, dentro de éstas, en cada tipo de organización. Pero lo que interesa aquí es el ideal de Estado que cada pueblo define y la relación de esta utopía con el proceso educativo de quienes pertenecen a esa nacionalidad.

En nuestro caso, lo que interesa es ver el marco institucional colombiano, definido a través de un proceso histórico y plasmado en la Constitución, y las formas que debe adquirir la educación colombiana para formar los ciudadanos que realicen esos ideales.

Esto significa que la sociedad en su conjunto y la escuela en particular deben tener una clara orientación que haga corresponder los mecanismos de difusión cultural con las utopías de organización y desarrollo de nuestra sociedad. Debe entonces establecerse la forma de educar ciudadanos capaces de actuar constructivamente en una democracia participativa; ciudadanos capaces de actuar productivamente en un sistema económico de libre empresa abierto a las relaciones internacionales; ciudadanos conscientes de su responsabilidad moral, política y económica frente al Estado; ciudadanos capaces de desarrollar el liderazgo necesario para ejercer activa y responsablemente el derecho a ocupar las altas posiciones de poder político, económico y administrativo de la nación; ciudadanos capaces de ejercer y respetar los derechos y libertades de todos los asociados en un clima pacífico de tolerancia y acatamiento de la ley y de las autoridades legítimamente constituidas.

Los cinco aspectos mencionados constituyen un alto ideal de formación, que requiere un esfuerzo enorme por parte de la sociedad y que da sentido al principio constitucional que confiere al Estado la responsabilidad de “ejercer la suprema inspección y vigilancia de la

educación” (art. 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991). Esta concepción de la educación como responsable del éxito del proyecto social se remonta a la *Política* de Aristóteles y su vigencia se hace cada vez más evidente. Veamos:

No puede negarse que la educación de los niños debe ser uno de los objetos principales de que debe cuidar el legislador. Dondequiera que la educación ha sido desatendida, el Estado ha recibido un golpe funesto. [...] Las costumbres democráticas conservan la democracia, así como las costumbres oligárquicas conservan la oligarquía, y cuanto más puras son las costumbres, tanto más se afianza el Estado. [...] Como el Estado todo sólo tiene un solo y mismo fin, la educación debe ser necesariamente una e idéntica para sus miembros, de donde se sigue que la educación debe ser objeto de una vigilancia pública y no particular, por más que este último sistema haya generalmente prevalecido, y que hoy cada cual eduque a sus hijos en su casa según el método que le parece y en aquello que le place. [...] En nuestra opinión, es de toda evidencia que la ley debe arreglar la educación y ésta debe ser pública. Pero es muy esencial saber con precisión lo que debe ser esta educación, y el método que conviene seguir. En general, no están hoy todos de acuerdo acerca de los objetos que debe abrazar; antes por el contrario están muy lejos de ponerse de acuerdo sobre lo que los jóvenes deben aprender para alcanzar la virtud y una vida más perfecta. Ni aun saben a qué debe darse la preferencia, si a la educación de la inteligencia o a la del corazón (Libro Quinto, Capítulo Primero).

En este contexto, ninguna institución educativa (oficial o privada) puede eludir su misión, ni el Estado puede permitir que ello suceda, a no ser que decline ejercer su función constitucional. Por eso es indispensable que los fines primordiales del sistema educativo sean

claramente establecidos, divulgados y compartidos por todos aquellos que educan a las nuevas generaciones.

El segundo paso consiste en buscar los mejores caminos prácticos para garantizar que esos fines se realicen a través de los mecanismos pedagógicos más apropiados. Es aquí donde aparecen los mayores problemas y las más grandes divergencias.

Poder y participación

Nuestro sistema político se define como un régimen laico de democracia participativa²⁴, en el cual se consagran los derechos de los ciudadanos y se definen sus obligaciones individuales y políticas. La participación que se espera de los ciudadanos aparece de muchísimas formas a lo largo de la Carta.

Dentro de este marco jurídico queda claramente establecido que la autoridad procede del pueblo mediante el mecanismo del voto directo, que designa los órganos legislativos y la cabeza del Ejecutivo nacional, departamental y municipal. En este contexto, es esencial que los ciudadanos tengan conciencia de su responsabilidad en el ejercicio del derecho al sufragio, en tanto que de ello depende la plena realización del ideal democrático de la nación. La realidad electoral del país en los últimos años muestra que, lejos de cumplirse estos deseos, el índice de abstención en los eventos electorales es muy elevado. Surgen, para los expertos en ciencia política, múltiples interrogantes sobre las causas de este fenómeno y, por supuesto, múltiples explicaciones. Pero sin duda una muy obvia es que no hay una cultura democrática en Colombia. Aquí el sistema educativo tiene que preguntarse en qué medida ha propiciado la existencia de esta

24 Preámbulo de la Constitución de 1991, arts. 42, 68.

cultura de la no participación política. También tiene que preguntarse de qué manera puede contribuir a un cambio efectivo tendiente a crear conciencia y comportamientos de responsabilidad social en este aspecto.

En el contexto de este trabajo pueden hacerse muchas preguntas:

- ¿Incide la autoridad vertical e incuestionable del aparato escolar en los comportamientos de las personas más allá de sus ámbitos de influencia directa?
- ¿Es suficientemente fuerte el control social de la escuela en aspectos ideológicos y comportamentales como para inhibir la capacidad crítica?
- ¿Incide la ausencia de mecanismos que promuevan la expresión libre de ideas, así sean divergentes con respecto a las expectativas de la escuela, en la falta de interés por expresar puntos de vista sobre la realidad?
- ¿Genera la carencia escolar de mecanismos deliberativos entre sus estudiantes apatía permanente con respecto a los problemas de funcionamiento del núcleo social?
- ¿Es generadora de apatía (burocratización temprana del alumno) la incapacidad de la estructura escolar —excesivamente reglamentada— de fomentar la libre iniciativa?
- ¿Va volviéndolos cada vez más “irresponsables” de la educación de sus hijos la ausencia de los padres de familia en lo concerniente a la toma de decisiones de la escuela?

Una respuesta a cualquiera de los anteriores interrogantes supone un proceso de exploración de la vida escolar que vaya más allá de los pronunciamientos verbales que se hacen en el contexto institucional. Pero es indudable que el desarrollo de una actitud activa que conduzca a tomar parte en la vida social depende de la oportunidad de realizar ciertos aprendizajes fundamentales desde edades tempranas, lo cual debería darse en la escuela. Esto, sin embargo, no ocurre, pues la tradición educativa omite casi por completo la posibilidad de otorgarles a los alumnos la oportunidad de participar en la toma de decisiones de la escuela y les restringe este derecho no sólo a los niños y

jóvenes sino también a los padres de familia e incluso, en alto grado, a los maestros.

La estructura escolar es, casi por definición, vertical y autoritaria, en mayor grado en las instituciones privadas, ya que la propiedad es la fuente del poder y la autoridad²⁵. Desde luego, esto aparece disfrazado por un discurso pedagógico que con frecuencia se justifica ideológicamente con argumentos religiosos, doctrinales, morales o científicos no siempre consistentes con los ideales de autonomía, libertad y tolerancia.

Aparentemente, el Estado no ha sido suficientemente consciente del papel de la escuela como formadora de ciudadanos, así reclame y proclame que debe serlo. En efecto, la nueva Constitución no establece con claridad en qué consiste ni qué alcance tiene "la suprema inspección y vigilancia"; la educación privada la rechaza²⁶ públicamente mediante comunicados de prensa, y esto no ocasiona la más mínima reacción de ninguno de los poderes públicos, y ni siquiera suscita un debate el hecho de que los educadores privados rechacen enfáticamente puntos cruciales de la Constitución nacional, tales como:

25 Cf. Cajiao, Francisco, *El autoritarismo en la escuela*, 1990.

26 Ver comunicado de prensa del mes de noviembre de 1991, suscrito por Conaced, Andercop, Asocoldep, Uncoli, Adecopria y Ucoprifo, que en el numeral 6 dice textualmente:

La educación privada exige que, al igual que a otros estamentos, se le permita la libre competencia y *rechaza enfáticamente* la improvisación y las contradicciones que se están presentando en normas sobre la administración de los colegios, como intervencionismo, pretendida coadministración de los padres de familia, asignación de cupos, directrices del Ministerio y Secretarías, obligatoriedad de asociaciones de padres y programas incoherentes que provienen de entidades gubernamentales, nacionales e internacionales, que nada tienen que ver con el quehacer educativo.

- Suprema inspección y vigilancia por parte del Estado.
- La educación como derecho de todos, que no puede estar sujeto a la libre empresa.
- La educación como servicio público.
- El derecho de los padres a vigilar la educación de sus hijos.

Así las cosas, no es de extrañar que nuestros jóvenes tengan una tan precaria noción del papel del Estado y de su rol en el proceso de designación de las autoridades idóneas para ejercer el poder cuando sus educadores comienzan por negarle todo valor a ese mismo Estado. Por supuesto, el tipo de autoridad que se ejerce en la escuela tiende a ser monstruosamente consistente con ese deseo de no ser cuestionados ni desde arriba (por el gobierno) ni desde abajo (por los alumnos y por los padres de familia). Algo similar, pero con otras manifestaciones y síntomas, se da en la educación oficial: allí el rector suele ser un ejemplo de autoridad muy fuerte con sus alumnos y muy complaciente con sus maestros, pues él no los nombra ni los destituye, de manera que la permanencia en el cargo con el mínimo de problemas no se hace sobre bases de exigencia de calidad y cumplimiento sino sobre bases de negociación de un buen pasar en el período estricto de la jornada. El poder de la escuela oficial no gira alrededor del problema educativo ni del problema de supervivencia o lucro económico, como en la educación privada, sino del problema laboral: salarios, estabilidad, escalafón, conquista de posiciones administrativas, traslados, licencias, etc.

Es seguro que muchas de estas cosas no son vistas por los educadores como formas de educación mucho más poderosas que sus explicaciones sobre la democracia y sobre la formación de los valores.

Es posible que la función del Estado ante la educación deba reorientarse y que éste, en vez de insistir tanto en los currículos, deba insistir más en la organización escolar, de tal forma que ella asegure a los niños, a los jóvenes y a las familias que participan activamente en el proceso educativo, asumiendo de paso la responsabilidad que a cada uno corresponde.

Conflicto y justicia

Todo grupo humano se enfrenta a la necesidad de progresar en medio del conflicto, entendido como la confrontación permanente de intereses, puntos de vista diferentes, relaciones con la autoridad y formas de interpretación de las normas y leyes que rigen la convivencia. Visto de esta manera, el conflicto debe ser fuente de desarrollo, entendimiento y transformación constante. La cuestión es hallar la manera adecuada de resolver todas las confrontaciones que surgen de las diferencias.

Cuando un grupo ha logrado definir un propósito común ampliamente compartido (pacto social); un conjunto de normas que garanticen el desarrollo individual y colectivo; y una cultura que conduzca a la búsqueda de acuerdos mediante el diálogo racional, tiene bastante asegurada la convivencia pacífica. Por el contrario, la ausencia de estos elementos origina la desconfianza sistemática de todos los individuos entre ellos y con respecto a la instituciones y autoridades.

La justicia entendida en forma muy amplia y positiva (no en un sentido punitivo) hace referencia a todas las formas de solución de conflictos, mediante la creación de mecanismos de acuerdos racionales que permitan dirimir los conflictos dentro del marco de valores fundamentales (derechos y deberes de los ciudadanos) y de acuerdo con las normas y procedimientos establecidos en la ley. Esto es lo que garantiza que a cada quien se le dé lo justo.

En esta amplísima forma de ver la justicia también conviene interrogar a la escuela, para ver si allí se dan por lo menos los elementos mínimos que aseguren al alumno o al padre de familia que sus conflictos podrán ser resueltos en forma racional y acorde con valores, procedimientos y normas equitativas y claramente establecidas.

Infelizmente no parece que este criterio permanezca y a los maestros no se los forma en este tipo de valores y prácticas ciudadanas, a pesar de que permanentemente "administran justicia" en su cotidianidad. La escuela, como microcosmos social, es un lugar de

permanentes “conflictos”: entre los alumnos, entre los maestros, entre alumnos y maestros, entre familias y directivos, etc. El espacio de los conflictos es el aula, el patio de recreo, la cancha deportiva. El motivo gira alrededor de tonterías y de cosas muy serias, pasando del lugar en la fila para comprar las mediasnueves hasta la expulsión por motivos morales (por ejemplo un embarazo). Alrededor de esto giran roles escolares (prefectos de disciplina, comités de maestros, comités de evaluación); prácticas punitivas (castigos, sanciones, regaños, expulsiones); procedimientos dolosos (manejo económico de tarifas que eluden la ley); atropello de derechos (libertad de expresión, libertad religiosa, derecho de réplica); discriminación (por motivos raciales, morales, económicos, de salud); prácticas evaluativas...

De otro lado no existe una forma consistente de resolución de conflictos que conduzca a interiorizar desde la temprana infancia el sentido y el valor de la ley, así como el camino para aplicarla en forma equitativa. Las normas y reglamentos escolares no suelen ser materia de examen y análisis por parte de los miembros de la comunidad educativa. No hay “organismos legislativos permanentes” que estudien las necesidades y los cambios de la realidad para ajustar las normas con la participación de todos. La autoridad suele aplicarse por impulso, sin tener en cuenta las normas; esto significa que la arbitrariedad tiende a volverse norma. Las sanciones que se aplican no están precedidas de procedimientos que garanticen el derecho a defenderse.

En estas condiciones, el aprendizaje de la justicia no guarda relación con los ideales de una sociedad en la cual la escuela es ajena a los valores ciudadanos esenciales. Por el contrario, podría aventurarse la hipótesis de que la forma como en realidad opera la justicia en Colombia se parece a la manera en que opera en la escuela.

El problema es aún más preocupante si se toma en cuenta que, en el proceso evolutivo, los niños y jóvenes desarrollan a lo largo del período escolar un alto sentido intuitivo de la justicia, observado por muchos investigadores en la forma como los niños y adolescentes

resuelven sus problemas durante sus actividades lúdicas, cuando no hay intervención de los adultos.

A pesar de la brevedad de estos párrafos, parece claro que la escuela juega un papel crucial en este tipo de aprendizajes que requieren formas de organización apropiadas antes que nuevos programas curriculares que desarrollen un discurso sobre la justicia. Éste sólo adquiere sentido cuando está referido a una práctica real, pues entonces la llena de sentido y significación: es así como la expresión lógica de las cosas se convierte en construcción de conocimiento y búsqueda de racionalidad.

Tolerancia y discriminación

No cabe duda de la necesidad de educar a los seres humanos en la tolerancia, es decir, en el respeto y la aceptación de las diferencias. Esto no es, de ninguna manera, sencillo en un medio social y cultural donde las pasiones ideológicas, políticas y religiosas conducen a dogmatismos excluyentes. En Colombia la tradición cultural ha sido muy intolerante en aspectos de tipo social, económico, racial, sexual, religioso, moral y político. Muchos de nosotros hemos crecido en ese clima, que se respira desde la familia e invade la escuela y todo el ambiente social.

Este amplio contexto cultural ha impregnado la escuela, donde, aparte de los tradicionales motivos de intolerancia, se han apropiado otros nuevos, de tipo seudocientífico, que se manifiestan en un tipo de organización institucional cerrada, competitiva y desconfiada con respecto a la posibilidad de un encuentro constructivo con otras instituciones educativas, a las cuales subvalora y ve con recelo.

También hay intolerancia en el medio académico universitario, donde las teorías y los discursos se defienden con fervor político y no se discuten con rigor científico: ¡y allí se forman los maestros!

Éstos, sin embargo, son aspectos corrientes de nuestra vida cotidiana que no adquieren características preocupantes sino en el momento

en que la solución de un conflicto se ve entorpecida por la incapacidad de reconocer que la otra parte tiene todo el derecho a ser diferente, a expresar su propio punto de vista o a reclamar con pleno derecho algo que se le está negando por motivos discriminatorios.

Mucho de esto circula por la escuela: exámenes de admisión para “seleccionar” a los mejores (o discriminar a quienes no son tan brillantes, dóciles o normales); adoctrinamientos sutiles que aseguren que *todos* los alumnos compartan los “principios” o doctrinas de la institución; exámenes y pruebas académicas que no dan pie para la expresión de puntos de vista diferentes a los adoptados “oficialmente” por el maestro o la institución; mecanismos disciplinarios orientados hacia la homogeneización de todos los niños (uniformes, pautas de arreglo personal, cuadernos marcados, etc.). Desde luego, en este sistema no caben niños con dificultades de aprendizaje, ni con limitaciones físicas, ni con problemas emocionales.

La escuela se convierte, sin quererlo explícitamente, al menos por lo que enuncia su discurso, en un centro discriminatorio y muy poco tolerante, aunque en demasiadas cosas de fondo resulte excesivamente complaciente.

En una sociedad plural desde los puntos de vista político, religioso, étnico y cultural, la educación de los niños y jóvenes en el respeto por las diferencias es un imperativo para poder cimentar las costumbres de convivencia pacífica en un sistema democrático. Como en muchos otros aspectos, aquí la escuela debería cumplir un papel definitivo, rompiendo los esquemas y hábitos de la sociedad global, en vez de plegarse a reproducirlos sin ningún juicio crítico.

Otros temas ciudadanos

Como los tópicos ya tratados existen muchos otros que circulan por la escuela en su condición de organización reproductora de las estructuras sociales y culturales más afianzadas por la tradición histórica.

Cierta proclividad a la mentira, al fraude, al acomodo circunstancial y a la violencia es recogida por la escuela y allí se institucionaliza en modelos más amplios. Para muchos educadores son un dolor de cabeza permanente los hurtos, los fraudes académicos, los chantajes entre alumnos y otra serie de comportamientos que prefiguran en pequeño conductas delictivas. En los patios de recreo aparecen formas de violencia que los adultos casi no alcanzan a percibir, lo que hace que, para algunos niños, la escuela sea un lugar francamente peligroso.

La culpabilidad de la escuela no radica en que muchas cosas de éstas sucedan, ya que con frecuencia los niños recogen sus comportamientos en ambientes extraños al medio escolar: la familia, los medios de comunicación, la comunidad inmediata en la que se mueven. Lo que no puede eludir la institución educativa es su responsabilidad de actuar acertadamente en el cambio de estos modelos de vida social. No hay duda de que ésa es su intención, pero probablemente han hecho falta un mayor sentido crítico y una mayor resolución de tocar aspectos relacionados con la estructura escolar, pues ellos son determinantes en la posibilidad de llevar a la práctica los contenidos del discurso verbal. A veces esta miopía se debe a que muchos no quieren perder su estatus, sus privilegios o sus seguridades personales, permitiendo que una oxigenación de ideas y prácticas ponga en cuestión su autoridad y su idoneidad profesional.

También esta responsabilidad compete al Estado, que ha de diseñar modelos para orientar la educación y formación de sus ciudadanos y crear mecanismos eficaces que aseguren el cumplimiento de estos principios orientadores. Quizá una parte del problema del sistema educativo sea un Ministerio de Educación más preocupado por legislar que por hacer cumplir las leyes, y por controlar formalidades que por orientar hacia resultados. Es necesario, pues, que el Estado ejerza plenamente la función de orientar y vigilar la prestación de este servicio público, que es un derecho de todos los ciudadanos y que no puede tratarse en términos de tarifas cuando de él depende en buena medida el futuro democrático, científico, tecnológico y humano de un pueblo. El Estado debe establecer instancias efectivas ante las

cuales acudir cuando los funcionarios del propio Estado o los particulares atropellen los derechos fundamentales de los niños y de sus familias en materia de discriminación, exclusión, agresión u otras formas de violación de los derechos del menor en el medio escolar. Derechos como la libertad de enseñanza, la libertad de empresa (en la educación) y la libertad de cátedra están supeditados al derecho supremo del cual éstos emanan, que es el DERECHO A LA EDUCACIÓN PARA TODOS. El Estado, por su parte, tiene la obligación de garantizar que este derecho sea efectivo y no puede renunciar a su obligación en aras del beneficio particular.

Pedagogía de los valores

Todo lo anterior conduce a la necesidad de trabajar intensamente en la búsqueda de formas adecuadas para el aprendizaje de los valores ciudadanos, aprendizaje que va más allá de la repetición de los ideales a través de lecciones o de discursos. Lo importante es afianzar comportamientos prácticos basados en principios racionales. Esto es acercarse a una verdadera pedagogía de los valores cívicos.

Aunque a lo largo de este documento ya se han enunciado muchos temas, vale la pena sintetizarlos en los siguientes puntos:

- Aspectos legales y normativos: Es indispensable que se defina la función del Estado en aspectos legales y normativos referentes a la educación oficial y privada, delimitando con toda claridad en qué consiste la función de orientación, inspección y vigilancia que le asigna la Constitución. Hay cosas que deberían ser delegadas a las administraciones locales e incluso a las instituciones escolares, pero hay otras que no pueden ser eludidas y requieren mecanismos efectivos que aseguren su cumplimiento.
- Aspectos de reglamentación institucional: para ser autorizada en su funcionamiento, toda institución escolar debería, entre otras cosas, asegurar:

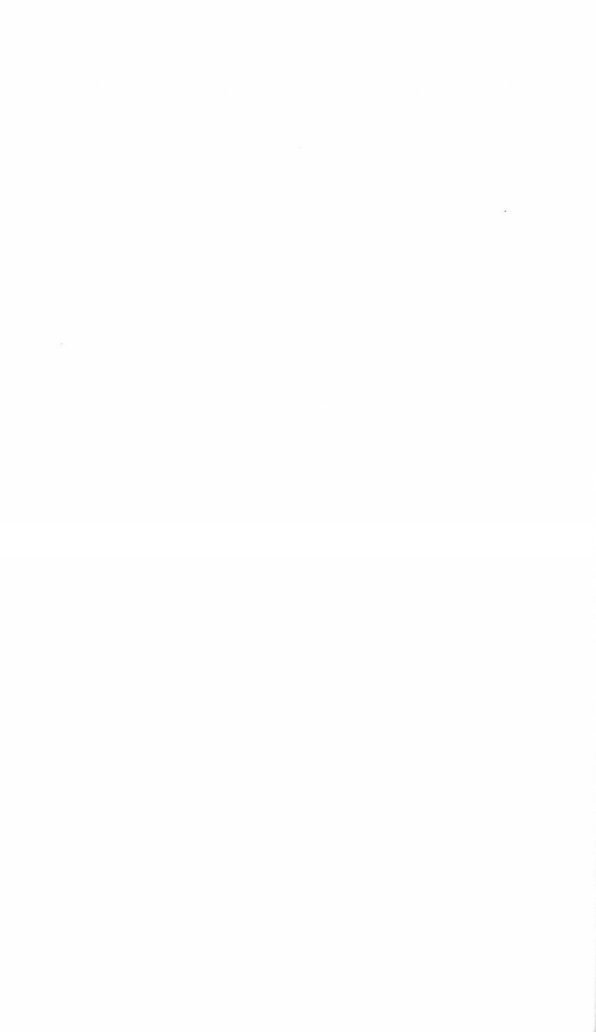
1. Una estructura de participación efectiva de maestros, alumnos y padres de familia.
 2. Definiciones precisas de la estructura de autoridad: obligaciones, limitaciones, mecanismos e instancias consultivas y decisorias.
 3. Mecanismos claros que aseguren la no discriminación de los alumnos por ninguno de los motivos previstos en el documento *Educación para todos*, suscrito por las Naciones Unidas.
 4. Definición de roles, derechos y deberes de maestros, alumnos y padres de familia.
 5. Normas claras de administración de la justicia escolar, que garanticen al máximo la solución de los conflictos cotidianos y establezcan instancias ante las cuales acudir cuando la solución interna no sea posible.
- Aspectos curriculares: Debe garantizarse un proceso racional de conocimiento y discusión de la ley que comienza por las normas internas de la escuela y se extiende al contexto constitucional e institucional del país. Es evidente que no basta la adecuación automática de conductas y comportamientos en el proceso de formación social y humana: se requiere un proceso gradual de comprensión de la forma como opera la democracia, de la forma como se crean y transforman las leyes, del tipo de instituciones requeridas para asegurar su cumplimiento y sancionar sus transgresiones, del proceso histórico que ha marcado nuestra vida institucional y de la importancia de la organización política y los principios filosóficos, sociales y económicos que definen las diferencias de matices ideológicos que conviven y controvierten el presente y el futuro de Colombia. Cada escuela puede hacer esto de maneras diversas: clases, conferencias, debates, lecturas, grupos de trabajo^o: en fin, todo aquello que la imaginación de los maestros puede crear. Lo que importa es garantizar que todos los niños y jóvenes hayan tenido la experiencia de aproximarse a la reflexión y al conocimiento de las bases que constituyen su nacionalidad y sientan el deseo y la urgencia de participar en su desa-

rrollo y progreso hacia la justicia social en los órdenes interno e internacional.

La educación tiene la responsabilidad de formar ciudadanos conscientes, deliberantes y activos, para lo cual es imprescindible el juicioso y disciplinado estudio de las ciencias sociales en una perspectiva histórica.

Antes que cualquier otra cosa, ésta es la misión del sistema educativo de un pueblo.

Cali, diciembre de 1991



Capítulo 3

LA INVESTIGACIÓN Y LOS MAESTROS

PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN²⁷

La investigación educativa: un reto para el decenio



Al plantearse el reto de un plan decenal de educación que asegure la continuidad de las políticas más allá de las metas propuestas por cada gobierno, es ineludible abordar el tema de la investigación, de la cual depende el avance sistemático en la tarea educativa del país.

27 Parte del proceso de construcción del Plan Decenal de Educación 1996-2005 fue la elaboración de un conjunto de documentos que nunca se publicaron. De ellos me correspondió hacer éste, sobre la investigación educativa.

Como en muchos campos de la ciencia y la tecnología, también en el campo de la educación es imperioso consolidar grupos de investigación que permitan acrecentar el conocimiento de lo que ocurre en las instituciones educativas de todos los niveles. Es urgente saber más sobre nuestros niños y jóvenes, sobre cómo son, qué cosas les interesan, la forma como aprenden, los campos en que se desempeñan mejor, los ambientes educativos y su influencia en el desarrollo social y humano, los intereses y capacidades profesionales de los maestros, la forma de organizar la actividad educativa en el marco de una utopía de democracia participativa... En fin, hay una inmensa cantidad de temas de indudable relevancia para la concepción, la planeación y el desarrollo de un modelo de educación adecuado a las necesidades y retos de la sociedad colombiana en el inicio del milenio.

Por otra parte, es también indispensable incluir la investigación como un componente crucial del proceso pedagógico en escuelas básicas, centros de educación media y universidades. Colombia muestra un rezago notable en el número de investigadores activos en relación con otros países de un nivel de desarrollo comparable con el nuestro. La Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo planteó como una meta inaplazable el incremento sustancial del número de científicos reconocidos en los diferentes campos de la ciencia y la tecnología. Para conseguir este objetivo, es indispensable que la actividad investigativa se inicie en la escuela desde los primeros años, de tal manera que niños y adolescentes se familiaricen con los métodos de la ciencia y desarrollen las habilidades necesarias para abordar la realidad de manera racional y sistemática. Esto supone, desde luego, que se produzcan cambios profundos en la estructura escolar, en la concepción del conocimiento, en la formación de los maestros y, por supuesto, en las relaciones que se establecen entre la escuela y su entorno social inmediato. Se requerirá explorar formas de vinculación entre escuela y sector productivo, escuela y familia, escuela y gobierno local, escuela y medio ambiente.

A manera de síntesis podría decirse que en el plan decenal deben incluirse dos grandes propósitos en relación con la investigación:

- Creación, desarrollo y consolidación de grupos de investigación en educación capaces de generar conocimiento propio en este campo crucial para el país en sus diferentes perspectivas: administrativa y organizativa, macroeconómica, pedagógica, filosófica, cognitiva, sociológica, evaluativa, etc.
- Incorporación de la práctica investigativa desde la escuela primaria, creando métodos y aproximaciones adecuadas para que niños y jóvenes, acompañados por sus maestros, entren en contacto directo con la realidad, adquieran la capacidad de interrogar al mundo con sus propias preguntas y se apropien de herramientas intelectuales para obtener del mundo sus propias respuestas.

A fin de ofrecerle a la comunidad educativa una propuesta de reflexión sobre estos dos objetivos, vale la pena desarrollar en forma sencilla algunos puntos relacionados con la investigación, de tal modo que ésta pueda incorporarse a la práctica cotidiana del sistema educativo. Puesto que el propósito de este documento es ofrecer opciones prácticas dentro del marco de un Plan Decenal de Educación en el cual las ideas y las propuestas deben ser susceptibles de convertirse en planes, programas y proyectos, trataré de ir combinando conceptos con sugerencias, experiencias y mecanismos ya existentes.

¿Qué es investigar?

El término “investigar” puede interpretarse de muchas formas según el contexto en el cual se lo utilice. En cierta forma todos los animales son investigadores naturales del entorno en el cual se mueven, y de sus “investigaciones” depende gran parte de los aprendizajes que les permiten sobrevivir. En este sentido, la investigación está asociada con la curiosidad y la capacidad de explorar el medio a través de la actividad corporal y el uso de los sentidos. En los niños pequeños, esta actitud exploratoria se manifiesta desde los primeros meses de vida y de ella proviene su capacidad de desarrollar capacidades cognitivas que posteriormente definirán muchas de sus oportunidades en la vida. Más allá de la actividad motriz, cuya importancia

describió y analizó Piaget, surge la capacidad de explorar el mundo de los signos, de jugar con las palabras, de bautizar el mundo poniéndoles nombres a las cosas, de dibujar recuerdos y fantasías archivadas en la mente, de fabricar objetos²⁸. Todo esto hace parte de la actividad investigativa natural de los niños. Esto hace parte del programa biológico de la especie, de la misma manera que aprender a cazar es parte del aprendizaje que un depredador silvestre debe realizar para sobrevivir. Pero este programa biológico puede ser inhibido por circunstancias ambientales que no favorecen el cultivo de las habilidades exploratorias, de modo que con el tiempo se pierden el interés y la curiosidad. Así como un animal doméstico que recibe su ración diaria de comida sin ningún esfuerzo puede perder muy pronto su interés en aprender a cazar animales en el campo, un niño puede perder fácilmente su interés por conocer la realidad circundante si se acostumbra a recibir su ración diaria de respuestas correctas en el aula escolar, con lo cual se habrá inhibido notablemente el "espíritu investigativo" del cual nos dotó la naturaleza.

En otro momento de la vida, hacia la pubertad y la adolescencia, surgen nuevos interrogantes que conducen a mayores grados de introspección, y en cierta forma podría decirse que el joven inicia una larga investigación sobre su vida interior y sobre las posibilidades de interacción afectiva y social con el entorno humano en el cual se desenvuelve. Ya en este momento el ser humano dispone de capacidades de desarrollo lógico y de medios de expresión que le permiten comprender y sistematizar la experiencia de forma más ordenada. Es un momento en el cual naturalmente se tiende a construir "teorías" sobre la vida y sobre los acontecimientos, aprovechando al máximo la información de la cual se dispone y el "tono emocional" que la experiencia ha ido dejando. Seguramente, ya para esta época de la vida se habrán definido muchos gustos y muchas antipatías: hacia

28 Sobre estos principios se han fundamentado corrientes pedagógicas como las de Freinet y Montessori, y más recientemente las denominadas corrientes constructivistas, impulsadas a partir de los trabajos de Vigotski y Brunner.

los catorce o quince años, los adolescentes distinguen los campos del conocimiento que les gustan y aquellos que detestan y saben el tipo de interacción social que los motiva y el que los aburre, la clase de personas con quienes sintonizan y a quienes rechazan y el tipo de actividades en las cuales están dispuestos a tomar riesgos.

Es solamente con el paso por la universidad, con la vinculación laboral y con los posgrados como madura el investigador profesional, capaz de consagrar su vida al acrecentamiento del saber humano trahinando arduamente con teorías, conceptos, historia de la ciencia, experimentación, fracasos, incertidumbre y, sobre todo, pasión. Para que un investigador de alto nivel madure tendrá que contar con el apoyo o enfrentar la oposición de grupos de pares que, movidos por el amor al conocimiento, por la admiración o por la envidia, pondrán a prueba su constancia y la validez de sus reflexiones y acciones sobre el mundo. Por esto, llegar a ser un investigador consagrado, capaz de aportar cosas nuevas al desarrollo de la humanidad, no es sencillo ni puede improvisarse a última hora de la vida. Las biografías de científicos, escritores y artistas muestran que iniciaron sus carreras de investigación desde los primeros años de la infancia²⁹, aun teniendo que enfrentarse a un sistema escolar empobrecedor o a unos padres autoritarios y restrictivos. Pero, de igual forma, todos ellos encontraron en algún momento de su vida a una persona o una circunstancia que los estimuló a continuar alimentando su curiosidad y su necesidad de interrogar a la realidad de manera original: un maestro, un familiar, un compañero de juventud⁹

Resulta casi obvio que las probabilidades de que una mujer o un hombre se dediquen a la investigación científica, al arte o al desarrollo de la sociedad son mucho mayores si desde su infancia fueron una niña o un niño estimulado en su curiosidad y seguro de sus capacidades de hallar respuestas válidas a sus interrogantes sobre el mundo circundante. Por el contrario, niñas y niños a quienes no se les

29 Gardner, Howard, *Mentes creativas*, Paidós, Barcelona, 1995.

permite hablar en clase, leer lo que les gusta, manipular objetos, moverse libremente y desarrollar fantasías tendrán muchas menos posibilidades de asumir en su vida adulta el riesgo que implica la exploración de mundos desconocidos.

Queda claro hasta este punto que en los niños puede verse fácilmente el espíritu natural del investigador, porque se trata de una capacidad biológica altamente desarrollada de la cual depende el desarrollo de aprendizajes complejos que permiten una adecuada adaptación a un ambiente también complejo en el cual se debe sobrevivir. De igual manera queda establecido que esta dotación natural no es suficiente para hacer de una persona un investigador consagrado cuyo aporte al país o a la humanidad sea definitivo: para tener muchas personas así se requiere una buena educación infantil, se requieren universidades, centros de investigación, medios de expresión, estímulos y comprensión por parte de todo el conjunto social de la importancia de estas personas en el desarrollo de toda la comunidad humana.

Lo anterior depende del logro de un sistema educativo capaz de estimular, en el conjunto de la población y desde los primeros años de vida, el amor al conocimiento, el interés por la vida social e individual, el gusto por lo estético, el rigor en los procesos de pensamiento y la capacidad de valorar a quienes producen conocimiento y cultura.

Para que en un Plan Decenal de Educación pueda avanzar notablemente hacia este tipo de escuela, de universidad y de comunidad social educadora, es necesario hacer grandes esfuerzos en un tipo particular de investigación: la *investigación educativa*. Dicho de otra forma, el Plan Decenal de Educación requerirá del apoyo y el alimento que puedan ofrecerle los mejores investigadores de los que se pueda disponer, a fin de ir comprendiendo mejor la realidad de nuestros niños, de sus familias, de sus matices culturales y de los maestros, con sus virtudes, sus miedos y sus carencias, y con todo este conocimiento proponer cambios, revoluciones, experimentos audaces que proyecten la inteligencia y el corazón de las nuevas generaciones hacia perspectivas de un mundo mucho mejor del que hasta ahora les hemos ofrecido.

En nuestro mundo contemporáneo, la educación debe centrarse en incentivar y desarrollar al máximo las capacidades de “investigación” de las cuales nos ha dotado la naturaleza, ya que los cambios que sufre el entorno son tan veloces que en el curso de meses, y a veces de días, es necesario readaptarse completamente a nuevas condiciones de alimentación, de trabajo, de conocimientos. Quien no tiene sus sentidos despiertos y la capacidad de reflexionar sistemáticamente sobre la experiencia, corre un alto riesgo de fracasar en estas sociedades móviles y complejas. De esta adaptabilidad individual y colectiva dependen la supervivencia y el bienestar de las comunidades humanas contemporáneas. Por esto, el sistema educativo debe apostar con toda su fuerza a estimular el espíritu investigativo en todos los niños, los jóvenes y los maestros, de tal modo que se creen más y más probabilidades de contar con numerosos investigadores profesionales en los diversos campos de la ciencia, la tecnología y la cultura.

Protagonistas

Usualmente se concibe al investigador como un personaje superdotado, capaz de trabajar con conceptos muy difíciles y un lenguaje al cual no tienen acceso sino muy pocos expertos. Esta imagen corresponde sólo a un aspecto de la realidad de la investigación. En efecto, la investigación avanzada en ciencias básicas, en ciencias sociales, en filosofía o en lingüística requiere de personas de muy alto nivel académico que en el transcurso de los años desarrollan proyectos de alta complejidad. Pero, para llegar allí, estos investigadores siguieron un camino que probablemente se inició en sus juegos infantiles y se fue desarrollando paso a paso a través de los años de estudio y del cultivo de sus preocupaciones sobre un campo del conocimiento. A muchas personas el mundo de la investigación les parece inalcanzable porque no han tenido la oportunidad de conocer las formas sencillas como los investigadores consagrados fueron ingresando a esa actividad, de manera que al final terminan aceptando que eso no es para ellas.

Esto les ocurre a una inmensa mayoría de los maestros, que después de haber concluido sus estudios profesionales se dedican a la docencia sin hallar una forma de hacer de su actividad un proceso permanente de búsqueda o que, cuando lo hacen, no encuentran estímulos ni oportunidades para confrontar sus hallazgos con los del resto de la comunidad profesional. Quizá esto explique, al menos en parte, el que la mayoría de las investigaciones en educación sean realizadas por profesionales de otras disciplinas como la psicología, la economía, la sociología o la administración, siendo muy escaso el aporte de los maestros en ejercicio al conocimiento del mundo escolar y de los problemas globales de la educación.

Estas dos circunstancias —la imagen de la investigación como actividad inalcanzable y la marginación de los maestros como investigadores de su propia realidad profesional— han conducido a un desfase significativo entre las propuestas educativas provenientes de los círculos científicos y la realización de esas propuestas en la cotidianidad de las instituciones escolares. Lo anterior apunta a destacar la importancia que debe darse a la formación de los maestros en la actividad investigativa, de manera que éstos adquieran la destreza y las capacidades necesarias para ser los protagonistas del desarrollo de su propia profesión. Éste es un tema fundamental en la discusión actual sobre profesionalización y dignificación de los maestros colombianos. Sólo a través de una actividad investigativa seria de parte de quienes son gestores reales del proceso de formación de las nuevas generaciones será posible superar la etapa de negociación gremial de la educación con fines casi exclusivamente reivindicativos, para pasar a una negociación social en la cual las mejoras salariales y sociales de los maestros sean el fruto de una significativa mejora en la calidad académica y personal de quienes tienen a su cargo la construcción básica de un sistema democrático mediante la educación de los niños y los jóvenes.

Afortunadamente, en el país ya existen muestras de que es posible contar con muchísimos maestros en esta tarea reflexiva y de producción intelectual basada en la experimentación y la investigación. El Movimiento Pedagógico produjo en sus primeros años notables re-

sultados en el mejoramiento de la calidad allí donde hubo maestros comprometidos y suficientemente estimulados para trabajar en nuevas perspectivas pedagógicas. El mismo Plan Decenal constituye una muestra clara de la disposición del magisterio a participar en una discusión tan ambiciosa como la que planteó la Ley General de Educación. Pero se requiere que las facultades de Educación, los centros de investigación y el propio Ministerio de Educación provean recursos para mejorar la formación académica de maestros y administradores, de tal forma que aquellos que han mostrado interés y dedicación en sus primeros intentos puedan perfeccionar y desarrollar su talento en búsqueda de proyectos cada vez más ambiciosos y complejos. Los proyectos promovidos por la Fundación FES, Colciencias y muchas universidades han mostrado que es posible desarrollar grandes programas de investigación en los cuales los maestros han aprendido a desempeñarse en este campo con disciplina, consagración y extraordinaria lucidez de análisis, como lo demuestran las numerosas publicaciones que se han realizado en los últimos cuatro años.

La formación académica y práctica de los maestros en investigación no sólo favorece su desarrollo personal y profesional, sino que también es condición fundamental para que sean capaces de promover la actitud investigativa entre sus alumnos. Es prácticamente imposible que un maestro que jamás ha tenido una experiencia personal de investigación, con todas sus dificultades y satisfacciones, pueda promover que los niños o jóvenes con quienes trabaja se involucren en este tipo de actividad cognitiva. Quizá esta falta de entrenamiento de los maestros es la que explica que, para muchísimos niños y adolescentes, investigar signifique buscar datos en enciclopedias o contestar cuestionarios leyendo libros: probablemente eso fue lo que la universidad les enseñó a los maestros sobre investigación.

La formación básica debe promover en todas las niñas y los niños colombianos el "espíritu investigativo" desde los primeros años de educación, no con el fin de que todos se conviertan posteriormente en investigadores consagrados, sino con el fin de cultivar su curiosidad, imaginación, disciplina y pensamiento lógico sobre la realidad. Es a partir de esta actividad de reflexión como se construyen los

valores éticos, el cuidado de la naturaleza, el respeto a las diferencias y la autonomía que hace a las personas responsables de sus actos. Además, muchísimos más niños y jóvenes se sentirán capaces de ingresar a la ardua competencia intelectual que les permitirá destacarse en el mundo de la ciencia, la tecnología y el arte.

Los alumnos, pues, deben ser, además de los maestros, los otros grandes protagonistas de la investigación, para lo cual es indispensable desarrollar métodos adecuados a las diferentes edades y etapas de desarrollo, así como estrategias locales, regionales y departamentales para estimular y darles reconocimiento público a las instituciones escolares en las cuales se desarrollan estos proyectos.

También será necesario buscar una conexión estrecha entre los gobiernos locales, la empresa privada y la institución educativa para hacer que la investigación desarrollada por los niños y jóvenes tenga un apoyo y una utilidad inmediata. También en este campo ya hay muchísimas experiencias en el país, que por el momento parecen dispersas y quizá un poco puntuales pero que aportan muchas pistas para hacer de ellas una propuesta coherente en el marco del Plan Decenal de Educación. El Proyecto Atlántida, por ejemplo, involucró a cerca de trescientos jóvenes escolares en una investigación de dos años sobre la adolescencia, en la que trabajaron junto con maestros y profesores universitarios con experiencia en investigación. En Medellín, la Corporación Región viene desarrollando un ambicioso proyecto de Historias de Barrio en el cual participan adolescentes de diversos colegios de algunas de las comunas de la ciudad. En numerosos colegios de primaria y secundaria se realizan proyectos de aula que involucran la participación de los alumnos en procesos investigativos en ciencias tanto naturales como sociales. En muchas partes del país la educación ambiental se está desarrollando a partir de actividades de investigación realizadas conjuntamente por niños y maestros. Colciencias, en unión con ACAC y otras empresas del sector privado, viene promoviendo la Feria de la Ciencia.

Existe, pues, abundante base experiencial para multiplicar por todo el país la incorporación de la investigación a la tarea pedagógica. Sin

embargo, también es necesario reconocer la insuficiente reflexión que se ha hecho hasta ahora sobre todas estas experiencias, muchas de ellas sin documentar y hechas a base de buena voluntad, pero sin un proceso de sistematización y evaluación que permita consolidarlas, difundirlas y ofrecerlas a la comunidad educativa nacional como alternativa. Éste es un vacío que debe llenarse promoviendo encuentros e investigaciones orientadas a la sistematización y la evaluación de la práctica innovadora de muchos maestros.

El tercer gran protagonista de la investigación educativa tiene que ser el administrador educativo. Este aspecto supone hacer un esfuerzo notable en la producción intelectual orientado a buscar formas de organización y gestión que se adecuen a las necesidades de una renovación pedagógica y permitan llevar a la práctica las políticas de descentralización, participación comunitaria y autonomía en la gestión de los planteles educativos. El sistema educativo colombiano tiene un "cuello de botella" muy estrecho en los administradores, ya que ellos suelen moverse dentro de marcos rígidos de planeación y control en los cuales prevalece el procedimiento burocrático sobre la búsqueda de opciones innovadoras de gestión. Es quizá en este aspecto en el que pueden verse menos experiencias. Por el contrario, la queja repetida de maestros y planteles que han intentado desarrollar nuevos caminos de renovación pedagógica es que sus innovaciones son obstaculizadas permanentemente por administradores que no están en capacidad de entender y apoyar sus experiencias. A los niveles más altos, los responsables de la planeación educativa suelen desconocer la realidad concreta de la vida escolar y las características de su gestión cotidiana, de manera que muchos planes muy ambiciosos fracasan simplemente por carecer de principio de realidad. Esto ocurre con currículos y planes muy detallados, diseñados en el Ministerio de Educación o en las secretarías departamentales, que no se logra poner en práctica porque las escuelas no están diseñadas para ellos o porque los maestros no logran comprender lo que les piden que hagan. Además, los recursos financieros no fluyen apropiadamente porque se desconocen los trámites o porque la planeación no va acompañada de una sincronía con la gestión de recursos. Esto viene ocurriendo, por ejemplo, en forma preocupante con la finan-

ciación de los PEI por parte del FIS. Es importante que en la ejecución del Plan Decenal se incluya un proceso serio de formación en investigación –diagnóstico y evaluación– para los administradores de la educación, de tal forma que su papel se oriente gradualmente hacia el acompañamiento y la asesoría de los directivos y maestros de los planteles, así como de los alcaldes y secretarios de educación municipales, a fin de que éstos aprendan a tomar decisiones con base en información cuantitativa y cualitativa confiable.

Además de los maestros, los alumnos y los administradores, es indispensable, por supuesto, el estímulo a grupos de investigación interdisciplinarios y de alto nivel cuya tarea sea investigar en profundidad las perspectivas de la educación colombiana, los métodos, la organización y la gestión del sistema, los problemas relacionados con la ciencia y la tecnología, los problemas de desarrollo cognitivo, etc. Pero, para que los trabajos generados por los grupos de alto nivel tengan un impacto en quienes trabajan cotidianamente en escuelas, colegios y universidades, es necesario crear un lenguaje común, una posibilidad de acceso a ese nuevo conocimiento. No puede la alta investigación tener impacto en la escuela básica si el maestro no está en capacidad de comprender el lenguaje del investigador o si el investigador no es capaz de hablar en el lenguaje del maestro. La ciencia debe ponerse al servicio de la comunidad y para ello es necesario hacer un esfuerzo doble: los maestros deben mejorar su nivel cultural y académico para acceder a lo que producen los investigadores profesionales, y los investigadores deben bajarse de la presunción de unos lenguajes intrincados y confusos para que sus ideas y conocimientos puedan ser comprendidos y usados por los maestros. Sólo a través de este doble esfuerzo será posible ir avanzando hacia una democratización del conocimiento, que indudablemente va a repercutir en la calidad de todo el sistema educativo.

Vale la pena enunciar apenas una sugerencia, surgida de experiencias recientes y que contribuye en la práctica a romper estas distancias entre investigadores de alto nivel, maestros y estudiantes. Es posible y enormemente productivo realizar proyectos en los cuales participen conjuntamente los diversos protagonistas. En el Proyecto

Atlántida, mencionado atrás, trabajaron juntos durante dos años y medio profesores universitarios dedicados a la investigación y la docencia, estudiantes universitarios, maestros y jóvenes adolescentes escolares. Esta experiencia permitió que el conocimiento metodológico de los investigadores experimentados fuera incorporado por los demás, en tanto que la visión particular que ellos tenían sobre la cotidianeidad de la escuela permitió allegar información normalmente muy escurridiza para quien no está empapado de una realidad. De la misma forma fue muy valioso confrontar permanentemente, durante todos los talleres realizados en el proceso, las interpretaciones y los puntos de vista que cada quien tenía sobre la realidad, lo cual se tradujo en una manera particular de redactar los informes finales, en los cuales pueden verse entrelazadas las voces de los académicos, los maestros y los jóvenes.

Exigencias de la investigación: relevancia, pertinencia y calidad

En este tercer aparte conviene tocar algunos aspectos relacionados con las exigencias que normalmente se le hacen a la investigación, tratando de concretar un poco lo que ellos significan en el caso específico de la investigación educativa.

1. Relevancia

Este criterio hace referencia, en cualquier campo del conocimiento que se aborde, a la importancia que tiene la pregunta de investigación dentro del contexto científico y social. En otras palabras, la relevancia de un trabajo tiene que ver con la importancia del tema en relación con los problemas que la sociedad requiere conocer para avanzar hacia nuevas alternativas de progreso. El conocimiento humano va acumulando a lo largo del tiempo visiones de la realidad que satisfacen las necesidades de la sociedad y le permiten hallar soluciones y respuestas a sus grandes interrogantes y necesidades; pero en la medida en que se avanza van apareciendo nuevas preguntas que no fueron resueltas en el pasado. De igual forma, respuestas y

soluciones que resultaban satisfactorias para un determinado momento pueden volverse obsoletas e inclusive perjudiciales, lo cual vuelve a plantear una y otra vez la necesidad de abordar los mismos temas desde perspectivas novedosas.

La invención del motor de gasolina, por ejemplo, significó un avance inmenso para el establecimiento de las sociedades contemporáneas. Alrededor de este invento se desarrollaron las redes viales y con ellas se interconectaron ciudades y países, movilizando mercancías y personas. También alrededor de este mismo principio se ha desarrollado la aviación comercial, con todo lo que ella implica. Pero ahora, una vez concluido el siglo en el cual se desarrolló esta tecnología, los científicos vuelven a indagar ansiosamente alrededor de alguna fuente de energía diferente al petróleo, el cual, aparte de volverse un bien escaso, produce contaminación de la atmósfera. Ya comienzan a experimentarse vehículos movidos por electricidad, por energía solar o por alcohol.

En el caso de la educación ocurre lo mismo. Desde el origen mismo de la humanidad las diferentes culturas han ideado formas de educar a su gente, de tal manera que se aseguren la reproducción, la supervivencia de la especie y la consolidación y progreso de la cultura de los diferentes pueblos. Se sabe así que la educación ha sido muy diferente en diversos momentos de la historia. Personajes como Platón y Aristóteles se ocuparon de este tema en la antigua Grecia y la misma preocupación han mostrado políticos, filósofos y gobernantes de todos los pueblos de la tierra para asegurar el fortalecimiento de sus naciones. Todo este saber acumulado, que destaca la importancia de educar a los niños y jóvenes para consolidar una estructura social, culmina en el siglo XVIII, después de la Revolución Francesa, con la implantación de un sistema de educación universal que busca asegurarles a todos los seres humanos el derecho a tener educación, como principio fundamental de ejercicio de la libertad y mecanismo de acceso al poder popular: Queda así establecido en la historia moderna que la educación es un derecho fundamental y un requisito para la existencia de la democracia.

Puede considerarse que a partir de este momento histórico se da la consolidación de la escuela primaria y de los colegios de secundaria como los conocemos hoy. Con el nacimiento de las instituciones educativas se inicia también la investigación que va sentando las bases del currículo, de la didáctica y de los métodos apropiados para la educación de los niños y los jóvenes. Desde Rousseau y Juan Bautista de la Salle hasta Makarenko y Neill ha habido innumerables hombres y mujeres dedicados a investigar infinidad de aspectos relacionados con los niños, con la manera como aprenden, con la formación en cada rama del conocimiento o con la forma de controlarlos. Se han investigado los métodos de enseñanza de las ciencias, de la matemática, del lenguaje, de la historia. Otros se han dedicado a analizar las relaciones de la educación con la productividad, con la tasa de natalidad, con la violencia. Hay quienes han llevado sus estudios a indagar sobre los niños con limitaciones físicas o mentales, o sobre los jóvenes con problemas de conducta social. También se han hecho innumerables estudios sobre educación de adultos, educación técnica, educación campesina. De otro lado se ha abierto un campo inmenso en investigación histórica sobre la educación y la pedagogía.

Todo esto es sólo para ilustrar la dificultad que existe en hallar temas relevantes que permitan avanzar en el conocimiento y no solamente repetir o estandarizar investigaciones ya realizadas, de manera que haya nuevos aportes a este campo del conocimiento que ayuden a progresar de acuerdo con las nuevas condiciones de la sociedad.

Vale la pena entonces hacer algunas distinciones para señalar por donde podría sugerirse una búsqueda capaz de fortalecer el desarrollo del Plan Decenal de Educación.

En primer lugar, existen investigaciones de seguimiento y evaluación que permiten verificar si los propósitos y metas enunciados en los planes que se propone la sociedad en las instituciones, las localidades y los departamentos se están cumpliendo adecuadamente y están acercándose a los niveles de calidad deseados. Este tipo de trabajo exige determinadas habilidades y disciplinas en quienes los realizan y permiten estar "corrigiendo el rumbo" a medida que se avanza en

el tiempo. Pero raras veces los que hacen estas evaluaciones son capaces de observar todas aquellas cosas que ocurrieron sin que estuvieran previstas. Esto supone otra mirada y un entrenamiento más agudo de los investigadores. Suele suceder en la ciencia que los hallazgos más importantes surgen de improviso y sin que se estuvieran buscando. En esta época de comienzos de milenio todo el sistema educativo y todos los métodos tradicionales de enseñanza han sido cuestionados por la extensión de las comunicaciones, la informática y la imagen. Esto significa que, a pesar de la cantidad inmensa de investigaciones acumuladas a lo largo de tres siglos, estamos frente a una situación en la que es necesario volver a hacer las mismas preguntas que se hacían Skinner o Piaget, pero consideradas en el contexto de la televisión y los multimedia. La investigación evaluativa, pues, debe indagar no solamente por los resultados que se estaban buscando, sino también por aquellos que no estaban previstos, y sobre ellos intentar nuevas interpretaciones del fenómeno educativo, así como del papel de los maestros, de los padres, de los medios de información, de los pares etéreos, etc. No basta, pues, averiguar si los niños están aprendiendo aritmética: ahora urge averiguar dónde y cómo la aprendieron, porque seguramente en muchos casos la escuela tiene muy poco que ver. Es probablemente en estos nuevos enfoques donde se encontrará la relevancia de la investigación orientada a evaluar el comportamiento del sistema.

Dentro de este nuevo contexto aparecen nuevos campos de investigación, relacionados específicamente con la pedagogía, es decir, con la forma en que los niños aprenden, ya no solamente los contenidos tradicionales de las asignaturas curriculares sino también actitudes y comportamientos que se proyectan a su vida social y personal. Éste es un campo relativamente poco explorado, ya que durante mucho tiempo se les dio prioridad a los procesos de enseñanza, con lo cual muchas investigaciones se orientaron hacia la didáctica, es decir, hacia la forma de enseñar las disciplinas académicas que constituyen el currículo básico. Pero hoy se sabe, por los avances realizados en neurología, sicología del comportamiento y ciencias cognitivas, que el aprendizaje está relacionado con factores ambientales en los cuales tienen mucho que ver el sistema de relaciones afectivas, el tipo de

organización social, familiar y escolar; el ritmo propio de cada niño, el tipo de información contextual del cual se dispone y, sobre todo, el tipo de motivaciones individuales que predisponen para explorar de manera propia los diferentes temas de estudio propuestos. Incluso ya se han desarrollado investigaciones muy interesantes en Estados Unidos sobre estilos de aprendizaje (*learning styles*) que muestran que cada persona establece para sí misma un estilo propio de aprender. Todo este nuevo saber cuestiona profundamente las estructuras rígidas de una escuela basada en la homogeneización y la disciplina formal y obliga a indagar sobre la manera apropiada de organizar el aprendizaje de los niños de acuerdo con el contexto en que se desenvuelve la actividad educativa. Aún no es claro cómo puede lograrse un alto nivel de rendimiento académico que sea compatible con una organización participativa y democrática en el interior de la escuela. Tampoco sabemos cómo puede organizarse una escuela en la cual, respetando y estimulando durante el proceso de formación los intereses de cada uno, los niños hayan conseguido, al concluir sus estudios básicos, una competencia suficiente para iniciar estudios superiores. En todos estos campos se abre un inmenso reto para los maestros capacitados en investigación, ya que este tipo de trabajo no puede realizarse mirando la escuela desde afuera con la visión del investigador académico ajeno a la labor pedagógica.

Es aquí precisamente donde se requiere con urgencia combinar los esfuerzos de maestros y profesionales de otras disciplinas para identificar temas relevantes y métodos apropiados. La sociedad contemporánea reclama ciudadanos libres, participativos, creativos, flexibles, inquietos por los problemas de la ciencia y la tecnología, hábiles en el diseño y la gestión de proyectos, capaces de comunicarse adecuadamente con personas muy diferentes y en diferentes idiomas, hábiles en el manejo de instrumentos y herramientas de trabajo informatizadas... La escuela tradicional –formalista, autoritaria y homogeneizadora– no es idónea para cumplir con este ambicioso objetivo social, y aún nos faltan mucha experiencia y mucha imaginación para sustituirla por otra.

Ésta debe ser la gran meta de los maestros y profesionales dedicados a investigar la educación: inventar la escuela del tercer milenio para Colombia. No cabe duda de que en esta dirección se hallará una infinidad de preguntas de investigación profundamente relevantes.

Alrededor de esta inquietud se tejen preguntas complejas en los campos de la epistemología genética, la sociología, las ciencias cognitivas, la antropología y la administración educativa. Convendrá que dentro del Plan Decenal se establezcan mecanismos a través de los cuales los centros de investigación, las universidades regionales, Colciencias, el Ministerio de Educación y las secretarías del ramo puedan construir una especie de banco de proyectos que permita sentar las bases para un desarrollo sistemático de la investigación y que sea éste el que fundamente los procesos de formación y actualización de los maestros. Es probable que la Corporación Mixta para el Desarrollo de la Calidad de la Educación Básica, constituida recientemente con participación de la empresa privada y el gobierno nacional, sea un punto de referencia para dar coherencia a la investigación educativa que requiere el país.

Para terminar este aparte relacionado con el criterio de relevancia, es necesario referirse a la investigación que se propone para ser realizada por niños y jóvenes como parte de su formación escolar. A partir de los intereses que los alumnos muestran en cada etapa de su desarrollo es posible identificar una gran cantidad de temas de investigación que *para ellos* resultan de enorme interés: dichos temas van desde indagar cómo y por qué funcionan las máquinas hasta identificar complejas problemáticas sociales o ambientales de su entorno inmediato. Es evidente que la investigación que ellos pueden hacer no tendrá características tan relevantes como para hacer mover el saber científico de todo el conjunto social, pero es posible que algunas de las preguntas que ellos se plantean sobre la realidad lleven la semilla de lo que podrían ser, a lo largo de la vida, inmensos retos intelectuales para toda la humanidad. Por esto es importante estimular desde muy pronto en la vida escolar la capacidad de preguntarse por el funcionamiento de las cosas, de la sociedad y del comportamiento humano y dar oportunidades para ir hallando respuestas ini-

ciales. Hay muchos temas que apasionan a los niños y a los jóvenes, y maestros debidamente preparados podrán conducir sus inquietudes hasta convertirlas en auténticos programas de investigación. Repetida en uno y otro establecimiento educativo, esta experiencia puede articular una especie de red permanente de investigación científica infantil y juvenil que alimente con nuevos nutrientes los encuentros entre niños y adolescentes, quienes tendrán *nuevas pasiones* que compartir.

2. Pertinencia

El criterio de pertinencia se refiere primordialmente a las características metodológicas de una investigación, de tal manera que las herramientas que se pretenda utilizar para acercarse al objeto que se va a investigar sean las adecuadas. Esto significa que no existe un solo método científico para investigar, sino que cada campo del conocimiento, cada enfoque conceptual y cada pregunta en particular requieren sus propias metodologías de trabajo. Para ponerlo en forma muy sencilla, usar un microscopio para observar un fenómeno astronómico no es pertinente. Para observar ese fenómeno se requiere el uso de un telescopio. De la misma manera la matemática dispone de herramientas lógicas específicas para trabajar el álgebra lineal y para trabajar la geometría, y estas herramientas no serán de mucha utilidad si se aplican a explicar el desenvolvimiento de las orugas de una mariposa.

En el caso de la investigación educativa, al igual que en los demás campos del conocimiento existen diferentes métodos para aproximarse a diferentes preguntas. Quienes investigan los fenómenos sociales y económicos de la educación, tales como la forma de financiarla, asegurar el acceso de toda la población al sistema, averiguar las diferencias de logro entre hombres y mujeres, la relación entre edad de matrimonio y escolaridad, etc., disponen de herramientas econométricas en las cuales los datos y las variables se obtienen mediante censos de población, encuestas aplicadas a muestras aleatorias y métodos de análisis estadístico. Quienes se aplican a investigar el comportamiento individual de los niños, sea a nivel

comportamental o intelectual, disponen de los métodos que les ofrece la psicología, y esos métodos variarán si el investigador parte de concepciones skinnerianas o piagetianas. Estos pocos ejemplos sólo sirven para decir que no cabe ningún dogmatismo con respecto al método de la investigación. Por el contrario, es necesario reconocer las virtudes de los diferentes aportes que hace la ciencia para acercarse al desciframiento de la realidad y entender que esos aportes metodológicos deben utilizarse de acuerdo con el objeto de conocimiento que se pretende abordar, reconociendo también que hay métodos totalmente incapaces de detectar determinadas realidades. Este espíritu de tolerancia permitirá que investigadores expertos en metodologías diferentes complementen los conocimientos obtenidos a través de diferentes caminos, a la vez que a unos y otros les permitirá saber que los métodos en los cuales son expertos no son válidos para abordar todos los temas.

Teniendo esto claro, cabe preguntarse entonces qué clase de métodos es pertinente para la investigación pedagógica, es decir, para identificar el intrincado mundo de relaciones que determinan el aprendizaje de un niño o de un grupo de niños en un contexto en el cual se relacionan familia, medio ambiente, cultura, maestros, currículos, clima escolar y condiciones individuales.

Así como el economista debe aprender principalmente aquellos métodos de investigación que le permitan leer la realidad económica e interrogar sobre los fenómenos que afectan su funcionamiento y el cirujano debe entrenarse en los métodos propios de su trabajo anatómico y fisiológico, también es necesario identificar cuáles son los métodos pertinentes al trabajo del maestro para que éste pueda realizar su labor de tal forma que la experiencia contribuya a acrecentar el conocimiento, y éste, a enriquecer la práctica cotidiana. He aquí el primer nivel de uso de las herramientas de investigación, así el profesional no se dedique con exclusividad a ella. Pero es a partir de la disponibilidad de unos métodos pertinentes que el trabajo profesionaliza a la persona.

Infortunadamente, las facultades de Educación no se han ocupado lo suficiente de dotar a los maestros de los instrumentos necesarios para trabajar satisfactoriamente y dignificar su ejercicio profesional. Allí les enseñan teorías abstractas, didácticas generales y específicas, algo elemental de cultura general y algo de la disciplina que enseñarán por toda su vida, y cuando llegan a la investigación les ofrecen métodos verdaderamente pobres e inadecuados para acercarse a la realidad con la cual trabajarán: niños, jóvenes y organizaciones escolares. Aparte de esto, en toda la carrera difícilmente hacen una investigación de verdad, que responda a alguna inquietud de verdad. Con una formación así, es difícil que, al llegar a la escuela y comenzar el trabajo con los alumnos, estos maestros puedan comprender lo que ocurre en su propio salón de clase, qué tipo de relaciones se dan entre los niños, en qué forma están recibiendo lo que se les ofrece, por qué se ríen en ciertos momentos y por qué en otros se muestran tan apáticos, etc. Para interactuar con estas cosas y para comprender cómo funcionan, se requiere disponer de métodos pertinentes, métodos que hagan que el maestro encuentre interesante cada día de trabajo, en la medida en que dispone de instrumentos para crecer intelectualmente mientras trabaja. De poco le servirá ser experto en estadística frente a grupos de jóvenes que van al colegio llevando los comportamientos de las pandillas juveniles del barrio en que viven. Tampoco le será de mucha ayuda hacer encuestas sobre consumo y distribución de estupefacientes o sobre casos de aborto juvenil, porque, aun cuando las diseñe con perfección, sus alumnos no se las van a responder con honestidad. Claro que no se trata de descalificar estos métodos; es sólo que los mismos no son apropiados para identificar una realidad que reclama caminos diferentes para dejarse conocer.

Las experiencias de diferentes países han ido conduciendo poco a poco al desarrollo y la utilización de métodos cualitativos para acercarse a la escuela, con la convicción de que son más adecuados para conocer ese mundo complejo que constituye la pedagogía. En Inglaterra, Italia, España y Estados Unidos se han ido constituyendo grupos que desarrollan proyectos en esta dirección, con la participación de maestros y profesionales investigadores preocupados por la escuela. En Colombia se han hecho proyectos de investigación cualita-

tiva desde hace más de una década, pero sólo en los últimos cinco años se ha consolidado una metodología capaz de involucrar simultáneamente, a través de la realización de grandes proyectos, a investigadores profesionales, grupos de universidades y numerosos maestros en ejercicio³⁰. A través de estos métodos ha sido posible aproximarse a temáticas que antes no habían sido exploradas en nuestro medio, tales como el castigo en la escuela, las formas que adquiere el poder escolar y su relación con el conocimiento y la formación de valores, la percepción que tienen los adolescentes de la escuela, el conocimiento y la sociedad, las formas que adquiere en su cotidianidad la enseñanza de la ciencia y el uso de los cuadernos.

Es importante que en el Plan Decenal se invite a las facultades de Educación y a las administraciones educativas departamentales y municipales a ofrecerles a un número creciente de maestros la oportunidad de acercarse al uso de estas herramientas de investigación, que sin duda alguna les ayudarán a comprender mucho mejor su trabajo diario y les abrirán puertas para participar en proyectos de investigación afines con su ejercicio profesional. Esto, desde luego, no pretende absolutizar la investigación cualitativa en sus diferentes modalidades como la única forma de investigar la educación. Más bien se trata de destacar una forma de investigar que no ha sido muy difundida ni estimulada (incluso algunos profesores universitarios adictos a otros métodos la desvirtúan totalmente y no permiten que sus estudiantes la conozcan y la practiquen) y que por su desconocimiento se constituye en un vacío, máxime cuando ofrece virtudes muy poderosas para el tipo de interrogantes que se plantean en la escuela.

En relación con los métodos pertinentes para iniciar a los niños y los jóvenes en la investigación, puede reafirmarse lo expuesto hasta ahora

30 Ver proyectos Pirceb, Atlántida, Tolima, Caldas, Génesis (1991-1995), promovidos por la Fundación FES, Colciencias y un conjunto de universidades de todo el país. Las publicaciones de todas estas investigaciones hacen parte del Fondo Editorial de la Fundación FES.

para los investigadores y maestros: de acuerdo con el tipo de objeto que vayan a abordar los estudiantes, habrá que suministrarles herramientas adecuadas para que obtengan respuestas a sus interrogantes. Si un grupo de jóvenes desea indagar durante un periodo de tiempo acerca de la contaminación de una fuente de agua, tendrá que familiarizarse con los métodos de toma de muestras, de análisis químico y de análisis de frecuencias. Si otros desean reconstruir la historia del barrio, deberán aprender a realizar entrevistas, a narrar acontecimientos observados y a interpretar las versiones de la realidad suministradas por los habitantes de la zona. Los ejemplos pueden multiplicarse y de acuerdo con los temas de interés de los estudiantes habrá que ir ideando formas sencillas de aproximarlos a diferentes métodos a fin de que puedan usarlos apropiadamente y de acuerdo con su edad.

3. Calidad

El criterio de calidad de una investigación se relaciona con el rigor con el cual haya sido realizado el trabajo y, por supuesto, con la confiabilidad de los resultados obtenidos.

Precisamente para controlar la calidad surgen los centros de investigación especializados y se crean formas de intercambio entre investigadores de diferentes lugares que ponen a prueba la calidad de las investigaciones hechas por sus colegas de todo el mundo.

En el caso de la investigación educativa, éste es un tema crítico. Aparte de la poca investigación educativa que se realiza en nuestro país, sobre todo relacionada con aspectos cognitivos, pedagógicos y organizacionales, su calidad suele ser muy poco satisfactoria. No hay centros de investigación suficientemente consolidados que permitan la validación nacional e internacional de los trabajos realizados, y los pocos investigadores de alto nivel que hay en el país se encuentran dispersos realizando trabajos esporádicos y de muy poca difusión. Todo esto contribuye a que la toma de decisiones ignore por completo los resultados de las investigaciones que se realizan y que por otra parte haya muy pocos recursos para fomentar el desarrollo de pro-

yectos de cierta envergadura y cuyos resultados sean suficientemente confiables para conducir a la toma de decisiones en relación con las orientaciones del sistema. Seguramente la Corporación Mixta para el Desarrollo de la Calidad de la Educación Básica será la llamada a cumplir un papel definitivo en el fomento de la investigación y a ir estableciendo parámetros aceptables de calidad, de modo que se vaya consolidando una "comunidad científica" en el campo de la educación.

Este criterio de calidad, sin embargo, no puede descartar el trabajo investigativo que realicen los maestros no dedicados profesionalmente a la investigación. Por el contrario, debe ser un estímulo para la producción abundante de trabajos de "calidad intermedia", sobre los cuales pueden desarrollarse proyectos muy ambiciosos en los cuales participen conjuntamente investigadores de diferentes niveles de preparación y con diferentes dedicaciones. Es muy importante resaltar esto, pues con el pretexto de la calidad se ha impedido el acceso de maestros y estudiantes a la investigación educativa, creando la imagen de que solamente es investigador aquel que tiene varios posgrados, que está encerrado en un centro de investigación o en una universidad y que al final escribe cosas que nadie pueda entender. Es precisamente esta actitud vanidosa y prepotente de muchos investigadores profesionales la que ha conducido a un empobrecimiento del trabajo investigativo, ya que no da opción a que grupos numerosos de profesionales de la educación se vayan acercando gradualmente, a través de la práctica, a los temas y a los métodos de la investigación.

En el caso de las investigaciones que pueden realizar niños y jóvenes también será necesario ir generando en ellos el sentido de calidad, exigiendo disciplina, cuidado en la utilización de los métodos, rigor en el uso del lenguaje y en las conclusiones que puedan extraerse de los datos básicos, y calidad en la escritura de informes. Es precisamente la progresiva exigencia de calidad lo que hace de la investigación un excelente camino para la aproximación de niños y jóvenes al conocimiento, partiendo de las cosas que a ellos les interesan y les urge responder. Una vez más se pone de relieve la importancia de que los maestros se preparen por experiencia propia en este tipo de

trabajo, pues de otra manera no podrán orientar a sus discípulos por estos caminos de la investigación.

Hay un criterio complementario al de calidad que es importante tener en cuenta, sobre todo en lo que hace referencia a la investigación educativa. Se trata de la *eficacia social*, es decir, de la utilidad real que tengan los resultados del trabajo investigativo para transformar la realidad. De nada sirve hacer cuidadosos diagnósticos sobre la realidad escolar del país si ellos no son tomados en cuenta por quienes toman decisiones y por quienes dirigen las escuelas: en este caso, el trabajo carece de eficacia social. Es posible que sea relevante, pertinente y de excelente calidad, pero por ciertas circunstancias se hace inútil. La eficacia social se relaciona, por una parte, con los criterios ya enunciados y, por otra, con la capacidad de difusión de conclusiones y resultados. Es natural que si un trabajo de investigación está escrito en un lenguaje especializado inaccesible para quienes se mueven en la práctica cotidiana de la profesión, todos los hallazgos importantes que ese trabajo contenga serán inútiles por imposibilidad de acceso a ellos. También es obvio que un trabajo de excelente calidad, e incluso lleno de sugerencias prácticas, se torne socialmente inútil si se queda guardado en un anaquel de la entidad financiadora y jamás es publicado ni difundido entre aquellos a quienes pueda interesar su contenido. La difusión del conocimiento pedagógico producido a través de la investigación debe ser apoyada y difundida por el Estado a través del Ministerio de Educación, las gobernaciones y las alcaldías, a fin de poner en manos de los maestros todo aquel material que les permita avanzar en su proceso de autoformación y verdadera profesionalización. Sólo esto asegurará la eficacia social de los trabajos que se realizan, a la vez que irá generando una exigencia de calidad hacia aquellos que se dedican a la investigación.

Este mismo criterio de eficacia social deben aplicarlo los maestros a sus alumnos, quienes frecuentemente se quejan de la inutilidad total del trabajo escolar. Podría preguntarse si el hecho de ser niños y de estar en proceso de formación implica que todo lo que hacen durante años enteros sea completamente inútil para la sociedad. Es probable que, contando con la iniciativa de los maestros y de los propios alum-

nos y padres de familia, se encuentren infinidad de temas cuyo estudio por parte de niños y adolescentes represente un aporte real e importante para la comunidad escolar, local o municipal, haciendo que los jóvenes comiencen a valorar el conocimiento como forma de realización personal y de servicio efectivo a la sociedad.

Epílogo

A lo largo de las páginas anteriores se ha pretendido mostrar de la forma más sencilla posible la importancia de la investigación como forma de construcción del conocimiento, como manera de ejercicio de la racionalidad y como camino para un ejercicio profesional productivo y satisfactorio. También se ha intentado mostrar que la investigación, lejos de ser una ocupación para élites intelectuales, es una actividad humana que debe ser cultivada y estimulada en niños, jóvenes y maestros, de manera que puedan entenderse entre ellos y con el mundo circundante, basados en la razón y no en la fuerza.

Al plantear la investigación como un elemento fundamental del Plan Decenal de Educación se hace una invitación cálida a los maestros, a los directivos docentes, a los administradores de la educación y al sector productivo del país a que contribuyan a formar ciudadanos libres, autónomos, seguros del poder de la razón y capaces de cooperar y disentir sin temor al castigo o al chantaje. Por esto no se propone un programa de inversión orientado a financiar a una pequeña élite de investigadores profesionales aislados de la vida cotidiana de la escuela, sino que, muy por el contrario, se invita a esos pocos privilegiados que han tenido acceso a la investigación a que se unan con los maestros y les ofrezcan sus conocimientos y su experiencia a través de proyectos en los cuales puedan trabajar juntos.

De igual forma se invita a los maestros de educación básica, media y universitaria a que hagan otro tanto con sus alumnos. Y se pide que las administraciones municipales, encabezadas por los alcaldes, así como las administraciones departamentales y el Ministerio de Educación, contribuyan a estimular de manera eficaz la actividad de reflexión sistemática que pueden realizar los diversos miembros de la

comunidad, a fin de ir afianzando cada vez más una educación basada en la razón, en la solidaridad y en la búsqueda de la verdad y del bien común.

Finalmente, es necesario convocar a la empresa privada y a los medios de comunicación para que contribuyan con sus recursos a fortalecer estas actividades entre los maestros colombianos, de modo que los hallazgos, propuestas y experiencias puedan ser difundidos y compartidos por toda la comunidad educativa del país.

1996

LA FORMACIÓN DE LA MENTE CIENTÍFICA³¹

El solo título de esta mesa redonda me ha creado un enorme problema: ¿cómo abordar un tema tan complejo en una forma llana y sencilla, cuando ya la palabra *ciencia* induce a un estado reverencial que se ilumina con sus figuras más brillantes: Einstein, Pasteur, Pascal, Russell...? ¿Cómo acercarse a este complicado mundo de lenguajes inalcanzables para los simples mortales desde la perspectiva de un educador que quisiera ofrecer alternativas a miles, a cientos de miles, de niños y jóvenes de un país como Colombia, no solamente para que sus mentes puedan gozar del inmenso placer de sumergirse en esos universos creados por los hombres de ciencia, sino también para que ellos mismos accedan a la posibilidad de ser creadores de nuevos horizontes de conocimiento? ¿Qué cosas, qué circunstancias, abren la puerta a la fascinación del mundo para descifrarlo y restituirlo creando nuevos significados que a su vez permitan reiniciar su construcción desde la perspectiva humana?

Esta pregunta me remite a universos que desconozco: la genética, la neurología, la sicología, la lingüística, la informática, la cibernética, la etología... No puedo, pues, responder desde estas ciencias con base en mi formación humanística y mi práctica de maestro.

Por otra parte, no tengo idea de lo que sea una mente científica, pues seguramente quienes han cultivado la ciencia a lo largo de la historia de la humanidad han tenido mentes bastante diferentes que han seguido cursos completamente originales, irreductibles a una definición que pueda englobarlas bajo algún paradigma. Tal vez sea posible, en cambio, identificar ciertas características de la labor científica, tanto en lo que toca al creador de conocimiento en sí como a su relación con el entorno social en el cual se desarrolla su actividad.

31 Conferencia presentada en el Congreso de Investigación de la universidad Jorge Tadeo Lozano (1994).

Por todas estas dificultades prefiero sugerir algunas ideas que se me ofrecen como hipótesis referidas al proceso de educación de los niños y los jóvenes. Frente a estas sugerencias, quisiera destacar algunos rasgos muy marcados del sistema escolar para concluir con una nueva pregunta: ¿contribuye la escolarización a la formación de un pensamiento científico?

Aprendizaje y “mente científica”

En primer lugar, me parece interesante referirme a la forma como algunos biólogos enfocan el problema del aprendizaje. Para Lorenz, por ejemplo,

la capacidad de aprendizaje (intercambio comunicativo con el medio) depende del desarrollo de las facultades ingénitas del individuo. Este desarrollo depende de factores biológicos, emocionales, ambientales y culturales.

La adquisición de información momentánea no almacenada no es descriptible como aprendizaje. Una característica común a todos los procesos de aprendizaje es la circunstancia de que todo cambio acomodable se produzca en la maquinaria, es decir, en las estructuras de los órganos sensoriales y el sistema nervioso, cuya función es el comportamiento. Precisamente en este cambio estructural reside la adquisición de información y, como el cambio es permanente, también lo será su almacenamiento.

Esto conduce a pensar que, en las primeras etapas de desarrollo del ser humano (la infancia, la niñez, la adolescencia), la estructura biológica se configura de acuerdo con el tipo de experiencias de aprendizaje realizadas, generando, por así decir, diseños de aprendizaje diferenciados según las necesidades adaptativas planteadas por el medio. Si éste exige repeticiones de actos mecánicos en condiciones

más o menos rutinarias, probablemente la estructura biológica de aprendizaje se adaptará a este tipo de exigencia. Si, por el contrario, el medio plantea una imprevisibilidad permanente, condiciones de peligro y diferentes soluciones a problemas de supervivencia, seguramente las formas de almacenamiento y procesamiento de información (los aprendizajes) serán muy diferentes. En forma demasiado simple diríamos que se están configurando mentes distintas.

Ahora bien, ¿qué cosas tiene que enfrentar un científico en su proceso de comunicación con el ambiente?

Tiene que abordar el mundo (sus objetos de conocimiento) de forma tal que pueda avanzar en el desciframiento de su estructura y sus relaciones con el resto de la realidad; tiene que inventar nuevas formas de abordarlo (métodos) y expresarlo (lenguajes) que se acomoden a la naturaleza de sus intuiciones, de sus hipótesis o de sus obsesiones; tiene que asumir la carga subversiva de sus descubrimientos, pues en la medida en que sean nuevos reevaluarán los conocimientos comúnmente aceptados; tiene que enfrentar continuamente el fracaso y la frustración frente a su propia limitación para comprender la complejidad de la realidad... En fin, su mente deberá estar diseñada para aprender en un equilibrio inestable con el medio, donde nunca hay certezas permanentes ni verdades absolutas ni seguridades personales ni adquisiciones definitivas ni aceptaciones y reconocimientos sociales inmediatos.

Su labor requiere, por tanto, el desarrollo de ciertas características (¿facultades?) personales como:

- La curiosidad (querer ver donde otros no se detienen).
- La rebeldía (no aceptar del todo lo que otros ya saben).
- La imaginación (aproximarse a las cosas de manera insólita).
- La ensoñación (dejarse llevar por caminos inexistentes).
- La fantasía (fabricar en la mente cosas imposibles).
- La persistencia (no abandonar una idea mientras ésta conserve algún sentido).

En mi experiencia de maestro he visto muchos niños de primaria que tienen mucho de esto. A medida que van creciendo, su número parece reducirse.

Una cita de Carl Sagan ilustra muy bien esta afirmación:

Es casi milagroso que los métodos modernos de instrucción no hayan conseguido ahogar por completo la santa curiosidad de la investigación, pues la principal necesidad de tan delicada planta, aparte del estímulo inicial, es la libertad. Sin ésta corre seguro peligro de muerte... Y creo que incluso puede despojarse de su voracidad a un animal de presa sano si se lo obliga a comer a golpes de látigo, con hambre o sin ella (Albert Einstein, Notas Autobiográficas).

Sólo una parte muy pequeña de los jóvenes más capacitados escoge carreras científicas. Me quedo maravillado al ver que la capacidad y el entusiasmo son mucho mayores en los niños que acuden a escuelas primarias que entre los muchachos de secundaria. Algo sucede durante los años escolares que los desalienta y les hace perder el interés... Debemos comprender y paliar este peligroso desencanto. Albert Einstein se convirtió en científico no gracias a sino a pesar de su escolarización (Carl Sagan, El cerebro de Broca).

El cultivo de la "mente científica"

Un segundo aspecto que quiero enunciar se refiere a las condiciones en las cuales podrían "cultivarse" estas cualidades y que quizá desemboquen en la aparición de "mentes científicas". Si convirtiéramos la afirmación de Lorenz en una hipótesis de trabajo, diríamos que la mente científica está determinada por un conjunto de características de la estructura del aprendizaje que permiten hacer aprendizajes con características científicas. Ese conjunto de características de la es-

estructura biológica, a su vez, no es esencialmente resultado de la herencia genética (genialidad innata) sino de las interacciones del aparato cognoscitivo con la realidad, dentro de unas condiciones ambientales y culturales determinadas que propician o restringen el desarrollo de ciertas actividades y comportamientos. Muchas de estas formas de "estructuración" del aparato cognitivo se producen en los primeros quince años de vida y tienden a mantenerse y afianzarse (perfeccionarse) a lo largo del tiempo en la medida en que hayan sido exitosas en su función adaptativa.

Me pregunto si en ambientes que restringen la libertad y que insisten en el formalismo precoz de las disciplinas —antes de que aparezcan los problemas planteados por el contacto con la realidad y las búsquedas caóticas de lenguajes apropiados para expresar lo que se ve, se siente o se entiende— es factible que muchos niños inicien caminos originales de aproximación al mundo que podrían ser preámbulos de complicadísimos desarrollos formales cuando se tenga la pasión necesaria para abordar su dificultad.

Me pregunto si, en medio de uniformes, campanas, previas y horarios, la mente de un adolescente puede iniciar el vuelo de la ensoñación y cultivar la urgencia de hallar respuesta a algo que lo interroga desde fuera de un salón de clase.

Me pregunto si la obsesión por dar la respuesta correcta en física, en matemáticas, en historia o en biología, en períodos sucesivos de cincuenta minutos, es una buena estrategia de cultivo para conseguir mentes científicas. Si a esto le añadimos el miedo al fracaso, sancionado con la exclusión social; la ausencia de retos surgidos de la confianza en el logro, así sea mínimo y parcial, y la falta de estímulo, cuando no la aplicación de represión, a las conductas inquisitivas y originales, la probabilidad de desarrollar estructuras de aprendizaje aptas para enfrentar la realidad con "mente científica" es muy precaria.

Herramientas para la construcción de conocimiento

Un tercer punto que me parece interesante mencionar se refiere a lo que se me ocurre llamar “herramientas” para la construcción del conocimiento.

La hipótesis, en este caso, hace referencia al desarrollo del lenguaje –no sólo verbal– como herramienta fundamental para la adquisición y la expresión del conocimiento, es decir, como herramienta para penetrar el mundo de lo real a partir de un mundo de significados y reconstruir el mundo de los significados a partir del intercambio con la realidad.

Quien inicia una aproximación a la realidad con mente científica se topa de inmediato con la enorme limitación del lenguaje para poder expresar los hallazgos con los cuales tropieza. Muchas veces la posibilidad misma del hallazgo depende de la creación de un lenguaje apto para aproximarse a un objeto de conocimiento para el cual ya se ha agotado el lenguaje hasta ese momento utilizado. Surgen así lenguajes propios de la matemática, de la física, de la electrónica, de la psicología, de la semiología, de la informática, etc. Podríamos decir que la creación y el desarrollo de una disciplina científica consisten en el desarrollo de un lenguaje capaz de crearla y desarrollarla.

De nuevo las preguntas

¿En cuánto contribuyen al cultivo de nuevos científicos una mecanización del idioma, una rutina insignificante para resolver algoritmos matemáticos, una quietud que aniquila la riqueza de la expresión corporal, un olvido total del lenguaje de la música, un aniquilamiento precoz de la expresión gráfica...?

Otra herramienta poderosísima para la construcción del conocimiento es el desarrollo de comportamientos inquisitivos, comportamientos que parten de la curiosidad y conducen a la investigación. La

investigación es la tarea fundamental de la mente creadora en la ciencia, en la música, en la danza, en la política, en la industria...

No toda investigación es científica, pero no hay ciencia sin investigación. Y no puede surgir investigación de ambientes totalmente normatizados, donde todo está preestablecido, donde la exploración de opciones nuevas estorba al orden y a la disciplina.

No sé si tenga yo razón o no al pensar que gran parte de los niños tienen, al entrar a la escuela a los cuatro o cinco años, características que les permitirían el desarrollo de mentes científicas, artísticas o políticas. Yo creo que sí, yo creo en las inmensas posibilidades del ser humano. No creo tanto en la lotería genética que nos habla de niños genios al nacer, aunque no dudo en absoluto de los sorprendentes talentos que muestran algunas personas. Mi experiencia como maestro me dice, más bien, que casi todos los niños tienen algún talento especial susceptible de ser desarrollado. Lamentablemente, muchos de estos talentos no caben en la escuela, porque allí no hay espacio suficiente para crecer y todas las raíces deben acomodarse dentro de pequeños receptáculos homogéneos.

Tal vez esto nos haga reflexionar un poco sobre la responsabilidad de modificar la escuela. Ojalá, sobre todo, que nos haga pensar en la necesidad de democratizar la calidad de la escuela, para que el mejor caldo de cultivo de mentes científicas —o artísticas, financieras o políticas— no esté restringido a aquellos que pueden pagar el alto costo de educar a sus hijos en libertad.

Quiero terminar con una cita de Bertrand Russell (*La educación en una sociedad científica*):

Los gobernantes les proporcionarán un género de educación a los hombres y mujeres corrientes y otro a aquellos que hayan de ser mantenedores del poder. Es de esperar que los hombres y mujeres corrientes sean dóciles, diligentes, puntuales, de poco pensar, y que se sientan satisfechos. De estas cualidades quizá la más importante sea la satisfacción. Para producirla se recurrirá a todos los recursos

del psicoanálisis, del conductismo y de la bioquímica. Los niños serán educados desde sus primeros años del modo más adecuado para no que no adquieran complejos. Casi todos los niños serán niños y niñas normales, felices y llenos de salud. [...] En los temperamentos así formados se impondrá la docilidad por los métodos de instrucción militar o por métodos más suaves como los utilizados por los *boy-scouts*. Todos los niños y niñas aprenderán desde la edad primera a ser "cooperativos", es decir, a hacer exactamente lo que todo el mundo hace. La iniciativa quedará desterrada en estos niños, y la insubordinación, sin ser castigada, les será extirpada científicamente. [...] Por otro lado, aquellos niños que estén destinados a ser miembros de la clase gobernante recibirán una educación bien diferente. Toda la ciencia conocida se aplicará al desarrollo de su inteligencia y de su voluntad.



Capítulo 4

LA ESCUELA COMO ENTORNO PROFESIONAL

La "formalidad" como problema de calidad en la educación



e me ha pedido que prepare una pequeña ponencia para este foro pedagógico, organizado por estudiantes de la Universidad Pedagógica y de la Universidad Distrital. He elegido el tema de la calidad, buscando un enfoque susceptible de generar nuevos interrogantes sobre nuestro sistema educativo y particularmente sobre el tipo de educación que les imparte la universidad a los futuros maestros del país.

Me parece que como punto de partida vale la pena hacer una primera afirmación tajante, entrando luego a analizar su contenido y más adelante sus implicaciones. Digamos, pues, para comenzar, *que la excesiva formalización del sistema educativo es la principal causa de su mala calidad.*

Los elementos de lo formal

Normatización excesiva

Todo sistema de educación formal se caracteriza por un conjunto de normas que definen tanto sus metas como sus procesos de desarrollo. Cuando esta reglamentación se hace exhaustiva, no permite que quienes actúan dentro del sistema —maestros y alumnos— desarrollen ninguna iniciativa particular en las diversas fases del proceso. Este tipo de normatización detallada implica a la vez sistemas de vigilancia orientados fundamentalmente a confrontar, con igual nivel de detalle, el texto de las normas con la práctica docente. Por lo general, las normas se orientan hacia los temas que son más fácilmente controlables, dejando por fuera muchos aspectos esenciales pero no son susceptibles de consignarse en un texto riguroso de procedimientos. Es así como muchos elementos de formación integral quedan fuera de la actividad de la escuela.

Lo anterior explica el énfasis especial que la educación formal hace sobre algunos aspectos que voy a enunciar a continuación:

- Regulación rigurosa del tiempo: La necesidad de atender grupos numerosos en espacios cerrados obliga a una distribución del tiempo que no permite ninguna elasticidad, de manera que los horarios de actividad deben estar restringidos dentro de límites que se convierten en camisas de fuerza para los eventos de enseñanza-aprendizaje, de recreación, de actividad cultural y de actividad social. Aparece entonces el fantasma de creer que una institución educativa organizada es aquella donde los horarios están rigurosamente previstos y cuyo cumplimiento es igualmente riguroso. Resulta que buena parte de la disciplina se concibe como puntualidad. Esta concepción del tiempo se relaciona con la distribución de funciones de los maestros, que van de un salón a otro desarrollando actividades desarticuladas del conjunto escolar, dándosele primacía al trabajo individual sobre el trabajo del equipo docente. El profe-

El profesor no necesita comunicarse con los demás profesores, en vista de que siempre encontrará un grupo a su disposición por un período de tiempo preciso. Esto elimina muchos problemas de organización, pero crea otros, como es el caso de la ausencia de algún maestro, pues en general ella es percibida como un vacío que debe llenarse con actividades aleatorias imprevistas y que no corresponden al ritmo normal de desarrollo del trabajo colectivo.

- **Homogeneización de procesos:** La excesiva normatización no se queda en determinar las metas perseguidas por el sistema, sino que interviene en la reglamentación minuciosa de los procesos. Esto afecta dos campos principales: la administración del sistema y el diseño curricular y evaluativo.

En lo que concierne a la administración, se establecen todos los mecanismos y procedimientos, desde los máximos niveles nacionales hasta el más mínimo detalle de cada escuela. El resultado final es la burocratización total del sistema, que termina por convertir al inspector escolar y al director de escuela en administradores de manuales, de decretos y de resoluciones profusas y no pocas veces contradictorias. Esto conduce también a un desestímulo muy grande de la capacitación real en el campo de la gestión educativa.

En lo que concierne a los modelos de enseñanza, el currículo se convierte en el patrón general del sistema, sin tener en cuenta las particularidades regionales, institucionales, grupales e individuales. El maestro tiende también a burocratizarse, pues en lugar de ser él quien lidera el proceso de aprendizaje de los niños de acuerdo con una dinámica propia de cada situación particular, resulta ser un administrador del currículo, frecuentemente angustiado por estar "atrasado" en el programa y centrando su éxito o su fracaso no en el progreso de los niños, sino en su propio progreso, referido al avance en lo preestablecido en la asignatura. Ésta resulta ser una de las grandes causas de fracaso escolar, pues muchos niños fracasan con respecto al currículo, aunque sus capacidades sean completamente normales y sus intereses muy abundantes. A esto han contribuido muy negativamente las escuelas de origen conductista, que llevaron al diseño

curricular taxonómico, basado en parcelaciones rígidas y planeaciones por objetivos específicos, con lo cual el currículo se convirtió en una norma de tipo cerrado y no en un incitador de actividad intelectual. Junto con estos modelos de enseñanza surgen modelos de evaluación cuantitativa que pretenden ser objetivos y dejan de lado aspectos fundamentales del desarrollo del niño que no son susceptibles de ser medidos.

De esta formalización quedan excluidos aspectos tan importantes como el desarrollo afectivo, la formación (no *instrucción* sino *formación*) cívica, la formación ética, el desarrollo de la iniciativa, la capacidad de participación, etc. Como estas cosas no pueden normatizarse en forma precisa y rigurosa, quedan finalmente fuera del sistema escolar, pues el maestro, harto de normas, queda finalmente contento cuando a lo largo de la jornada ha cumplido con un buen número de ellas: planificar, parcelar, llenar diarios, cuidar filas, "dictar" clases, tomar lista de asistencia, cuidar recreos, calificar y llenar planillas.

Otro efecto de esta desarticulación del conocimiento es la sustitución de la experiencia por la instrucción. Dicho en otra forma, se llega a creer que el aprendizaje es un proceso de acumulación de información adquirida en los libros o por boca del maestro, que a su vez la adquirió de los libros o de otro maestro, y así hasta el infinito. Queda relegado a un segundo plano el papel de la experiencia como base del conocimiento, en la medida en que incita a la reflexión y a la lectura. La experiencia queda marginada del proceso educativo, porque en las normas escolares y curriculares es muy difícil reglamentar rigurosamente "horas de experiencia". Para que este aspecto aparezca en la escuela, es necesario romper su estructura formal, de tal manera que acoja a la comunidad y a la vez salga de su propio espacio hacia el espacio de la comunidad y de la realidad. Sólo logrando un manejo elástico del tiempo, del espacio, del proceso de conocimiento y de las relaciones jerárquicas es posible que afloren nuevas dimensiones de relación humana, de organización, de interrogantes... Todo esto constituye la materia prima a partir de la cual se debe re-

flexionar en el camino hacia el conocimiento, la investigación y la madurez personal.

Una alternativa de definición de calidad

Ante la proliferación de definiciones de la calidad educativa, parece riesgoso intentar una más. Sin embargo, a riesgo de crear más confusión, pienso que es necesario volver los ojos hacia la finalidad de la educación y dejar por un momento el proceso mismo. En esta perspectiva, creo que puede afirmarse que nuestra mayor preocupación como educadores debe ser el mejoramiento de la *calidad de la vida*. Si se parte de este concepto, me parece que es posible regresar al proceso educativo para cuestionarlo desde su propia base. A manera de propuesta para discutir, voy a enunciar solamente los aspectos que, a mi manera de ver, constituyen el objeto de la acción educativa en función de una mejor calidad de la vida:

- *Aprender a vivir*: Esto implica rebasar la perspectiva de supervivencia, que parece apuntar a la idea de que la educación es básicamente el requisito para poder obtener mejores remuneraciones económicas en el futuro.
- *Aprender a amar*: Pareciera que la escuela supone que la afectividad se da naturalmente, sin tener en cuenta que se vive en un medio violento, competitivo, agresivo. Con frecuencia, el niño sufre condiciones de violencia en su grupo familiar y, como si fuera poco, encuentra que la escuela también es un ambiente humanamente hostil.
- *Aprender a pensar*: Leer libros y repetir lecciones no es lo mismo que pensar; es decir que no basta que el maestro le transmita sus pensamientos al niño, sino que es preciso que le ayude a organizar la información para que él realice su propia reflexión y la articule con las condiciones concretas de su cotidianidad.
- *Aprender a aprender*: El avance científico y tecnológico es tan grande y tan rápido que casi toda la información disponible está siendo modificada día a día. Esto implica que lo que

contienen los planes de estudio está siempre en tela de juicio y seguramente es obsoleto. La única alternativa es que el niño adquiera herramientas de aprendizaje que le permitan aproximarse a lo largo de su vida al mundo de la ciencia, de la tecnología y de la cultura por sus propios medios, de acuerdo con sus expectativas y necesidades.

- *Aprender a soñar*: Implica adquirir la posibilidad de construir utopías que jalonen el esfuerzo individual y colectivo del niño por transformar la realidad física y social. No se trata de fantasear quiméricamente sino de prospectar la realidad con un sentido de trascendencia histórica.
- *Aprender a realizar*: La escuela debe ofrecer la posibilidad de intervenir en forma real sobre los procesos sociales y los medios naturales. De otra forma, el niño creará que ser más es poder recitar más informaciones, con independencia de sus propias capacidades de realización de proyectos vitales.
- *Aprender a expresarse*: Esto trasciende la repetición de discursos ideológicos estereotipados, y más bien apunta a la capacidad de dominar muy diversos lenguajes que le permitan al niño comprender las expresiones de la ciencia y la cultura, a la vez que lo habiliten para expresar su propia percepción de la realidad en todos los planos en que ella se convierte en incitadora de actividad intelectual y afectiva.
- *Aprender a participar*: Supone que, más allá de la protesta fácil e inmedatista, carente muchas veces de significación global, se den las condiciones para que el niño crezca en la libertad, en la responsabilidad social de sentirse parte del desarrollo colectivo. Dentro de este espíritu debería propiciarse en alto grado la autogestión, la que surge de tener una propuesta sobre el quehacer personal y grupal.

En lugar de todas estas cosas, el sistema educativo no ofrece sino un currículo para memorizar, sin dar tiempo para entender ni para reflexionar ni para hacer parte de un mundo del cual nos sentimos cada vez más mediatizados y ajenos. La escuela no pone al niño en contacto con la realidad sino con mediocres versiones verbales de una

realidad fragmentada y lejana que no se presenta como reto de descubrimiento y transformación.

Es absolutamente indispensable que la escuela se convierta en un lugar para vivir, lo cual implica que debe desformalizarse en muchos aspectos, encontrando formas de organización más apropiadas para generar y facilitar los procesos de aprendizaje, de socialización, de descubrimiento de la realidad.

Esta transformación no puede hacerse sino a partir de un nuevo tipo de maestro. Se requieren personas distintas al frente de las instituciones educativas, y en esto precisamente está el gran reto de la Universidad Pedagógica. Me parece muy importante subrayar esto para terminar, puesto que ninguna norma es capaz de lograr la transformación de las personas y de las sociedades. Ellas, las normas, son herramientas y no fines. Esto precisamente es lo que una universidad debe hacer en cuanto a la formación de los profesionales de la docencia: debe enseñar a usar las normas como herramientas en manos de seres humanos preocupados por el crecimiento y la conservación de la vida en nuestro país y en el mundo. Colombia necesita maestros de calidad humana superior si quiere romper esa barrera que parece separarla del desarrollo y de la paz.

*Rectoría Universidad Pedagógica Nacional
Mayo 4 de 1987*

MALTRATO, VIOLENCIA Y ESTRUCTURA ESCOLAR

Hace veinte años se expidió en Italia una ley que ordenaba el cierre de todos los hospitales psiquiátricos —los famosos manicomios— no solamente por tratarse de instituciones ineficaces para curar a los enfermos mentales, sino también por ser infames y denigrantes de la dignidad mínima de las personas.

Hace apenas tres semanas tuvo lugar en Trieste una reunión que, con ocasión de cumplirse los veinte años de esa ley, propuso la creación de una Red Mundial de Desarrollo Humano.

Parecerá un tanto extraño, pero quiero hablar de manicomios en esta conferencia.

El gran aporte del grupo de personas que promovieron la desaparición de los manicomios fue darse cuenta de que las estructuras de esas instituciones no solamente eran inútiles para sanar a los enfermos, sino que también eran capaces de enfermar a los sanos. En efecto, se podía apreciar que muchos médicos y enfermeros que trabajaban en contacto con los locos tendían también a asumir conductas y comportamientos que parecían de locos. Las terapias de choque, consistentes en el uso reiterado de camisas de fuerza, celdas de aislamiento, jaulas y descargas eléctricas —para no hablar del uso de drogas con fortísimos efectos secundarios— eran administradas como rutina por gente aparentemente sana, de alto nivel académico y con un supuesto sentido humanitario que los conducía a cuidar de seres abandonados en el más profundo sufrimiento.

El problema, pues, no parecía ser de cada persona en particular. No se trataba de un ejército de sádicos ocupados en aniquilar a quienes las circunstancias de la vida ya había lastimado suficientemente. El problema era otro: el problema era el manicomio como institución, como estructura cerrada en torno a unas ideas, a unas concepciones

de la salud y la enfermedad, a unos saberes muy precarios sobre el cuerpo y la mente y a unas estructuras de poder supuestamente capaces de diferenciar con precisión lo normal y lo anormal.

El problema era que la institución en sí misma resultaba una estructura perversa. Pretendía aliviar el dolor y lo que hacía era reforzarlo mediante mecanismos y prácticas cotidianas que no contribuían a mitigar los inmensos sufrimientos de quienes se hallaban indefensos a merced de las perturbaciones de su mente. Pero, además, quienes ingresaban con un trastorno eventualmente transitorio quedaban atrapados en un callejón sin salida que día a día convertía su enfermedad en algo permanente. La sociedad volteaba la cara y no miraba más dentro de esos muros en los cuales se hallaban confinados seres humanos privados de todos sus derechos, sus oportunidades y sus responsabilidades personales y sociales. A pesar de todos estos hallazgos y a pesar de haberse demostrado que a los locos se los puede atender humanamente sin manicomios, hoy siguen existiendo millares de ellos por todo el mundo.

En su libro *Vigilar y castigar*, Michel Foucault describió con detalle los mecanismos utilizados en estos lugares. Pero también señala este autor que la aparición de las instituciones hospitalarias en el siglo xvii coincide con la aparición de las instituciones carcelarias, los cuarteles y las escuelas. Dice él que estas cuatro formas de institución propias de nuestras sociedades tienen muchas cosas en común, siendo, desde luego muy diferentes en sus funciones sociales y en sus características. No se trata, pues, de decir que la escuela es un manicomio ni una cárcel ni un cuartel, pero con poco esfuerzo se puede pensar que tiene un poquito de cada cosa.

En realidad, cualquiera que sea maestro sabe que hay días en que un colegio es un pequeño manicomio de maravillosas pero indomables criaturas empeñadas en brincar, gritar, jugar y hacer pilatunas que en ocasiones se pasan de la raya. Cuando estos días aparecen, los pobres maestros terminan agotados intentando poner un poco de orden y calma en la multitud. En realidad, los niños hacen muchas locuras en la escuela: baste recordar nuestros propios días escolares. Vistas con

afecto y benevolencia nos pueden producir risa y entusiasmo, pero vistas con el rigor que en general prima en la institución solamente conducen a actitudes de autoritarismo y represión que lo único que logran es agrandar el problema y hacer que los maestros y maestras sientan una terrible sensación de impotencia ante grupos de niños y jóvenes renuentes a aprender y a comprometerse con el desarrollo armónico de la escuela, propensos a crear desorden y, lo peor, cada vez más inclinados a acciones claramente violentas y peligrosas.

Los niños, las niñas y los adolescentes no son propiamente ángeles venidos directamente del cielo. Son personas: personas con todas las cosas buenas y las cosas malas que los seres humanos recogen desde que nacen en los ambientes en los cuales transcurre su vida. Niños y jóvenes llenos de sueños, expectativas, problemas y temores llegan a las aulas escolares. Muchos vienen cargados de dolor, porque sus primeros años han transcurrido en medio de dificultades y limitaciones. No pocos llegan marcados con los signos de una violencia implacable que se respira en la familia, en el vecindario, en los campos donde la muerte y la tragedia esparcen su huella. Muchísimos de ellos y ellas, muchos más de lo que sería imaginable entre seres humanos, han sido maltratados físicamente, sometidos a torturas, abusados sexualmente, explotados sin misericordia en trabajos que sobrepasan sus posibilidades físicas. Esos seres humanos son los que vienen a poblar las aulas y los patios de recreo con sus enormes capacidades, opacadas con frecuencia por cargas de soledad, de desamor, de desconfianza hacia los demás, de rabia...

En la institución educativa, esos niños, de procedencia heterogénea y vivencias disímiles, son puestos bajo la tutela de maestras y maestros que tampoco son ángeles sino igualmente seres humanos: hombres y mujeres que, como sus alumnos, viven en este mundo, se tropiezan con el éxito y con el fracaso, con la sensación de ser personas plenas en su ejercicio profesional o profundamente frustradas por la adversidad de circunstancias que los dejaron sin mejor opción que la de ser docentes, es decir, maestras y maestros que viven sus propias glorias y sus propios dramas de amor, de sueños, de hijos exitosos u hogares destruidos. En la vida privada de los educadores ocurren

también el afecto y la violencia, las necesidades insatisfechas, la enfermedad, la muerte, el dolor^o Y, por supuesto, la esperanza, esa chispa que día tras día quieren sembrar en sus alumnos para que sean gente de bien, gente productiva. Esperanza, porque su trabajo siempre es de futuro. Pero una esperanza cada día golpeada por los hechos terribles de una sociedad en la que nadie parece salvarse.

Todos ellos entran en la maquinaria de una institución donde muchos suponen que las historias personales deben quedarse en la puerta para dar lugar a la disciplina, al uso correcto del uniforme, a los buenos modales y, por supuesto, al alto rendimiento académico. Esta maquinaria comienza a funcionar para los niños desde que están muy pequeños, marcándoles el tiempo del silencio y de la risa, regulando sus necesidades fisiológicas, enseñándoles a formar filas como en un cuartel, diciéndoles qué enfermedades tienen como en el hospital y dejándolos encerrados en el aula como en una cárcel.

Así han transcurrido los días, los años y los siglos de la escuela. Los rituales de disciplina, orden, silencio, obediencia y castigo se han ido reproduciendo de generación en generación como parte de una tradición que se transmite de unos a otros. Nunca, a lo largo de la historia de la escuela, han faltado los conflictos entre compañeros que se agreden. Nunca ha dejado de existir el matoneo de los alumnos grandes sobre los más chicos. Jamás parece estar ausente el miedo instantáneo a las sanciones que acarrea la violación de las normas o el incumplimiento de los deberes escolares. Esto hace parte de la rutina diaria, de las naturales demostraciones de fuerza de quienes están aprendiendo a sobrevivir en medio de sus iguales. Muchas de las pedagogías del carácter han sido fundadas en el rigor, en la contención de los impulsos, en el control de las emociones, en la exigencia externa. Todo este arsenal de herramientas hace parte de una larga tradición en la cual el éxito está marcado por la competencia, por el reconocimiento de la propia incapacidad, por la intolerancia frente al error. Es lo típico de las instituciones basadas en la disciplina y la homogeneidad. Y sería absurdo, tal vez, decir de manera tajante que todo esto, por sí mismo, es perjudicial o malo. Finalmente, así nos

han educado a todos. Al fin y al cabo, muchas personas exitosas han pasado por este proceso educativo.

Pero las cosas no tienen que ser siempre iguales. Tal vez existan otras opciones y otros paradigmas. Tal vez pueda pensarse en otro tipo de institución en la cual tengan cabida los intereses y las historias de cada uno de los habitantes de la escuela, pensando que de allí puedan surgir algunos motivos fuertes para sentirse felices en ese espacio privilegiado de la infancia.

Y sobre todo hoy, en un país como Colombia, es inaplazable la transformación de la escuela. Entre otras cosas, porque la cruda realidad del país ya la está cambiando en una dirección poco deseable. Lo que en una sociedad normal no pasa de ser conflictos de chicos, en una sociedad impregnada de violencia se hace peligroso. En efecto, ya no son extraños los hechos sangrientos entre compañeros, ya no son excepcionales la amenaza y la agresión física contra los maestros, ya se van haciendo usuales las amenazas de muerte, la presencia de pandillas armadas en los colegios, la rebeldía de tono mayor que amedrenta a los educadores y aun a los padres. En las instituciones comienzan a hacer presencia los distribuidores de drogas, la prostitución, las desapariciones, las armas. Muchos niños y niñas asisten a la escuela con temor, un temor distinto que ya no es el de la mala nota o el regaño del maestro, sino temor porque deben transitar por ciudades inseguras y amenazantes, temor porque en la escuela hay extorsiones, chantajes, violaciones, irrespetos que ponen en peligro la dignidad y aun la vida. En muchas partes del país los maestros también tienen miedo: a veces, a agentes externos que amenazan su vida porque allí donde cumplen su tarea los grupos armados de uno u otro bando les exigen silencio y fidelidad; otras veces, a los padres de familia y con frecuencia a sus alumnos.

Y en medio de todas estas circunstancias parecería que la institución se niega, por una misteriosa fuerza interna, a cambiar. Ante estos hechos, repetidos una y otra vez, se recrudecen las medidas disciplinarias. Ante el miedo se impone la desconfianza. Ante el peligro se aumentan las distancias y la relación de unos con otros se torna más

improbable. Los conflictos tienden a resolverse mediante la exclusión o la violencia. La rebeldía se contrarresta con la arbitrariedad del poder.

Tal como ocurre en los manicomios, la escuela que no cambia parece ir enfermando más y más a maestros y estudiantes. Si algo no se transforma radicalmente, todos sienten que en ese lugar la vida es difícil y árida. En vez de aprender las maravillas de la ciencia y abrir puertas de esperanza, parecería que allí se cierran todas las puertas al mundo del afecto, de la ciencia y del arte. Y es claro que no son los maestros los absolutos responsables de que esto ocurra, de que sus propias vidas parezcan irse deteriorando en el ejercicio profesional, de que los niños y niñas se hagan más huraños y más impermeables a sus tentativas de ofrecerles alternativas de crecimiento personal y social. También es claro que no se puede culpar a los niños y jóvenes de haber acumulado lastres tan pesados de violencia social, de desilusión y de escepticismo frente a la vida. Más bien, pareciera que hay algo intangible, algo que se disemina como un manto invisible a lo largo del tiempo y que impide que niños, jóvenes y adultos, todos juntos, coincidan en construir una forma de vida que sea buena para todos.

Es urgente repensar la escuela desde el principio. Poner una y mil veces en tela de juicio su función. Volver siempre sobre la necesidad de reconstruir una perspectiva humana. Volverles a asignar valor al afecto, a la amistad, a la risa, a la historia personal desde la cual se comprenden el mundo, el arte, la ciencia y las relaciones con los demás. Es necesario imaginar una escuela que no quede confinada en las fronteras físicas de tapias y cercados, una escuela en que el amor al conocimiento no esté preso en la repetición fiel de las páginas del texto escolar. Necesitamos una escuela que permita que las maestras y los maestros sientan cada día como un buen día, cada día como un paso productivo en sus propias vidas, cada acto educativo como un placer que estimule su vida intelectual y afectiva. Hace falta inventar una escuela en la cual haya mucho tiempo para conversar sobre la vida y sobre la esperanza, una escuela donde los sueños diversos de cada alumno sean posibles de realizar en el tiempo. Nece-

sitamos con urgencia rehacer la pedagogía de la amistad: lo mejor, lo más hermoso y lo más útil de la escuela es hacer amigos y hallar compañeros de viaje, cómplices de la fantasía, apoyos en la hora del sufrimiento y el dolor. Esto vale para todos: las niñas, los niños, los jóvenes, los maestros, las madres, los vecinos⁹

En una sociedad donde el sufrimiento y el dolor tocan a cada familia –porque en Colombia todos hemos sido tocados por la muerte y la violencia– es irrenunciable la construcción de vínculos que fortalezcan la compasión y la piedad. ¿Dónde más que en la escuela podrá aprenderse esto? ¿En qué otro lugar podrían plantarse banderas blancas? ¿Cómo aprender a trabajar el cada día de los niños admitiendo que muchos de ellos están marcados profundamente por la ira y por el miedo?

Ciertamente, no se logrará en una escuela que siga los cánones tradicionales, porque lo máximo que ella logra es posponer la expresión de la violencia unas horas y trasladarla al parque, al barrio, a la discoteca, al hogar...

Ya, afortunadamente, aparecen más y más experiencias que intentan cambiar esas instituciones con demasiados parecidos a los cuarteles. También es alentador el espíritu de más y más maestras y maestros preocupados por la historia y los sueños de sus alumnos. Aquí y allá florecen experiencias maravillosas de escuelas que verdaderamente cultivan el espíritu humano y la risa, la conversación y el disfrute de la ciencia y el arte. Pero, a la vez, están todas esas instituciones que no quieren cambiar, todas esas a las cuales hay que recordarles mediante fallos judiciales que los niños son personas y merecen respeto, que no se los puede discriminar con uniformes diferentes por su conducta sexual, que no se los puede rapar sin su permiso, que su apariencia corporal les pertenece, que no pueden ser objeto de discriminación por motivos de raza o religión. Decenas de fallos de tutela demuestran que algo hay en la estructura escolar tan perverso como en la estructura de los manicomios, algo que enferma a los maestros y los hace sentir socialmente inútiles, algo que deteriora su

autoimagen, algo que los impulsa a no aceptar que sus alumnos son niños y niñas de carne y hueso, paridos por un mundo violento que ellos no eligieron pero que tienen que volver a soñar para no perder la esperanza de uno mejor. Hay algo profundamente maltratante en la estructura tradicional de la escuela, algo que también maltrata a los padres y a las madres cuando reciben quejas sobre la incapacidad de sus hijos, sobre la imposibilidad de mantenerlos más tiempo en la escuela, sobre sus pésimos modales, sobre las discapacidades que los inhabilitan para ser tan humanos como los otros niños.

Todo lo bueno que hay en la escuela –y es mucho– termina con frecuencia opacado por esos rituales disciplinarios que desconocen lo profundamente humano de la labor educativa y ponen en el primer plano las reglas, los índices de logro, los puntajes y los patrones de normalidad arbitrariamente delineados en una sociedad en la que muchas veces queda la amarga sensación de que no hay nada normal.

No queda otro remedio que reinventar el mundo. En esto soy optimista. Creo que entre todos podemos reinventar el mundo. Pero sobre todo creo que será más fácil si escuchamos a los niños y los jóvenes y nos montamos entusiastas en sus sueños. Creo que esto ya sería una revolución escolar absoluta: que hablen los alumnos y se callen un poco los maestros. Que nos callemos un poco los adultos, pero no por desagrado, no por desprecio, no por renuncia, sino por necesidad de oír voces nuevas, por necesidad de alimento para nuestra propia esperanza. Escucharemos historias bellísimas y breves biografías escalofriantes. Escucharemos preguntas, relatos y fantasías en los cuales irán poco a poco colgándose la matemática, la física, la historia, la literatura, la química, el arte... Al final, conocimiento y afecto irán trenzando, tal vez, un camino hacia una institución educativa muy diferente a la escuela que todos hemos conocido: una escuela en la que sea posible, desde el placer de convivir, volver a inventar el mundo.



Capítulo 5

MAESTRO Y SOCIEDAD

La educación en la puerta del nuevo siglo



Se me ha hecho el honor de invitarme como conferencista a esta ceremonia de apertura de la conmemoración de los sesenta años de existencia de la universidad Pontificia Bolivariana, el Centro Formativo de Antioquia y la Escuela Normal Antioqueña de Señoritas. Tres instituciones sin duda visionarias cuando nacieron, poco antes de la mitad del siglo xx, lo cual explica su indudable influencia en el progreso y la pujanza de la Antioquia de hoy.

Por esto es tan urgente detenerse a pensar en la Antioquia y la Colombia del siglo xxi, donde se ubica el reto real de cualquier institución educativa. En efecto, sin una visión de futuro la acción educativa corre siempre el riesgo de ser irrelevante.

A lo largo de estos sesenta años han ocurrido grandes transformaciones en Colombia y, por lo tanto, en las exigencias que se hacen

a la educación. En 1940, Colombia era todavía un país agrario con más del setenta por ciento de su población ubicada en el sector rural. En 1945 solamente había 53.000 estudiantes matriculados en secundaria y 680.000 en primaria, en tanto que más de la mitad de la población era analfabeta³². Los medios de comunicación eran fundamentalmente la prensa y la radio, ambas con una cobertura muy restringida dadas las condiciones de analfabetismo y deficiencia de la electrificación rural (sólo en los años cincuenta se inicia la “revolución del transistor”). Los viajes a sitios lejanos no eran usuales por la carencia de vías, de dinero y de medios de transporte. La gente del altiplano no conocía el mar y la gente de la costa no viajaba a las montañas.

En este contexto puede comprenderse que la escuela y sus maestros eran la única fuente efectiva de adquisición de información y desarrollo de algunas habilidades básicas para el desempeño en una sociedad que daba sus primeros pasos tímidos hacia la modernización. Era en la escuela y en la universidad donde niños y jóvenes podían enterarse de la existencia de otros países, de otros paisajes, de otras culturas, de otras maneras de vivir la vida. En la escuela se hablaba de los reinos de la naturaleza, de los acontecimientos de historia y de los accidentes geográficos. La mayoría de los maestros enseñaban de oídas sobre la existencia de océanos que nunca habían visto. Los estudiantes aprendían de memoria poemas infantiles y largos textos de la literatura. Se difundían las reglas de urbanidad que, según Carreño, debían usarse en la ciudad y se afianzaban hábitos de higiene. La escuela reforzaba los principios religiosos y morales impuestos en el ámbito de familias extensas. Los escasos libros de texto, ilustrados con grabados en blanco y negro, y las precarias bibliotecas escolares eran casi la única fuente de acceso a la cultura de la cual disponía la mayoría de la población en una sociedad aún sumida en la rutina de la economía agraria.

32 Helg, Aline, *La educación en Colombia 1918-1957*, Cerec, Bogotá, 1987.

Repentinamente, a partir de 1950, el país comienza a dar veloces saltos en su estructura demográfica y productiva. Entre 1940 y 1965, la población total pasa de 8.600.000 a un poco más de 17.000.000 de habitantes, transformándose completamente la estructura demográfica, pues mientras la población rural creció en un 35% la urbana lo hizo en un 500%. Junto con el acelerado proceso de urbanización, el país ingresa rápidamente a la red de comunicaciones modernas, primero con la introducción del radio transistor, que penetra rápidamente el campo, y luego, a finales de los cincuenta, con la televisión, que en pocos años se difunde en los hogares de todas las niveles sociales. Junto a estos medios masivos se incrementa la circulación de revistas cada vez mejor ilustradas y se ensanchan las redes de difusión de las telecomunicaciones: telefonía nacional, distribución cinematográfica, publicidad visual en vallas, afiches y almanaques, etc. Hoy se añaden a estos medios los videos de reproducción casera, los discos y casetes utilizables en reproductores portátiles, las computadoras, los fascículos de autoinstrucción que se distribuyen en los quioscos de revistas, la televisión por cable o antena parabólica, las redes de informática, el teléfono celular, las comunicaciones internacionales por microondas, el fax... A todo esto debe sumarse la modernización de la industria editorial, que hace productos cada vez más atractivos y variados, con mejores sistemas de distribución y publicidad. Esto es lo que, desde el punto de vista de las fuentes de información, podríamos denominar productos culturales. Por otra parte, las facilidades generadas por la modernización del país en materia de vías, transporte y turismo social permiten que un volumen creciente de la población viaje dentro y fuera del país, acumulando experiencias directas de contacto con gente de culturas diferentes.

Surge entonces una pregunta básica: ¿qué tipo de educación corresponde a un mundo como el actual? Evidentemente, no es la misma que se requería en la década del cuarenta ni en la del sesenta. Incluso, tampoco es la que animó la década del ochenta. En esta última apenas aparecían los computadores personales y en la de los noventa apenas comienza a desarrollarse Internet. Pero la situación de comienzos del siglo XXI ya se anuncia completamente diferente.

Hoy, los maestros de primaria, secundaria o universidad no se enfrentan con niños y jóvenes ignorantes e ingenuos cuando inician sus clases. Por el contrario, entran en contacto con una enorme cantidad de información que cada uno de sus alumnos ha recibido por los medios más variados. Estos alumnos contemporáneos han entrado en contacto con experiencias humanas y sociales de todo el planeta, su cabeza está llena de imágenes de paisajes, escenas de amor y sexo, conflictos raciales y religiosos, guerras, obras de arte, avances tecnológicos, idiomas, propuestas políticas, productos de consumo, ideas perversas, etc. Pero también muchos de ellos tienen la experiencia práctica de haber conducido automóviles de carreras, naves espaciales o helicópteros de combate en los salones de videojuegos donde la realidad virtual opera en las mentes juveniles con una fuerza insospechada hace una década. De otra parte, los jóvenes se han apropiado de los espacios urbanos entrando en contacto con un comercio ampliado que ofrece multitud de estímulos, creando al mismo tiempo nuevas formas de diversión, de moda, de música, de violencia, de amor. En efecto, un maestro de educación básica o un profesor universitario ya no están cada día ante un grupo de alumnos ignorantes e ingenuos que esperan recibir de sus labios la última verdad sobre la ciencia, la filosofía o la vida. Ellos tienen criterios propios sobre lo que ocurre en el mundo y sobre la forma como experimentan cada día de su vida desde el contexto en el cual se mueven.

Ahora podemos retornar a nuestra pregunta sobre el tipo de educación que se requiere en un mundo así. Quizá el sistema escolar y universitario tenga que dar un viraje fundamental, pasando de ser el centro por excelencia donde se encuentra la información a ser el centro por excelencia donde se procesa la información. El problema del mundo premoderno era la carencia. El problema del mundo contemporáneo es el exceso. Exceso de información codificada en textos escritos, en imágenes fotográficas, en dibujos, en videos, en redes informáticas, en noticias radiales, en multimedia, en hipertexto. Exceso de temáticas cotidianas que bombardean a cada ser humano con mensajes sobre política, arte, conflictos interpersonales, mercadeo de productos, innovaciones tecnológicas, prevención de enfermedades, paradigmas de belleza y expectativas de riqueza, poder y fama.

Ante todo este asedio, los niños y los jóvenes, así como muchísimos adultos, requieren con urgencia mecanismos psicológicos y cognitivos diferentes a los que antes resultaban eficientes para construir un proyecto de vida de proyección individual y social. En este mundo posmoderno, en el cual priman la velocidad, la dispersión y la fatiga de la multiplicidad, se requiere buscar nuevas estrategias que ayuden a organizar de algún modo la experiencia cotidiana y hacia allí me parece que deben virar rápidamente las instituciones educativas.

Ya muchas universidades colombianas disponen de mecanismos de interconexión electrónica con otras universidades del mundo a través de Internet y ofrecen el servicio a sus estudiantes, quienes pueden usar la red desde los terminales de la universidad o desde sus casas. En dos o tres años, muchos colegios estarán haciendo lo mismo y en cinco o seis años el sistema estará ampliamente generalizado. En algún tiempo más, pero seguramente en menos de diez años, Colombia habrá ingresado a los sistemas de televisión interactiva, con todas las facilidades que ella representa para el manejo de teleconferencias.

Entonces la pregunta se repite una y otra vez: ¿qué tienen que hacer el colegio y la universidad?, ¿deben seguir teniendo profesores catedráticos que expliquen en cuarenta y cinco o noventa minutos la estructura de la célula o la historia del derecho romano? Tal vez sea necesario contar con muchos de ellos, no tanto por la información que puedan ofrecer como por la pasión que puedan infundir; pero lo esencial será contar con maestros capaces de discutir, de poner sobre el tapete multitud de versiones de un mismo asunto y de aprender a dilucidar caminos interpretativos, formas de elaboración de las ideas, creación de lenguajes apropiados para conciliar las evidentes contradicciones que se encuentran en la información pública.

Éste es el paso fundamental de una educación distribuidora de conocimiento a una educación generadora de conocimiento. En otras palabras, el tránsito de una educación acumuladora de información a una educación creadora de procesos en todos los campos de la vida humana.

La tarea de un profesor se hará tanto más ardua en la medida en que se asuma desposeído de verdades definitivas ante sus estudiantes, siempre en capacidad de aportar puntos de vista contrastantes con los suyos y con los de sus compañeros. Y no sólo en materia de opinión o interpretación de la realidad, sino además de una cantidad de información actualizada a la cual es casi imposible que acceda una sola persona. El clima de las instituciones educativas tendrá entonces que transformarse en todos sus aspectos: en su arquitectura, en su mobiliario, en su equipamiento y en el tipo de relaciones académicas. En vez de salones de enseñanza frontal, con pupitres, tableros y tarimas para el profesor, deberá haber mesas de trabajo y grupos de discusión. En vez de monólogos profesoriales deberá haber trabajo en equipo para allegar información relevante para la solución de problemas o para la ejecución de proyectos. En vez de libros de texto únicos sobre los cuales se dan lecciones y se hacen tareas, habrá bibliotecas, consultas electrónicas y trabajos de campo que pongan a los estudiantes de todos los niveles en contacto con la realidad circundante. Los métodos de investigación, en toda su variedad, tendrán que hacerse más importantes que los resultados, ya que son indispensables para una vida cognitiva que siempre navega en la incertidumbre de verdades transitorias, y además tendrán que experimentarse desde los primeros años de primaria a fin de que los niños adquieran el hábito de la búsqueda más que la cómoda satisfacción de la respuesta fácil. El arte en todas sus formas hará parte de las disciplinas científicas y tecnológicas para avanzar en una conciliación entre la estética y el crecimiento humano, en una sociedad donde la belleza hace parte de la erradicación de la pobreza. La lectura y la escritura ya se han transformado en la sociedad sin que esta transformación haya aún tocado significativamente a la lectoescritura escolar: aún son precarios el uso del video y del diseño gráfico en trabajos rutinarios, el manejo de fórmulas acuñadas por la publicidad para la expresión de ideas y conceptos, el uso del hipertexto y otras modalidades de lenguaje que son familiares para niños y jóvenes, pero que la escuela no incluye como formas posibles de expresar nuevos significados.

Este conjunto de transformaciones necesarias abre un horizonte totalmente nuevo a la institución educativa, rompiendo el paradigma escolar que ha primado durante algo más de cuatro siglos. El dilema es cómo realizar este cambio institucional cuando las estructuras educativas están tan profundamente arraigadas en los imaginarios colectivos. Algo ya cambió al margen de la escuela: el universo tecnológico de las comunicaciones y las relaciones sociales, que se configuran precisamente a través de estructuras comunicativas. Estos cambios han acarreado en forma muy acelerada transformaciones en la manera de producir conocimiento y en las estructuras mismas del lenguaje a través del cual se transmite el conocimiento. Y todo esto cambió la forma de pensamiento de niños y jóvenes, que asisten ahora a instituciones educativas que para ellos hablan un lenguaje del pasado, imposible de usar para designar las experiencias del presente.

No hay duda sobre el papel transformador de la escuela y la universidad en el proceso de modernización del país cumplido entre los años cuarenta y ochenta. Gracias a su acción se formaron administradores, ingenieros, industriales y juristas que han animado los procesos de cambio social del país. Infortunadamente, no se tuvo el mismo éxito en la formación de artistas, científicos e investigadores suficientes para ponernos en el nivel requerido por el desarrollo de estos campos en las postrimerías del siglo xx. En este momento, muchas instituciones parecen haberse quedado atrás disfrutando de los modestos éxitos pasados, mientras lo que ocurre en el mundo externo parece atropellarlas cotidianamente con el signo de la velocidad y la innovación. Entretanto, niños y jóvenes están perdidos en medio de un mundo difícil de comprender, complejo en sus mecanismos de organización, disperso en sus valores básicos. En este mundo, la soledad se hace insoportable a pesar de la facilidad para los encuentros afectivos y sexuales. Las tasas de suicidio se incrementan. La muerte ronda en las comunas, en las discotecas. El alcohol y las drogas se convierten en paliativos de la angustia. El éxito en la ciencia, el arte, la tecnología o la industria es una posibilidad lejana en un horizonte de incertidumbre social y política que invita a la desesperanza. Al mismo tiempo, hay estímulos inagotables para conquistar el mundo cultural a través de foros nacionales e internacionales, congresos,

turismo, literatura, imagen. El dinero es el intermediario siempre escaso para acceder a la abundante felicidad ofrecida en las vitrinas y en los anuncios comerciales.

¿Cómo, entonces, hacer que escuelas y universidades vivan en este mundo acelerado y caótico? ¿Qué cambios profundos corresponden a esta época apasionante por sus logros y posibilidades y aterradora por sus enfermedades sociales? ¿Cómo formar niños y jóvenes creadores y mentalmente sanos para que se apropien de todo este inmenso universo de oportunidades sin que la multitud de opciones termine por dejarlos con las manos vacías?

Es evidente que el reto del siglo XXI es la reconquista del mundo interior de un ser humano que por el momento parece deslumbrado con todas las luces artificiales de un frenético ir y venir con juguetes animados por la física, la química, la biología y la informática. La educación seguramente tendrá que ayudar ahora a reflexionar, a volver al eje de los universos personales donde toda esta riqueza exterior puede adquirir sentido. Seguramente habrá que volver mucho al cultivo de la comunicación interpersonal, al arte de la conversación, al ejercicio de virtudes fundamentales como la generosidad y la confianza. Quizá regresando a la búsqueda del espíritu humano logremos hombres y mujeres más creativos en el sentido de lo humano, de lo social, de lo amorosamente interpersonal, dando así nuevo significado a toda la riqueza material que surge día a día, con un crecimiento exponencial, en todos los rincones del planeta.

Permítanme, para concluir, invitarlos a la búsqueda de una espiritualidad para el siglo XXI, una espiritualidad capaz de entenderse con los lenguajes del futuro.

Autoritarismo y educación formal

Evidentemente, hay enormes restricciones en el texto que voy a leer, pues resulta difícil matizar en tan corto espacio muchas de las afirmaciones que pretendo exponer. Espero que, de cualquier forma, es-

tas reflexiones sirvan como punto de partida para desarrollos más rigurosos. Voy a enfatizar algunos aspectos que suelen verse más frecuentemente en los colegios privados, sin que ello signifique que no son también perfectamente aplicables a muchas escuelas y colegios oficiales. Todos somos responsables de lo que ocurre en la educación y, por tanto, la reflexión tiene que unimos alrededor de unos mismos caminos de cambio.

Es importante, ante todo, dar un alcance preciso a los términos que utilizamos, a fin de no caer en extremos.

Quiero comenzar por el concepto de *autoridad* en el proceso educativo, aceptando en principio la necesidad de que ésta exista en la organización social y por ende en la organización educativa constituida por la escuela formal.

Origen y objeto de la autoridad

En general, podemos simplificar las cosas diciendo que, en el contexto de la organización social –y la escuela es una organización socioformal–, es indispensable la existencia de una estructura dentro de la cual se ejerzan diversos roles de autoridad.

Quizá sea más interesante preguntarse por el objeto de esa autoridad: ¿para qué se tiene autoridad?

En el caso de la escuela, la primera respuesta y la más simple es: para educar a niños y jóvenes.

Ya en este punto comienza la dificultad, pues no es muy fácil, *en la práctica*, dilucidar lo que se entiende por educar. Digo que en la práctica, pues de los conceptos globales generalmente aceptados al ejercicio cotidiano de la pedagogía existe una distancia grande, mediada esencialmente por el ejercicio de la autoridad.

En general, todo el sistema educativo asume una serie de ideas más o menos comunes: educación integral, educación individualizada o

personalizada, formación en valores, alto nivel académico, desarrollo de la inteligencia, creatividad, etc. Estos conceptos están presentes en toda conversación que se tenga con directivos escolares o con directivos del sistema educativo nacional. Se supone que estas ideas son capaces de expresar lo que la sociedad en su conjunto espera de su educación. Los niños, en consecuencia, ingresan al sistema escolar para ser incorporados al conjunto de valores, creencias y habilidades que les permitirán hacer parte activa del sistema social al cual pertenecen.

Pero la puesta en práctica de estos conceptos está mediada por la interpretación que de ellos hacen quienes asumen el ejercicio de la autoridad: padres de familia, directivos escolares y maestros.

Son ellos quienes a la postre les dan concreción a la práctica de los valores, a las posibilidades del desarrollo intelectual, a la manera de aproximarse a la cultura, al derecho a la autodeterminación, al derecho a la participación, al ejercicio de la justicia, al respeto de la ley, al sentido de la disciplina. Es evidente, casi a simple vista, la diferencia enorme que hay de una institución escolar a otra, a pesar de que verbalmente haya mucha similitud en lo que pretenden hacer.

¿Por qué tantas diferencias entre una escuela y otra? ¿Por qué tanta diferencia en la manera de concebir el respeto por la persona del niño? Simplemente, por el enorme poder otorgado a quienes ejercen la autoridad escolar.

Esto nos plantea el segundo punto: ¿de dónde surge esta autoridad?

Hay varios niveles de respuesta: La sociedad consagra la libertad de educación, para lo cual el Estado constituye un sistema de educación pública orientado al ejercicio del derecho a educarse que tienen los ciudadanos, pero permite la generación de un sistema paralelo de educación privada ante el cual solamente ejerce funciones de vigilancia y control normativo. Esto significa que el origen de la autoridad escolar tiene fuentes variadas y ambiguas.

Una fuente clara proviene del Estado, el cual rige el sistema de educación pública y designa a las autoridades escolares de acuerdo con reglas de juego en las cuales se garantiza que los directivos docentes son maestros de carrera con larga experiencia profesional. Esto, desde luego, no es garantía absoluta de acierto, pero por lo menos es una opción lógica.

No sucede lo mismo en el sistema privado, donde la autoridad tiene fuentes muy ambiguas. Cualquiera que crea que puede ser un buen educador, que tiene una brillante idea renovadora o conservadora y disponga del capital necesario puede abrir un colegio y autoencomendarse la misión de educar, asumiendo la autoridad que confiere la propiedad. Luego, rigiéndose por las reglas de la oferta y la demanda y con un buen trabajo de mercadeo —que muchas veces es la manifestación emocional de buena voluntad y “amor por los niños”— puede vender el servicio convenciendo a los padres de familia de la bondad de su propuesta. Bajo esta circunstancia se presenta una gama inmensa de resultados que oscilan entre la excelencia escolar en el mejor de los sentidos y la perversión más absurda de valores y el atropello de derechos fundamentales de los niños y sus familias.

En primera instancia, entonces, quiero enfatizar la importancia del origen de la autoridad. Educar es una responsabilidad seria, que exige altos requerimientos profesionales y éticos. El Estado, así como la familia y la comunidad, tiene una obligación primordial de vigilancia que impida que el origen de la autoridad resida esencialmente en el dinero y esté al arbitrio de personas individuales. Toda escuela debe concebirse como bien público y, como tal, ser objeto de vigilancia efectiva de los usuarios y del Estado. Los directivos escolares, responsables del funcionamiento de la escuela y de la interrelación de ésta con la comunidad a la que sirve, deben designarse de tal manera que su autoridad tenga un claro origen en la comunidad de padres y esté respaldada por las calidades profesionales más exigentes.

Aclarado este primer aspecto, puedo designar como *autoritarismo* el ejercicio perverso de la autoridad. Esto significa que quien ejerce la

autoridad escolar traspasa los límites que ese rol le permite, asumiendo que su propio criterio individual, sus miedos, sus convicciones, sus creencias, sus valores morales, son pauta única que puede imponerse arbitrariamente sobre cientos de niños, sin ser mediada por ninguna instancia crítica capaz de depurar la propuesta pedagógica hasta convertirla en un consenso racional. Esto es aplicable al directivo y al maestro, que con frecuencia tampoco han establecido acuerdos en el trabajo cotidiano.

Voy a mencionar muy sucintamente algunos aspectos del autoritarismo que lesionan derechos fundamentales de la persona —en este, casos niños y adolescentes—.

Manifestaciones obvias de autoritarismo que ocultan las manifestaciones brutales

- Organización jerárquica vertical: este modelo —el más usual— suele ser autoritario, en tanto que la instancia directiva superior (ministerio, alcaldía, rector, propietario, junta directiva, etc.) de la escuela es quien define la filosofía general del establecimiento, la reglamentación, las condiciones de ingreso, las orientaciones generales del currículo, el perfil organizativo —disciplina, costos, uniformes, costumbres, tradiciones, derechos, obligaciones, etc.—; elige a los maestros, tiene potestad de nombrar y destituir, decide la permanencia de alumnos en la institución, etc. El listado de atribuciones —responsabilidades— de un rector es casi infinito en este modelo vertical. Dentro de sus obligaciones, sin embargo, no está la de escuchar las críticas. Simplemente puede o no hacerlo.

Es lógico que en este esquema haya toda clase de pequeñas y grandes arbitrariedades todos los días. Es natural que en el sector privado se presente una permanente violación de derechos laborales elementales que afecta no solamente a los maestros sino en igual medida a los alumnos, que no logran encontrar estabilidad académica y emocional en la escuela.

A pesar de todo, hay escuelas en las cuales, a pesar del esquema autoritario, las personas que ejercen la autoridad tienen la suficiente sensatez como para minimizar los abusos y lograr un ambiente cálido y positivo para el desarrollo de los niños: la única explicación es que hay buenos rectores y buenos maestros.

- Un segundo aspecto, muy obvio, del autoritarismo se manifiesta en el privilegio de la enseñanza sobre el aprendizaje. Lo importante es lo que el adulto tiene que enseñar y no lo que el niño quiere y puede aprender. Esto lleva a un estado permanente de incomunicación que no puede resolverse sino bajo el esquema de sumisión. La no participación del alumno a través la expresión de necesidades afectivas, intelectivas y vitales conduce a su necesidad de plegarse a las necesidades del adulto escolarizado para poder sobrevivir en el sistema. El alumno, entonces, no tiene ningún poder fiscalizador, porque la autoridad está siempre en cabeza de quien enseña: es el maestro el que selecciona contenidos, secuencias, tiempos, espacios, prioridades... y quien califica definiendo el éxito o el fracaso.

Que las matemáticas sean más importantes que el violín y que el portugués sea menos importante que el inglés obviamente son manifestaciones de autoritarismo, pues resulta difícil invocar alguna autoridad intelectual para argumentar que estas decisiones son válidas para la totalidad de los colombianos. Sin embargo, toda abundancia en casos alrededor de estos aspectos que apuntan preferentemente a todo lo formal resulta inútil, pues si bien el esquema autoritario no permite desarrollos mucho más potencializadores de las capacidades del niño, tampoco resulta en exceso nocivo. De un esquema así han egresado la mayor parte de los actuales ciudadanos del mundo y en un esquema así han aprendido las lecciones del poder, de la fuerza, de la obediencia, del éxito y de la rebelión.

- El esquema escolar hace al adulto sujeto de derechos –que suelen llamarse responsabilidades– omnímodos sobre el niño y el joven. No sólo puede definir qué aprenden éstos y cuándo lo hacen, sino que también puede intervenir en su vida privada, controlar sus acciones, castigarlos, calificar sus ideas y sus actitudes, juzgar sus capacidades y sus actuaciones, etc. Por otro lado, el niño es solamente sujeto de deberes: *debe ser* inteligente, agradable, estudioso, respetuoso con los mayores, etc. Pero ante el adulto no suele tener muchos derechos simples: libertad de expresión, derecho a la réplica, derecho a defenderse, libertad de pensamiento⁹

Estos esquemas escolares, repetidos por siglos, producen obviamente una sociedad autoritaria. Al menos sería de esperar que fuera racionalmente autoritaria, es decir, que al menos se respetaran los límites que normalmente impondría la razón al ejercicio de una autoridad total frente a los niños y los jóvenes. Pero por desgracia no es así, y comienza a tomar fuerza el ejercicio de un autoritarismo brutal, disfrazado con convincentes razonamientos de corte científico.

El autoritarismo brutal

- La calidad a costo humano: Muchos colegios han tomado la decisión de destacarse por su alta calidad, para lo cual no desperdician esfuerzos y con frecuencia no reparan en los medios. Uno de los más efectivos es la selección de los alumnos, que se realiza mediante una criba que se inicia antes de ingresar a la escuela. El primer mecanismo es el examen de admisión desde el preescolar, que elimina a todos los niños que desean ingresar a la institución pero que, a ojos de ésta, serían un estorbo para su carrera de excelencia. Luego viene el academicismo a ultranza, que eleva cada vez más la necesidad de aptitudes tempranamente desarrolladas para sobrevivir en el sistema. Los espacios lúdicos, los momentos libres, la posibilidad de una infancia distensionada y grata se ven atropella-

dos por nuevas asignaturas, por nuevos deberes, por la competencia y la presión, por tareas escolares desproporcionadas a las edades de los niños, por terapias y refuerzos académicos extraescolares que aseguran la total normalización en los más altos índices de desarrollo. El niño se ve sometido a un estrés en muchos casos patológico, y con mucha frecuencia fracasa, iniciando un recorrido de colegio en colegio hasta encontrar uno que tolere sus incapacidades antes que uno que se entusiasme con sus potencialidades.

- La exclusión de niños del sistema formal: El punto anterior tiene una manifestación más violenta, que afecta a aquellos niños que tienen algunas limitaciones de tipo físico o funcional, tales como lesiones neurológicas leves, limitaciones sensoriales, retardos en el desarrollo o discapacidades físicas que no afectan sus funciones cognitivas. Hoy día es casi imposible que un niño con estas características sea reconocido como ser humano por los colegios de "alta calidad": es un "especial" y debe ser recluido en una institución de "especiales", con lo cual se lo califica, se lo juzga y se lo condena sin que sus padres o la comunidad puedan hacer nada distinto que plegarse al veredicto. Queda, para todos estos niños, negado el derecho a pertenecer a una sociedad en la cual, aparte de aprender física y geometría, también se puede aprender a convivir, a ser respetado, a ser querido y a ser útil en la medida de las posibilidades de cada cual. Los ciegos quedan condenados a crecer entre ciegos, los sordos entre sordos y los retardados entre retardados. Pero también se establece el mundo de los hiperactivos, de los disléxicos, de los locos... Y quedan posibilidades sólo para los "absolutamente normales", capaces de preservar el prestigio de alta calidad académica de los colegios.

¿Quién decide? Simplemente el rector, con la ayuda de una o dos psicólogas que deben dar cuenta de quinientos o seiscientos niños.

¿Cón qué criterios deciden que un niño de cuatro años está mejor dotado que otro? Mediante pruebas, tests, exámenes de dibujo y de motricidad fina⁹, pero ¿pueden realmente estar tan seguros?

¿Con qué criterios se decide? Con la autoridad que confiere una investidura.

Si a alguien esto no le convence, puede buscar otro colegio que esté más de acuerdo con sus criterios.

Esto es supremamente grave. Es un problema de ética profesional y de moral social. Permitir que esto siga sucediendo con la facilidad con que ocurre es propiciar una suerte de selección racial con argumentos científicos inaceptables desde una perspectiva humana.

El problema que nos atañe es construir una nueva ética que considere como problemas éticos:

- la formación profesional de los educadores,
- los mecanismos efectivos de fiscalización de la comunidad y del Estado frente a violaciones de derechos elementales,
- la integración de la escuela con espacios culturales más amplios que tomen en cuenta lo que ocurre en el contexto,
- el reconocimiento de los maestros como profesionales por parte de la comunidad,
- el reconocimiento de los niños como personas completas con derechos específicos: derecho a no ser excluidos arbitrariamente de la educación, derecho a participar en las decisiones que afectan sus vidas, derecho a ser defendidos cuando se los está juzgando, derecho a su intimidad, etc.

En resumen, se trata de reconcebir el aparato educativo en función de los niños y de los jóvenes, y no del mundo adulto. De concebir la institución escolar como algo que está al servicio de los alumnos y no de ideologías, intereses políticos o intereses personales, por altruistas que parezcan. Esto no significa, de ninguna manera, que se ignore el contexto social y cultural que da sentido a toda labor

educativa, sino más bien pretende ser una perspectiva racional y humana que hace énfasis en la educación como proceso de comunicación entre personas completas –niños y adultos–, en vez de hacer énfasis en procesos de imposición sucesiva según grados de autoridad jerárquica.



Capítulo 6

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

*Introducción: Niños y jóvenes como ciudadanos de pleno derecho*³³

P

ara abordar el tema de la participación de niños y jóvenes en la vida social, es indispensable precisar un conjunto de conceptos elementales que guíen la reflexión.

Un primer punto tiene que ver con el proceso de adquisición de la ciudadanía. Teóricamente, el solo hecho del nacimiento en un determinado país viene atado a unos derechos – identidad, familia, protección, etc. – que en conjunto constituyen la “ciudadanía”, entendida como pertenencia a un pueblo, a una cultura y a una comunidad. Sin embargo, esta ciudadanía sólo se realiza verdaderamente en la medida en que la sociedad disponga

de mecanismos de acceso al ejercicio efectivo de los derechos ciudadanos: derecho a la vida, a la seguridad, a la educación, a la expresión, a la participación...

Es evidente que aún hay países de América Latina donde esta pertenencia elemental a la comunidad es precaria. Aún existen muchos niños que carecen de registro civil de nacimiento, por ejemplo. Esto, para no hablar de las grandes restricciones vigentes en relación con la posibilidad de supervivencia biológica en los primeros años de vida o con el acceso a la educación básica.

Pero el tema de la ciudadanía va más lejos. Aun en el caso de que los niños y niñas hayan recibido de la sociedad aquellas cosas básicas que les otorga una nacionalidad —una lengua, una familia, alimentación decente, cuidados mínimos y acceso al sistema educativo formal—, se está muy lejos del ejercicio pleno de los derechos ciudadanos.

Es aquí donde la reflexión sobre la educación comienza a ser indispensable. Es aquí precisamente donde cabe preguntar sobre la función real de la escuela en la formación de ciudadanos.

La educación ciudadana, en efecto, tiene que ser mucho más que un discurso pedagógico y convertirse en una real pedagogía de la participación. Pero, aún más que esto, tendría que ser un imperativo jurídico de cualquier sociedad democrática.

Sobre estos conceptos generales es posible examinar la situación de la escuela como formadora de ciudadanía, y en el ámbito de los Estados puede confrontarse el estatus jurídico que se otorga a la participación infantil y juvenil en las instituciones sociales de las cuales hace parte.

Para llegar allí hace falta volver sobre los fines de la educación y contrastarlos con la estructura escolar. También es necesario trascender la visión instrumental para explorar el horizonte ético y, finalmente, identificar hasta qué punto hay una transformación práctica y

jurídica en las instituciones por las cuales circulan los niños y los jóvenes.

1. *Notas históricas sobre el poder escolar*

Si se tratan de simplificar al máximo los fines de la educación en cualquier sociedad, remota o actual, dentro de cualquier cultura, se pueden identificar dos grandes funciones:

- a) la incorporación cultural al grupo humano, que, puesta en nuestro idioma contemporáneo, podría llamarse también *construcción de valores y formación de ciudadanos*, y
- b) la educación práctica orientada a garantizar la supervivencia que, igualmente traducida a la terminología actual, equivale a *desarrollo del conocimiento y formación para el trabajo*.

Un intento de proyección retrospectiva que nos ubicara diez o doce mil años atrás nos permitiría encontrar estas dos grandes constantes, orientadas principalmente hacia los niños y los jóvenes, en cualquier grupo de cazadores nómadas. Aquéllos aprendían de sus mayores las tradiciones y los mitos articuladores de un código moral, la forma de establecer roles, los ritos apropiados para encontrar armonía con el medio circundante, las funciones de la autoridad y los deberes y los derechos de cada quien dentro del grupo. También recibían claras advertencias sobre las graves sanciones que acarreaban las transgresiones a las costumbres y tradiciones de la comunidad.

Esta vinculación de los niños con la comunidad adulta se mantiene durante toda la Edad Media, de tal manera que la educación se da como el proceso gradual de participación en la vida de la comunidad, de acuerdo con las posibilidades de la edad. Aparte de la educación institucional que ofrecían los seminarios, orientada a la vida religiosa, el proceso de instrucción no está sometido, hasta el siglo xvii, a las pautas rígidas de la escuela. Las escuelas de gramática de la Edad Media, vinculadas al nacimiento de las universidades, se rigen por normas muy flexibles, tanto en sus condiciones espaciotemporales

como en lo referente a las edades de los estudiantes. La mayoría de los niños y jóvenes, sin embargo, no acuden a los procesos formales de instrucción y, en lo que concierne a su educación civil, el proceso se da como una gradual adaptación a las pautas de comportamiento social adulto, estando sometidos a las mismas leyes y sanciones que los mayores. El estudio de Philippe Ariés sobre la infancia durante el Antiguo Régimen europeo ilustra muy cuidadosamente este proceso evolutivo del sentimiento de la infancia y su relación con la aparición de la escuela³⁴. Durante un larguísimo tramo de la historia de la humanidad se educó a los niños sin escuelas silenciosas, sin bancos rígidos, sin murallas que aislaran de la realidad⁹

Conviene clarificar esto, ya que no puede identificarse el proceso educativo de una sociedad con el proceso de escolarización, entendido como institucionalización universal de la infancia y la juventud en centros especializados. Esta observación es importante para dar sustentación a un interrogante fundamental que debe hacerse en la actualidad: ¿basta escolarizar al cien por ciento de la población?, ¿es esto suficiente para garantizar que la educación ciudadana y los procesos de construcción de conocimiento se desarrollen en los niveles que requiere el desarrollo de la sociedad?, ¿o quizá, por el contrario, podría pensarse que un inadecuado proceso de escolarización genera, en algunos casos más o menos generalizados, formas de comportamiento violentas y discriminatorias, o tendencias persistentes a la violación de los códigos de convivencia que señala el derecho?

La otra función central de la educación, desde siempre, se ha orientado hacia la capacidad de transformación del medio circundante a través del conocimiento y el trabajo. Aprender a descifrar la naturaleza para poder modificarla en beneficio del hombre es el esfuerzo social que conduce a la supervivencia y, más allá de ella, al desarrollo de las condiciones de vida. Durante toda la historia de la humanidad, estas capacidades se han cultivado en estrecho contacto con la reali-

34 Ariés, Philippe, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Taurus, 1987.

dad material y con el mundo productivo. Inclusive en el mundo contemporáneo, donde la institución escolar se ha extendido al aprendizaje de las artes y los oficios, cada vez más ligados con el desarrollo científico y tecnológico, es muy claro el valor de la práctica, del ejercicio al lado de quienes ya saben. Sin embargo, es interesante tener presente que desde muy temprano en la cultura occidental se comenzó a marcar una diferenciación entre la educación dirigida al cultivo de las "ciencias" y aquella enfocada en el aprendizaje de los "oficios". Ya en la alta Edad Media existen, por un lado, la educación orientada por la Iglesia en las universidades para enseñar la teología, la filosofía y la matemática, y, por otra parte, el gremio de los artesanos, al que se incorporan como trabajadores los jóvenes que desean aprender el oficio respectivo. Es quizá en este momento cuando se acuñan términos como *escuela*, *docente* y *alumno* y, por otra parte, *maestro* y *aprendiz*. Esta referencia, infortunadamente muy rápida, es interesante en la medida en que ayuda al análisis de dos puntos:

- el alejamiento de la escuela formal de su función de creación de conocimiento en contacto con la realidad y
- la división institucional entre las escuelas que preparan para el trabajo (educación técnica) y las que se concentran en cumplir una función esencialmente "académica". Esta división corresponde también a un proceso de segmentación social que contribuye a una nueva función de la escuela: el *control social*, cosa bien diferente de la incorporación cultural.

La escuela como institución universal, como derecho fundamental para todos los niños del mundo, es apenas una innovación del segundo tercio del siglo xx, cuando el derecho a la educación es incluido en la Carta de los Derechos Humanos en 1948. Su invención es más antigua, por supuesto, pero estaba reservada a unos pocos privilegiados cuya función social se centraría alrededor de la conservación de la tradición y los privilegios de élites.

Es realmente entre los siglos xviii y xix cuando la escuela formal para niños se expande en Europa como una institución social capaz de incorporar masivamente a la población en un universo cultural al

cual se requería acceder por el camino de la lectoescritura fonética (alfabetización). La expansión de las fronteras, los grandes descubrimientos y conquistas, la industrialización y las complejidades y los imperativos de la organización social moderna, surgidos de la Revolución Francesa, cambiaron radicalmente el sentido de la educación, obligando a los pueblos a asumir colectivamente los retos de un mundo más basado en la inteligencia que en la fuerza.

Pero la escuela no se crea con un sentido de crecimiento humano y de perspectiva laboral principalmente. Hay una función que apunta al control social de los niños y los adolescentes. Hablar de la escuela es hablar de la institución social por excelencia para la infancia. Emilio García Mendez señala que

la infancia constituye el resultado de un complejo proceso de definiciones, acciones institucionales y cambios sociales en los sentimientos. Los mecanismos e ideas creadores de la infancia corresponden a los mecanismos e ideas creadores del control de la misma. La historia de la infancia es la historia de su control. [...] Entre los mecanismos que contribuyen a la creación/control de la categoría infancia, la escuela ocupa, sin lugar a dudas, un lugar central y de privilegio. En este sentido, hasta por lo menos mediados del siglo XIX, la historia de la infancia es la historia de la escuela. Organizada desde sus orígenes bajo dos principios rectores —la obligación de denunciar y los castigos corporales— el valor cuantitativo y cualitativo de la escuela como mecanismo de control social no puede ser subestimado. Sin embargo, no todos tienen acceso a la escuela y algunos, teniéndolo, son expulsados de ella. En estos casos, durante mucho tiempo, las formas de control supletorio funcionaron prácticamente en forma indiferenciada con respecto del mundo de los adultos³⁵.

35 García Mendez, Emilio, "Prehistoria e historia del control sociopenal de la infancia", en *Ser niño en América Latina*, Galerna, Buenos Aires, 1991.

Aunque no es el objetivo de este ensayo hacer una historia detallada de la escuela, sí se procura plantear algún intento de explicación para comprender las características de ese pequeño mundo social en el cual se pretende educar a los niños con miras a hacer de ellos “hombres y mujeres de bien”. Esto nos ubica en el terreno de aquellos valores alrededor de los cuales se construye la posibilidad de convivencia y construcción social, es decir, de la vida ciudadana como camino hacia un desarrollo más humano y más justo para todos.

Sin duda, en la escuela se mantienen patrones de comportamiento y organización con una fuerte resistencia al cambio. Los estudios realizados en los últimos años por investigadores y maestros colombianos son muy reveladores y a la vez preocupantes. Por esto urge explorar nuevas perspectivas de análisis de la institución escolar que permitan abordar el problema integrando enfoques históricos, políticos, jurídicos, pedagógicos y administrativos³⁶.

De momento, y a manera introductoria, se ha querido plantear una diferenciación conceptual básica: educación y escuela. Debe quedar claro que hablar de educación no es sinónimo de un discurso sobre la escuela. Más bien, ésta sobrevino como un tipo de institución orientado a impartir una educación homogénea y específica a la población infantil y juvenil. Esto explica por qué no se usa el término escuela para referirse a la educación de los adultos ni a la educación profesional. La escuela está poblada de una gente, de unas relaciones y de unas cosas que queremos hacer aflorar. La gran pregunta que debe guiar la lectura de la escuela como microuniverso cultural es si, al final, ella *educa* en el sentido señalado atrás y, sobre todo, cómo lo hace. Se trata de hacer una lectura en paralelo entre el deber-ser enunciado en la Carta de los Derechos Humanos, en las legislaciones nacionales y en el discurso oficial de los establecimientos escolares y lo que en realidad ocurre en los patios de recreo, las aulas y los salones de profesores.

36 Serie Vida Escolar en Colombia, Alegría de Enseñar, FES.

Puede sintetizarse lo dicho hasta ahora destacando que actualmente la escolarización total de la población se plantea como un reto para todos los países del mundo y constituye uno de los principales indicadores de desarrollo humano. Sin embargo, debe señalarse que a las funciones sociales de formación ciudadana y desarrollo del conocimiento asignadas a la escuela como centro especializado para la educación moderna y el desarrollo de la sociedad se sumó, desde el siglo xvii, una función central de control social de la infancia y la juventud mediante el establecimiento de un régimen disciplinario. Esta última función adquirió tal peso que vale la pena preguntarse hasta qué punto ha llegado a desplazar sus fines principales, llegando inclusive a obstaculizar el logro de las metas de formación humana. Por esto, la pregunta por la calidad de la formación adquiere una relevancia tan grande en el actual momento de evolución de nuestras sociedades.

No basta escolarizar. Es indispensable examinar lo que ocurre en el interior de la escuela y asegurar que sus procesos de organización garanticen una buena educación.

La concepción autoritaria de la escuela

Para comprender mejor los retos que se le plantean a la sociedad contemporánea en relación con la ciudadanía y la participación de los niños y los jóvenes es útil conocer las dificultades correspondientes. Muchas de ellas provienen de un paradigma escolar cuya inmovilidad es notable. Por eso, vale la pena hacer un rápido recorrido histórico que permita comprender por qué esta institución sigue siendo tan autoritaria a contrapelo de las tendencias participativas actuales.

El primer mecanismo utilizado para la institucionalización escolar, en un contexto monárquico, es la constitución de un poder absoluto en cabeza del maestro de niños. A éste se lo reviste de potestades suficientes para garantizar que los alumnos a él encomendados serán personas de bien en una sociedad en la cual la sumisión a los poderes eclesiásticos y civiles es esencial para la conservación del orden social.

El maestro de escuela, el educador de niños, representa, *antes que nada*, la autoridad sobre el niño. Antes que nada, pues este rol se sobrepone al conocimiento, que se imparte con autoridad; a las normas formales, que son siempre interpretadas por él o ella, y a los usos y costumbres recibidos por los niños de sus familias y de sus grupos culturales, que en la escuela se recodifican bajo un juicio moral de lo que está bien y está mal. Es esto lo que la tradición les ha heredado a los maestros y lo que, a pesar de la renovación del discurso pedagógico, ético y epistemológico, persiste muy notoriamente.

Veamos un caso, tomado de un colegio de Cali, en el cual se pone de manifiesto el valor que se le atribuye al principio de autoridad absoluta:

INVESTIGADORA: ¿Por qué te sacaron de clase?

ESTUDIANTE: Estaba en el aula de clase corrigiéndole un ejercicio del tablero a un compañero. Al profesor no le gustó la bulla y nos sacó a tres compañeros. El profesor me fue diciendo: "¡Sálganse ustedes!" Yo le dije al salir: "¡Que tenga buen día, profesor!" Los demás salieron en silencio y el profesor me preguntó: "¿Cómo se llama usted?" Le di mi nombre, me salió y el profesor me anotó en el diario de asistencia. Empecé a dar vueltas por los alrededores del salón y me acerqué al profesor y le dije: "¿Por qué me sacó, profesor?" El profesor me contestó de mala forma y me dijo: "Porque me dio la gana." Yo le dije: "¿Cómo así, profesor? Voy a hablar con la coordinación y el rector. ¡Eso es queja para el Ministerio!"

INVESTIGADORA: ¿Cómo te sentiste cuando el profesor te contestó así?

ESTUDIANTE: Me parece injusto, me siento mal, me parece una actitud muy grosera, muy maltrato. El reglamento habla del respeto de los estudiantes para con los profesores y de éstos para con los estudiantes. Yo no lo irrespeté a él.

INVESTIGADORA: [al Coordinador Académico] ¿Qué opinión tiene usted sobre este caso de indisciplina?

COORDINADOR: El muchacho no fue grosero con el profesor. ¡Eso lo salva! No podemos permitir en un estudiante actitudes tan agresivas, sabiendo que hay una autoridad. Esto es lo que se les está inculcando desde pequeños. El estudiante falla al no guardar actitud de respeto. [L. B.]

Otra situación alrededor del mismo incidente:

Transcurridos tres días de permanencia en la biblioteca, el estudiante trae a la madre de familia y ésta espera hora y media para hablar con el rector. Ya la madre de familia se había acercado al profesor y éste la había enviado a donde el coordinador, quien la envió a donde el rector. Ya en la rectoría, el rector le dice a la madre de familia:

RECTOR: Hay que elaborar una resolución de sanción donde se indique el cambio de seccional.

MADRE DE FAMILIA: Pero, señor rector, nosotros vivimos acá cerca y la otra seccional es muy lejos; además, él trae un familiar pequeño al colegio. Mi hijo se sublevó ante la respuesta del profesor. Él no dijo malas palabras.

INVESTIGADORA: Señor rector, ¿qué hizo el joven para hacerse acreedor a una resolución de sanción?

RECTOR: Aquí los muchachos pueden ser necios, pero lo que no aceptamos, y lo vemos muy grave, es el irrespeto a la autoridad. [L. B.]

En los dos registros anteriores se hace explícito el concepto de autoridad que se impone en la escuela: el respeto a la autoridad es incuestionable y no tiene instancia de apelación. Incluso la ironía del joven que se sale del salón es pasada por alto en la argumentación frente a su madre. Lo que importa es que el maestro no tiene por qué dar

razones: “porque me da la gana” es algo que el alumno debe acatar y también su madre. El coordinador reconoce que el muchacho no fue grosero con el profesor pero afirma que no tolera la “actitud de irrespeto”. El rector, después de hacer esperar hora y media a la madre del joven, usa su poder para sancionar con expulsión el irrespeto a la autoridad.

Estos testimonios muestran el autoritarismo con que se maneja a los niños. Pero no parece razonable recaer en una sindicación de los maestros como personas individuales. Más bien, resulta sugestivo explorar el origen histórico de las prácticas escolares que hoy siguen siendo preponderantes y preguntarse por qué maestros jóvenes, formados en nuevas teorías pedagógicas y en un mundo ideológico completamente diferente al de hace cincuenta o sesenta años, actúan en forma muy similar a la de aquellos que ejercían medio siglo atrás. Parece evidente que éste es uno de los casos en que el apego a la tradición tiene una gran fuerza.

El testimonio de una adolescente, estudiante de una escuela normal, nos muestra la forma en la cual se transmiten a través de las prácticas docentes los comportamientos que más tarde se observan en la vida profesional de muchos maestros:

En esta segunda práctica docente tuve que salir de la casa más temprano de lo acostumbrado, porque no sabía dónde quedaba ubicado el jardín y me tocaba buscar la dirección.

Entramos al jardín y directamente fuimos al patio a jugar con los niños. Me sentí un poco mal de salud y decidí observar la planta física, que no me gustó porque tenía aspecto de cárcel. Un niño se estaba subiendo sobre la taza de un baño y una profesora fue a bajarlo diciéndole que se quitara los pantalones o si no que ella se los quitaba a la fuerza. El niño se hizo en una esquina, comenzó a llorar y de pronto la profesora me comentó que a los niños los castigaban quitándoles

una prenda cada vez que se comportaran mal, comenzando por el pantalón, y que los dejaban sin su prenda el resto del día en el establecimiento, o también enviándolos a salacuna y tratándolos allí como niños más pequeños. El niño al que iban a castigar no se quitó el pantalón y tampoco se lo dejó quitar.

En mi primera práctica de grado décimo, el primer día me tocaba llevar la planeación de todos los días, pero no lo hice así porque consideré que primero tenía que hacer mi primera clase para saber si la metodología a utilizar el resto de días sería la más conveniente porque generalmente lo que más les interesa a los maestros consejeros es que se haga todo como dice en el cuaderno, sin cambiar la metodología ya escrita.

Me correspondía enseñarles a los niños la letra S y para esto hablamos del sapo, lo dibujamos, lo coloreamos y escribimos la palabra sapo en el tablero, leímos cada una de las letras y separamos la palabra por sílabas. A continuación les mostré la figura de un sapo y la palabra escrita debajo. Cada uno de los niños escribió la palabra en el cuaderno. Durante la clase sentía que los niños ya conocían esta letra y confirmé mi sospecha cuando la profesora me dijo que la habían conocido en una de las clases de la semana anterior. En el transcurso de esta clase llegó mi profesora de Pedagógicas a observar la clase y me sentí nerviosa al pensar que se daría cuenta de cualquier error que cometiera y que esto podría ser utilizado en mi contra académicamente en la Normal, aunque siempre nos dicen que debemos sentir que en ella tenemos un apoyo en ese momento. Cuando hablo con mis compañeros todos dicen que también se sienten muy nerviosos.

Después de la letra S tuve que enseñar el rectángulo como figura geométrica, pero me sucedió lo mismo que

con la letra S: que ya que todos lo conocían. La profesora me dijo que la semana anterior había adelantado la enseñanza de esos temas. Considero que ella debió haberme por lo menos avisado antes de iniciar clases para así realizar actividades de afianzamiento diferentes a las que realicé. Ese día tenía que enseñar los colores amarillo, azul, rojo y verde, pero el tiempo no me alcanzó. La observación del día fue que yo tenía que subir más el tono de la voz. Algunas profesoras sugirieron que era necesario regañarlos y gritarlos porque de otra manera no entenderían. Y es cierta esta situación en las instituciones en que yo he practicado, pero porque desafortunadamente ya los tienen acostumbrados así. [Nancy]

La escuela latinoamericana en los siglos XVIII y XIX

Alberto Martínez Boom, en su libro *Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750-1820*, narra cómo en el Plan de Lenguazaque, propuesto por Domingo Duquesne en 1785, se le establecían al maestro sus funciones en la escuela: debía formar a los niños en la moral, en la religión y en la vida civil y política, pero además debía “enseñar a leer y escribir la ortografía, las cuatro reglas de contar, ayudar a misa y leer en latín [°] y para lograrlo se valdrá [°] del Methodo que se confirmare más con su genio porque sería imposible bajar a menuda práctica y mecanismo de todas las lecciones”. Recoge Martínez una admonición dirigida a los maestros y citada por Dorothy Tanck: “vosotros sois los jueces y gobernantes del inmenso y precioso pueblo de los niños”³⁷.

37 Martínez Boom, Alberto, *Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750-1820*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1986. Infortunadamente, la cita transcrita en el texto está insuficientemente referenciada y por lo tanto no pueden precisarse su valor institucional ni su fecha, pero parece haber

Estas referencias deben complementarse con algunos datos provenientes del Plan de las Escuelas Patrióticas, que corresponde los inicios del establecimiento de la escuela institucional en Colombia (hacia comienzos del siglo xix). En primer lugar, la función pública de la escuela se dirige explícitamente a la formación religiosa y a la formación política para el nuevo orden. En segundo lugar, la escuela se define por su identidad espaciotemporal, asignándosele un lugar propio, destinado exclusivamente a la enseñanza de los niños dentro de unos calendarios y jornadas específicas. En tercer lugar, se van definiendo cada vez más sus métodos y contenidos. Estas mismas tendencias se aprecian en documentos análogos de diversos países como Venezuela, Perú y México.

Resulta interesante examinar algunas de estas referencias históricas sobre la práctica escolar en el origen mismo de la escuela y contrastarlas con algunos testimonios recogidos en escuelas colombianas entre 1991 y 1992.

La educación formal en Colombia, que aparece realmente en la primera mitad del siglo xix a pesar de la indudable existencia de escuelas desde finales del siglo anterior, se basa en el modelo colonial que desde Europa se impuso en África, América y Asia³⁸. El objetivo de esta educación en América Latina fue implantar en estas colonias la religión católica, la lengua castellana y la sumisión política a las autoridades españolas, bajo los esquemas que predominaban en la Europa de la época. Esto explica que los primeros centros de instrucción básica en el período de la Colonia estuvieran dirigidos por la Iglesia y que posteriormente ésta ejerciera una influencia tan fuerte en todo el proceso de constitución del aparato educativo público³⁹.

sido tomada de uno de dos títulos de la señora Tanck: *La educación ilustrada 1786-1813* o *Tensión en la torre de marfil*. Ambos textos tratan sobre la educación en México.

38 Faure, Édgar, *Aprender a ser*, Alianza/Unesco, Madrid, 1972.

39 Cf. Helg, *La educación en Colombia 1918-1957*, Cerec, 1987.

De allí emanaba una autoridad soberana e incuestionable en la escuela, como eran las verdades allí impartidas por personas seleccionadas cuidadosamente para ejercer el magisterio. En 1799, el virrey Mendinueta promulga un decreto en el que se establece un conjunto de requisitos para la ocupación del cargo de maestro. En primera instancia, las autoridades pertinentes (cabildo o ayuntamiento) “fixarán edictos declarando la vacante y citando a los que aspiren a ella adornados de las qualidades, justificaciones y circunstancias que exigen las propias leyes”. A partir de aquí, los aspirantes deberán someterse a un examen sobre “su particular instrucción de lectura y escritura, doctrina christiana, methodos, prudencia, juicio, buenas costumbres y religiosa conducta”⁴⁰.

La escuela “es el más principal ramo de la policía y el objeto más interesante de las sociedades políticas”⁴¹. El maestro es “formador de las mentes de los niños, como guía en su dirección por las sendas de la subordinación, obediencia y respeto a las potestades legales”⁴². “Debe ser mirado por el público con la veneración y respeto que merece una ocupación tan respetable, como que de ella pende la felicidad pública”⁴³.

Esta fuerza de la autoridad parece tener dos justificaciones históricas muy claras:

- la certeza de que los contenidos distribuidos por la escuela son “verdades” religiosas y civiles de las cuales los maestros son depositarios por encargo de una sociedad que reconoce en ellos las virtudes necesarias para asegurar su continuidad, y

40 Archivo Histórico Nacional de Bogotá (AHNB). Citado por Martínez, p. 122.

41 AHNB, Instrucción Pública. t. IV.

42 *Ibid.*

43 *Ibid.*

- la convicción de que la población infantil y juvenil debe ser disciplinada dentro del marco rígido de una institución social especializada que se constituye en una isla social dotada de su espacio, de su tiempo y de su gobierno.

En Francia, el concejo de la ciudad de Ruán decide en 1543, a propósito de los pobres, “para instruir y enderezar a los niños desde su más temprana edad a las buenas costumbres, a saber leer y escribir [todo eso va junto] y que, de esa manera, puedan ser recibidos más pronto y mejor en el servicio”, que se recogerá “a los niños mendigos, tanto chicos como chicas, a partir de los cinco años, para instruirlos en las buenas costumbres, la vida honrada, la lectura y la escritura”. Se ve, pues, el sentido de la escuela como forma de corregir desde la infancia a los niños callejeros, potenciales pillos, y prepararlos para servir adecuadamente a los señores. En Autun, una confianza análoga animaba a tres sacerdotes que explicaban así sus razones: “Estamos viendo todos los días en las calles a holgazanes y vagabundos que, como no saben hacer otra cosa sino beber, comer y traer al mundo a más miserables, producen ese hormiguero de bribones que nos agobian. Las escuelas cristianas terminarán con esos desordenes”⁴⁴.

Esta escuela nace en un mundo esencialmente unificado alrededor de convicciones muy fuertes, capaces de sustentar la organización social⁴⁵:

- el origen divino de la autoridad,
- el valor regulador de la religión sobre el comportamiento individual y social, y
- el poder indiscutible de las clases gobernantes en un periodo de imposición colonial y expansión cultural.

Así lo explicita, aquí en Colombia, el Plan de Ubaté cuando señala que:

44 Ariés, Philippe, *op. cit.*, p. 401.

45 Francfort, *el pensamiento creador de mitos*.

*con particular estudio se imprimía en sus corazones la debida lealtad y amor a nuestro católico Monarca haciéndoles ver continuamente la obligación que dello tienen y de pedir diariamente a Dios Nuestro Señor las prosperidades de la monarquía, a los que contribuye no usurparles sus reales derechos y cuán grave pecado es el ejecutarlo, no dar auxilio para ello y la obligación que tienen de restituir*⁴⁶.

Y con respecto a la educación de los indios, la Corona española asume en 1770 la siguiente política: a través del sistema de escuelas

*se debía uniformar las lenguas provinciales y sujetarlas a una general en el país. Y siendo tan notorias las ventajas que de él resultan, con cuánta más razón deberá adaptarse entre unos hombres rústicos en quienes no solo la mayor facilidad del comercio y del gobierno económico y político, sino también la religión, piden como de justicia este último establecimiento*⁴⁷.

*Recórranse las historias y se hallará que a proporción que la educación primera entre las naciones ha sido más o menos cuidada y más o menos ilustrada, más o menos bien dirigida, según la religión y los intereses de la patria, que son inseparables, así han florecido las virtudes, o descollado los vicios que al fin o han trastornado los imperios o mantenido la barbarie; pues si la religión arregla las costumbres, la patria impone obligaciones que no pueden desempeñarse sino por medio de éstas*⁴⁸.

46 Citado por Martínez, *op. cit.*, p. 68.

47 *Ibid.*, p. 34.

48 *Ibid.*, p. 52.

Esta herencia pesa notablemente en el universo escolar y en cierta forma le da legitimidad a la autoridad absoluta que ejercen los maestros sobre sus alumnos. Si en la sociedad global la autoridad del gobernante es incuestionable por parte del pueblo, resulta lógico que los menores de edad se conciban desposeídos de cualquier capacidad de participar activamente en su propio proceso de formación. Más bien, se refuerzan dos obligaciones básicas de los niños: el respeto y la obediencia incondicional a los mayores. Esto puede apreciarse en el siguiente testimonio de un maestro del municipio de Bolívar, en el Valle del Cauca, que recuerda sus épocas de estudiante en la década del cincuenta:

El valor en que más hacían énfasis era el respeto hacia los mayores; nos hacían parar del pupitre cuando llegaba una persona mayor al aula; no se podía hablar ni mirar hacia atrás cuando estábamos en fila. Otros valores eran la responsabilidad, la fe en Dios. Nos llevaban a misa en fila y teníamos que estar de pie escuchando, y el que no fuera a misa se quedaba toda la semana sin recreo.

Para los profesores lo más importante era la responsabilidad, el respeto por las personas mayores; nos recalcaban cada rato a Carreño, que escribió sobre las reglas de urbanidad. En cuanto al aseo, debía uno ir impecable, lo mismo que los útiles escolares, no ser grosero porque, si no, lo echaban para toda la vida.
[M. E. A.]

De alguna manera, la escuela de comienzos del siglo xx se daba en un contexto muy cercano a aquella originada en las postrimerías del siglo xviii y principios del xix, no tanto por el tiempo transcurrido como por las constantes de la tradición en lo referente a la autoridad y a la Iglesia. Hasta entonces tampoco se habían dado amplios debates académicos sobre pedagogía y democracia ni habían circulado las concepciones marxistas que señalaban la educación del pueblo como base para la transformación profunda de la sociedad, ni exis-

tían las universidades laicas con capacidad de crear nuevas visiones de la sociedad. Es lógico, pues, que en ese momento se mantuviera intacto el poder absoluto del maestro en la escuela, su autoridad para controlar por completo la vida del niño: sus movimientos, sus expresiones, sus ideas, su tiempo, su vida íntima. La función del maestro estaba mucho más relacionada con el papel de formar hombres virtuosos y ciudadanos obedientes a las autoridades que con la formación del conocimiento.

Dice Jovellanos: "Y ¿dónde encontraremos los maestros? En todas partes donde haya un hombre sensato, honrado y que tenga humanidad y patriotismo. Si los métodos de enseñanza son buenos, se necesita saber muy poco para éste, que de suyo es tan fácil." En el centro de la escuela existirá una única autoridad: "la del director para mandar y corregir"⁴⁹.

Lo que resulta sorprendente es que hoy, en el contexto de comienzos del siglo XXI, después de la constitución de sindicatos beligerantes de concepción socialista y extracción popular, después de la profesionalización universitaria de los maestros y en medio de la secularización, las comunicaciones inmediatas y la búsqueda urgente de participación democrática, se encuentre una escuela con rasgos casi idénticos a los de esa sociedad autoritaria con la que se inició el siglo XX, como podemos ver en el siguiente testimonio de un maestro del Quindío, referido al reglamento escolar:

Es posible que existan casos en estas normas que no me gustan, pero de todas maneras hay que tenerlas en cuenta para poder corregir al alumno. Como maestro, tengo una gran cantidad de niños, que serán los hombres del mañana, y por eso mi obligación es reprenderlos, para que más tarde, en el futuro, puedan vivir en sociedad. El reglamento escolar está hecho para que

49 *Ibid.*, p. 94.

las instituciones funcionen adecuadamente y sus alumnos mantengan un régimen disciplinario ejemplo de rectitud y obediencia, constancia y responsabilidad hacia el estudio. El reglamento es muy importante, porque nos dice cómo actuar ante un comportamiento inadecuado de los niños; además, ellos aprenden que tienen que actuar bien si no quieren ser sancionados. No me imagino qué haría sin el reglamento.

Al caerse los paradigmas de la autoridad basada en la religión y al aparecer un nuevo ideal de convivencia humana, basado en la participación y en los derechos humanos, como resultado de un pacto racional entre los pueblos, la escuela queda huérfana de justificación para sus prácticas tradicionales. Comienzan entonces, a partir de los años sesenta, a convivir unos rituales escolares del pasado con un discurso beligerante de renovación, de proclamación de igualdad, de democracia, de reivindicación de las clases trabajadoras. Por otra parte, las mismas rutinas con que se les enseñaba la doctrina a los indios se usan en muchas escuelas para enseñar la geografía o las matemáticas, mientras el discurso pedagógico se recrea en teorías alrededor del constructivismo y la creatividad.

Veamos algunas propuestas del nuevo paradigma de escuelas libres que intentó incursionar en el siglo xx, sin haber tenido hasta ahora éxito frente a la tradición autoritaria:

Mi creencia es que un niño es listo y realista por naturaleza. Si se lo deja solo, sin sugerencia adulta de ningún tipo, se desarrollará hasta donde esté capacitado⁵⁰.

Posiblemente, el principal descubrimiento que hemos hecho en Summerhill es que el niño es una criatura

50 Neill, A. S., *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*, Hart Publishing Co., New York, 1960, p. 4.

sincera al nacer. Decidimos dejar solos a los niños con el fin de descubrir cómo eran. Ésta es la única forma posible de tratar con los niños. La escuela pionera del futuro debe seguir este camino si desea contribuir al conocimiento sobre los niños y —lo que es más importante— a la felicidad infantil⁵¹.

Del modelo del control social se evoluciona hacia la búsqueda de una autonomía infantil que permita un desarrollo armónico de la personalidad. Esta tesis va siendo gradualmente cimentada por los aportes de la sicología evolutiva y de la epistemología genética, que demuestran hasta la saciedad que el aprendizaje de comportamientos sociales básicos y de habilidades de pensamiento está íntimamente relacionado con la posibilidad de expresarse libremente y con la oportunidad de desarrollar en los primeros años capacidades básicas que sólo es posible adquirir a través del juego libre y de la actividad física.

¿Cómo lograr esto en una escuela basada en el control, la vigilancia permanente y el silencio?

La realidad escolar parece no haber sido tocada por el discurso pedagógico.

2. La perspectiva ética de la educación en el marco de los derechos civiles

Plantear el problema de una ética de la educación constituye no sólo un ejercicio intelectual sino también una búsqueda de mecanismos prácticos que, desde lo jurídico, lo administrativo y lo comportamental, conduzcan a modificar las “costumbres” tradicionales que en la cotidianidad van articulando las relaciones sociales propias de las instituciones educativas.

51 *Ibid.*, p. 161.

Esto implica el análisis de un fragmento de una realidad muy compleja como es la educación, para enfocar la atención en los elementos que podrían constituir una "ética especial" en la cual sea posible definir campos de responsabilidad individual e institucional susceptibles de ser identificados, valorados y exigidos jurídicamente, de tal modo que la sociedad adquiriera una seguridad básica sobre la calidad y las oportunidades de acceso al derecho a la educación.

En forma general, la educación es inherente a la propia naturaleza social y cultural del ser humano, que más que cualquier otro animal es un ser esencialmente *educable*. Esto conduce a todas las formas en las cuales se intenta caracterizar los tiempos, espacios y modalidades de la educación. Se establece que ella debe ser permanente, iniciándose aún antes del nacimiento y concluyendo con la muerte. Se propone tener en cuenta el espacio urbano como educador (la ciudad educadora), así como la escuela y la familia. Se reconoce el papel de los medios de comunicación, de la actividad lúdica y de la interacción social cotidiana en el desarrollo educativo. Se clasifica la educación, de acuerdo con su modalidad, como formal, no formal e informal. Y así podría seguirse particularizando según las ramificaciones del gran árbol educativo, que se bifurca por edades, objetivos, métodos y segmentos sociales. Esta inmensa gama de actividades humanas y formas de organización social, cuyo fin es incorporar a las nuevas generaciones a la tradición y a la vez dotarlas de herramientas suficientes para la supervivencia, la innovación y el progreso, es demasiado general para abordarla desde una perspectiva ética que recoja las implicaciones y los imperativos de comportamiento civil que corresponden al ejercicio de un derecho fundamental de todo ser humano.

El derecho fundamental a la educación, entendido como la oportunidad de tener acceso, en primer lugar, a una escolaridad básica y, posteriormente, al desarrollo de las potencialidades individuales dentro de otras modalidades educativas formalmente reconocidas, y orientado al pleno ejercicio de la ciudadanía en un marco de derechos civiles, constituye el referente jurídico y filosófico para el desarrollo de una ética especial. Esto involucra actores concretos, instituciones

educativas y mecanismos actuantes que pueden incidir en el ejercicio pleno del derecho a la educación. Un estatuto ético, basado en el derecho ciudadano a la educación, debe convertirse en derecho positivo, de manera que el ciudadano pueda hacer exigibles al Estado, a las instituciones encargadas de prestar el servicio y a los profesionales que actúan en ese contexto todas las responsabilidades que emanan de una responsabilidad ética referida a un derecho fundamental del ser humano. En este sentido cabe citar a Fernando Savater cuando dice que "el empeño por justificar metafísicamente los derechos es mucho menos urgente que el de protegerlos y cumplirlos con eficacia. En último término no provienen tanto de las promesas de la luz como del espanto de las sombras, no pretenden conseguir inauditos bienes imaginados sino evitar males conocidos"⁵².

Las razones por las cuales la educación constituye un derecho básico de la persona son múltiples y bastante conocidas. Sin embargo, conviene resaltar algunos elementos útiles en el desarrollo de una reflexión ética. Y esos aspectos deben tener en cuenta, precisamente, los males conocidos que emanan de una sociedad en la cual las restricciones del acceso a la educación determinan fronteras de miseria, inequidad, marginación, dependencia y aniquilamiento de la posibilidad de construir un proyecto humano en el que todos participen y todos quepan.

La educación universal constituye el medio privilegiado de la sociedad para incorporar a los ciudadanos en un sistema de valores capaz de garantizar una organización social en la cual sea posible salvaguardar los derechos básicos de todos los individuos, a la vez que permitir el desarrollo de la comunidad en sus aspectos productivos y culturales. En este sentido, asegurar una educación de buena calidad para todos es el fundamento de la constitución de un Estado de derecho en el cual los ciudadanos sean capaces de participar activamente en el desarrollo de las instituciones, de la producción, de la ciencia,

52 Savater, Fernando, *Sin contemplaciones*, Ariel, Colombia, 1995, p. 72.

de la tecnología y del arte. Allí donde una inmensa mayoría de los miembros de una nación han sido privados del conocimiento, del cultivo de valores fundamentales de convivencia, de relaciones interpersonales cálidas y productivas, no es posible superar la pobreza, la violencia, la intolerancia, la enfermedad y el desamparo de los excluidos de una vida digna. Es, entonces, un imperativo ético del Estado, y de quienes tienen responsabilidad en su gestión, asegurar el servicio educativo para todos los ciudadanos en condiciones de equidad, aplicando a este fin todas las herramientas necesarias, sean ellas jurídicas, técnicas, administrativas o financieras. Y esta obligación, desde el punto de vista ético, prima sobre cualquier otra prioridad de carácter político o coyuntural.

Si la educación es el instrumento por excelencia del que dispone una sociedad para asegurar su supervivencia, su consolidación cultural, su crecimiento humano y su proyección histórica en el concierto de las naciones, resulta irrenunciable la obligación de asegurar que todos los ciudadanos que participan como responsables directos en el desarrollo del sistema educativo actúen dentro de un marco científico, técnico, organizativo y jurídico cuyo desarrollo esté fundamentado en premisas éticas que emanan del derecho fundamental a la educación. Es este derecho fundamental el elemento de contraste para cualquier legislación, para la aplicación de métodos pedagógicos, para la asignación de recursos, para la evaluación escolar y para los criterios de formación profesional y contratación laboral.

Garantizar la prestación eficaz, equitativa y oportuna del servicio educativo le corresponde al Estado. Pero la responsabilidad más inmediata está en las instituciones educativas oficiales y privadas y en los profesionales que laboran en ellas: los educadores. Es evidente el vacío social que existe alrededor del derecho a la educación, manifiesto en la escasez de jurisprudencia al respecto, en la laxitud sobre la indisciplina profesional y en la poca relevancia que el país le otorga al proyecto educativo como eje decisivo en la constitución de un Estado fundado en valores comunes. De otro lado, es escandalosa la proliferación de violaciones al derecho a la educación mediante actos inauditos de discriminación y exclusión del sistema educativo.

Estos hechos, aunados a las preocupantes cifras de deserción y repitencia, a los bajísimos índices de días efectivos de escolaridad anual, a los desventajosos estándares de logro con relación a otros países y a las escalofriantes descripciones de violencia y maltrato que se registran impunemente en escuelas, colegios y universidades, demuestran la urgencia de promover una reflexión seria sobre la ética profesional de quienes trabajan en la educación. Esta reflexión debe volverse también sobre los centros universitarios, sobre los sindicatos, sobre las asociaciones de colegios privados, sobre la Iglesia, sobre los administradores y sobre los legisladores.

A partir de un estatuto ético de la educación, cada ciudadano podrá actuar con claridad en lo concerniente a aquello a lo que tiene derecho, a lo que puede esperar y a lo que puede exigir. Dentro de las instituciones se juega el destino de cada niño, joven, hombre o mujer, quien dependerá de lo que sus maestros quieran y puedan ofrecerle en términos de formación ciudadana, de formación humana y de formación intelectual. Si tiene buena suerte, podrá remontar sus aspiraciones a los más altos niveles de la política, la ciencia, el arte o la industria y así buscará caminos en la universidad y en la vida aprendiendo idiomas, relacionándose con personas y saberes, amando y multiplicando su oportunidad de ser cada vez mejor. Si tiene mala suerte —casi siempre asociada con poco dinero—, tendrá una educación mediocre, ofrecida sin entusiasmo y sin recursos, en medio de vicisitudes de incumplimiento, días “huecos” de paros improductivos, instalaciones ruinosas, pugnas internas entre maestros, administradores y alumnos, rutinas de una cotidianidad escolar burocratizada y sin esperanza. Entonces los sueños de cientos de miles de ciudadanos quedarán enterrados antes de nacer; algunos de éstos irán a universidades mediocres de cuyos egresados ni siquiera se sabe si pueden tomarse como profesionales, y muchos engrosarán las filas de los desempleados sin ninguna calificación y de la miseria, la violencia y la ira de quienes fueron excluidos del camino a la dignidad de los seres humanos. En todo el proceso no habrán participado activamente para opinar, cuestionar o decidir. No habrán tenido oportunidad de expresar sus necesidades y sus sueños, y tendrán que conformarse con lo que se les administre mientras guardan silencio.

Este apresurado cuadro ilustra en claroscuro la trascendencia social de un estatuto ético de la educación mediante el cual una familia pueda construir certezas mínimas sobre la oportunidad que tengan sus hijos de vivir dignamente, y ellos, a su vez, tengan la certeza de unos derechos que pueden reclamar ante la sociedad, ante el gobierno, ante los tribunales, como se reclama la vida, como se reclama la justicia: con derecho, con fuerza, con la seguridad de tener que ser escuchados, porque la denegación de los derechos fundamentales empobrece moralmente a una nación. Ante la exigencia moral y jurídica del derecho a la educación no puede prevalecer ningún otro interés ni prebenda ni conquista. No pueden predominar las exigencias económicas de las instituciones ni de las personas, ni los intereses políticos del momento ni las concepciones ideológicas y religiosas: todo niño o niña, todo joven, tiene derecho a recibir una educación que le permita la realización de su proyecto vital y garantice su participación activa en la comunidad a la cual pertenece. Este derecho genera imperativos éticos para quienes se ocupan de la educación de un pueblo. Del desarrollo de esta conciencia ética depende también el grado de evolución humana y social de una nación, y ésta se reflejará en sus desarrollos jurídicos, institucionales y profesionales.

El contexto social del ejercicio de la profesión

Éste es otro referente obligado para establecer el estado actual de la educación en la mayoría de nuestros países y enunciar elementos del contexto social que deben tenerse en cuenta cuando se analiza el comportamiento cotidiano de los educadores en relación con el cumplimiento de sus funciones.

Es necesario recordar que cualquier reflexión ética que pretenda tener algún significado práctico debe partir del análisis de situaciones concretas y considerar las condiciones reales en las cuales se propone producir cambios de mentalidad y de conducta. Por esto conviene recordar que una reflexión de esta naturaleza parte de unos profesionales de carne y hueso que trabajan día a día en países que no propiamente son de ángeles.

La realidad educativa está todavía muy lejos del Paraíso.

En primer lugar, tenemos sistemas educativos socialmente segmentados a través de los cuales se perpetúa la desigualdad social y se castra de tajo la posibilidad de participación ciudadana real. Hay un sistema educativo para quienes tienen dinero y pueden pagar una educación privada, de buena calidad, y otro sistema educativo, de calidad muy inferior, para quienes nacieron pobres. En segundo lugar está el Estado, en manos de cuyos funcionarios, directivos y docentes están la responsabilidad civil y el imperativo ético de una evolución democrática que le haga posible a la mayoría de la población acceder a los beneficios del conocimiento y la cultura. En esta educación segmentada se ubica el ejercicio profesional de los maestros públicos.

No solamente se ha segmentado socialmente el acceso a la educación sino también a los maestros —esta es una situación que se repite con muchas similitudes en los países del área—. La inmensa mayoría de ellos, contratados por el Estado, han tenido que luchar por décadas para conseguir que les paguen a tiempo salarios insignificantes, y esta condición de confrontación permanente se ha convertido en una especie de cultura profesional que, a base del logro de conquistas laborales, ha venido perdiendo el rumbo de una verdadera dignificación de la profesión. Evidentemente, la profesión del magisterio, con expectativas laborales tan precarias, se transformó en un oficio para pobres y, además, para aquellos, de entre los pobres, con menos opciones personales, a lo cual se ha prestado por años el sistema universitario, que en muchísimos casos ha encontrado en las facultades de Educación el espacio para aglutinar a los jóvenes que no pudieron ingresar a otras carreras de más alto vuelo académico y de mayor prestigio social. Esta dura realidad no excluye reconocer el compromiso profundo de la mayoría de los educadores con su oficio. Pero también permite comprender por qué esos mismos maestros que diariamente están en las aulas con los niños, tratando de sacarlos adelante, expresan de tantas maneras un profundo malestar personal

por la falta de aprecio social, por la ausencia de oportunidades, por su sensación de pertenecer a una profesión permanentemente subvalorada. Muchos de estos sentimientos personales tienen que ver con la formación recibida en las normales y en la universidad; otros están asociados con las condiciones económicas, con las condiciones locativas, con la sensación de abandono en que se desarrolla su actividad, con un cierto sentimiento de la ineficacia de un trabajo cuyos frutos no pueden verse en el corto plazo... Y estas duras realidades, por supuesto, afectan el nivel de elaboración y exigencia ética. Algo diferente ocurre con los maestros que se desempeñan en los colegios privados de élite. Allí no ganan más dinero que si se desempeñaran como maestros oficiales, pero son más exigidos por la comunidad de padres de familia, y en esta medida también se sienten más apreciados por personas de un estatus social, económico e intelectual cuyo juicio vale mucho en relación con la autoestima del educador.

Obviamente, lo anterior no recoge todos los infinitos matices a través de los cuales podría hacerse una descripción rigurosa de las características que adquieren los educadores en la sociedad, pero señala puntos críticos que de una u otra forma se han venido gestando a lo largo de la historia educativa del país. Profundizar en este conocimiento es esencial, pues los comportamientos individuales con implicaciones éticas en el conjunto de la sociedad se van configurando culturalmente por la fuerza de la costumbre, de las rutinas y de los imaginarios que tipifican roles sociales y les asignan valor. Precisamente por esto, volver los ojos hacia la constitución de un estatuto ético de la educación, ampliamente compartido por los educadores, el Estado y los sectores más respetables de la sociedad civil, constituye un camino certero para la dignificación de la profesión en sus aspectos esenciales de responsabilidad social.

No es éste el momento de detallar el cambio profundo de significación que adquieren muchos hechos cotidianos si se aprecian desde la óptica administrativa o si se aprecian desde la perspectiva ética. Pero es evidente que hay diferencias substanciales. Un prolongado paro de maestros es un acto plenamente justificado desde el punto de vista

reivindicativo laboral cuando se ha llegado a ciertos puntos muertos en las eventuales negociaciones con el Estado. El proceso para declararlo está regulado administrativamente, y el Estado tiene herramientas para resolverlo mediante diálogos, concesiones o sanciones. Pero este mismo hecho tiene otras implicaciones, muy diferentes, desde el punto de vista ético, en cuanto conculca un derecho fundamental de los niños –cuyos derechos prevalecen sobre los de los demás– y, sobre todo, de aquellos niños social y económicamente más desprotegidos. Desde el punto de vista ético, se atenta contra personas ajenas al conflicto de intereses, se atenta contra la democracia, se agrede, en el largo plazo, al más débil. Frente a esto no hay soluciones administrativas: solamente hay posiciones de conciencia y profesionalismo con una concepción de sociedad y equidad que deben conducir al desarrollo de mecanismos de negociación que no atenten contra los derechos de terceros y la obligación de consolidar una conciencia política que atienda a un proyecto de nación antes que a un logro de conquistas coyunturales. Es aquí donde se marca la diferencia esencial entre el derecho de agremiación sindical y la necesidad de constitución profesional. Ambas cosas no son mutuamente excluyentes, pero tampoco pueden ser lo mismo.

El contexto institucional

Más allá de las condiciones sociales en las cuales se desarrolla la educación, caracterizadas por la segmentación social de educadores y educandos y por los conflictos de intereses entre agremiaciones de educadores oficiales, colegios privados y representantes del Estado, aspectos que inciden en la regulación y la administración global del sistema educativo, está la práctica cotidiana de la pedagogía en cada establecimiento: la escuela rural, la escuela urbana, el colegio oficial, el instituto técnico, el colegio privado laico o confesional, la universidad, el centro de formación profesional... Allí, en la microcultura de cada institución educativa, se concretan las virtudes y las perversiones de un servicio público orientado a satisfacer un derecho fundamental del ser humano.

En el diario acontecer de la escuela, infinidad de padres y madres, niños, niñas y jóvenes sienten el rigor del autoritarismo y la discriminación, que revisten formas tan diversas como los exámenes de admisión que se aplican en instituciones privadas, desde el preescolar, justificando técnicamente un proceso de exclusión de los más débiles, de los que en apariencia presentan problemas, de quienes han padecido de enfermedades que limitan sus oportunidades. Muchísimas instituciones incluyen en sus “manuales de convivencia” —este nombre, que en algunas partes ha sustituido el de “reglamento”, suele ser una ironía legal— violaciones flagrantes a los derechos fundamentales reconocidos internacionalmente, consignando normas de control de la intimidad, de la libertad de conciencia y del libre desarrollo de la personalidad cuya transgresión ocasiona la exclusión del sistema. Esto, por supuesto, para no hablar de la exclusión por carencia de recursos, por apariencia física, por origen familiar, por preferencias políticas, por creencias religiosas o por simple arbitrariedad. Y todo esto lo hacen profesionales de la educación, en muchos casos con amplios estudios universitarios y un consolidado prestigio social de sus instituciones. Pero además lo hacen con el pleno respaldo de la comunidad educativa de la institución, que considera apropiadas todas estas formas de discriminación por nivel social, por capacidad económica o por capacidad intelectual. Es obvio que el problema no es administrativo y que rebasa con mucho las posibilidades de control del Estado. Aquí estamos hablando de una ética civil, de un conjunto de creencias, convicciones y deseos que hacen que muchas familias —especialmente, las que disponen de recursos económicos— quieran que sus hijos crezcan lejos de otros niños, a quienes no consideran poseedores de los mismos derechos. A estos parámetros culturales que establecen la segregación responden los educadores y el Estado mediante un mecanismo institucional en el cual priman la oferta y la demanda, la economía de mercado y los procedimientos de selección que acomodan dentro de la legalidad un sistema social injusto. Éstos son problemas éticos que no se resolverán sin un profundo cambio en la conciencia de los educadores.

Las recientes investigaciones que se han venido realizando sobre la cultura escolar son prolíficas en el señalamiento de todas las formas

de maltrato a que son sometidos los niños durante su proceso escolar, respondiendo a una tradición educativa que mantiene muchas costumbres y rituales que deterioran la autoimagen de los niños, les matan el deseo de aprender, les anulan la confianza en los demás, violentan su necesidad de juego y descubrimiento..., cosas "normales" que todos vivimos alguna vez y que no son otra cosa que una herencia cultural de la cual son depositarios los educadores⁵³. Allí, en la escuela, sigue existiendo una cultura de correccional, de micropenalidad y de castigo⁵⁴.

No se trata, entonces, de corregir puntualmente un conjunto de pequeñas prácticas que, articuladas en una forma tradicional de institución escolar, definen las características de un sistema educativo en el cual padres, maestros y alumnos se educaron y que en forma inconsciente reproducen. Por esto parece tan urgente convocar a amplios sectores de la sociedad para adelantar una reflexión que vaya más a lo hondo en el cuestionamiento de algunos de los paradigmas heredados del pasado, de acuerdo con nuevas concepciones sustentadas en los derechos humanos y en el humanismo que emana de ellos.

No bastan, pues, píldoras jurídicas ni grandes reformas administrativas. Se requiere despertar una conciencia ética que le dé sentido al cambio, que le permita a la sociedad en su conjunto construir valores fuertes que poco a poco vayan devolviéndoles a los ciudadanos algo de seguridad y confianza en que la vida es un bien y no una desgracia que debe sobrellevarse.

Buena parte de esta misión, profundamente humana, debe ser asumida por la educación desde el comienzo mismo de la escolaridad. Los educadores son, tal vez, los actores sociales con mayor oportunidad de ir reconstruyendo poco a poco, en los pequeños actos de cada día, esa red social tan profundamente desgarrada. Pero esto no sucederá

53 Serie Vida Escolar en Colombia, FES.

54 Cajiao, *Poder y justicia en la escuela colombiana*, FES, 1994.

jamás si no se comienza a generar en todos los estratos de la sociedad un nivel de exigencia ética que permita formar a los nuevos maestros con un sentido profundo de la dignidad de su profesión que excluya y sancione a quienes denigren de la profesión con sus actos y que estimule a quienes cumplen con su labor en forma consagrada.

3. Las experiencias y la situación jurídica de la participación infantil y juvenil

Sobre los presupuestos anteriores se puede contrastar lo que está ocurriendo actualmente en América Latina con respecto a la democratización de la escuela y, en consecuencia, con respecto a la participación efectiva de niños y jóvenes en su propio proceso educativo. Éste es un primer nivel que apuntaría a ir más allá, mirando cuál es el papel de niños y jóvenes en la sociedad, qué lugar se les asigna como ciudadanos, qué espacios de participación efectiva encuentran para sentirse parte real de sus comunidades en lo que toca tanto a sus derechos como a sus obligaciones. Sin embargo, la escuela puede ser un buen observatorio, en tanto que es el primer “espacio público institucional” en el cual se desenvuelven niños y jóvenes. Podría decirse que en nuestra cultura el primer nivel de ciudadanía se adquiere al convertirse en “ciudadano escolar”. La condición de “igualdad ante la ley” la experimenta el niño por primera vez cuando ingresa al pre-escolar y ve que su individualidad familiar es sustituida por una normatividad general a la cual están sujetos él y todos los otros: horarios, pautas de conducta, uniformes... y autoridades.

Por esto conviene preguntarse qué tipo de ciudadanía escolar estamos construyendo. Ya se mostró, al comienzo de esta reflexión, que la propuesta ciudadana de la escuela europea y, por ende, de la colonial respondía a un modelo monárquico: sujeción, obediencia, autocracia, castigo... ¿Qué paradigma corresponde, entonces, a una sociedad democrática? Es innegable que en el último lustro han venido haciéndose grandes esfuerzos por responder a esta pregunta, tanto desde el discurso sociológico y pedagógico como desde la legislación. Por ahora, lo más que puede recogerse de todo esto son algunas

tendencias, algunas normas y un número creciente de experiencias que siguen pareciendo bastante aisladas.

En primer lugar deben mencionarse dos realidades que coexisten, aparentemente sin grandes conflictos:

- a) Se han hecho grandes reformas educativas por todo el continente, en las cuales se destaca como factor común el centrar la atención sobre la institución escolar. Esto conduce a mayores grados de autonomía, a la elaboración de proyectos educativos institucionales, y dentro de ellos se explicita la búsqueda de participación de toda la comunidad educativa. Esto se ha dado en Chile, Colombia, Argentina, Perú... No hay duda de que aquí hay un importante avance, así en muchas partes no se expliciten las formas de participación específica de los estudiantes dentro de los marcos jurídicos.
- b) A pesar de todos estos cambios legales, las escuelas tienden a seguir idénticas: montadas en una organización vertical, en modelos de normalización disciplinaria, y bajo la batuta de una tradición autoritaria.

Podría decirse que se ha democratizado más rápido el discurso de la democracia que la práctica de la participación. Y con ello aparece la magia del discurso, que consiste en su capacidad de ocultamiento de la realidad. Es como si, hablando mucho de la participación, ya resultara innecesario promover su práctica.

Caminos que se abren

Tal vez la legislación más explícita y audaz en relación con los mecanismos de participación obligatorios en todas las instituciones educativas, por parte de alumnos (niños y jóvenes), sea la colombiana. La Ley 115 de 1994 establece que todas las normas de la institución deben ser construidas con participación de los estudiantes, con ellos deben reformarse y a ellos se les deben hacer conocer al comienzo de cada año escolar. También se incluye a los estudiantes, a través de

representantes elegidos por ellos, en los consejos directivos de las instituciones, sean ellas de primaria o de secundaria. Y se establece una figura jurídica importantísima: el personero estudiantil. Su función es proteger los derechos básicos de todos sus compañeros y llevar los casos de supuesta violación ante las autoridades escolares y, si fuere el caso, ante las autoridades judiciales. Este representante no tiene límites de edad, de manera que puede ser un niño de primaria o un adolescente.

Estas normas jurídicas, con fuerza de Ley de la República, establecidas por el Congreso Nacional y defendidas por las más altas esferas del poder judicial (Corte Constitucional y Corte Suprema de Justicia), muestran un verdadero deseo de que haya cambios de fondo.

Estos mecanismos legales han forzado a implementar mecanismos que, si bien son incipientes, comienzan a generar niveles de organización infantil y juvenil municipal, departamental y nacional, cuyo tema central es el mejoramiento de las instituciones educativas. Las asociaciones de personeros escolares se ocupan cada vez más de los problemas que atañen al desarrollo educativo, lo cual constituye, sin ninguna duda, una novedad en modelos de participación juvenil. Esto les ha permitido ganar credibilidad y legitimidad como interlocutores de los niveles superiores del sistema educativo: secretarios de Educación, funcionarios ministeriales, etc. La institucionalización jurídica de la participación juvenil ha permitido también movilizar otras instancias del Estado como la Defensoría del Pueblo y la Registraduría del Estado Civil, que han desarrollado actividades conjuntas con las escuelas para hacer una pedagogía viva de los mecanismos constitucionales que garantizan los derechos básicos del ciudadano.

A esta legislación se añade la Ley Nacional de Juventud, que incluye diversos apartes por medio de los cuales se obliga a las autoridades municipales, departamentales y nacionales a concertar con los jóvenes aquellos planes y programas que los afectan directamente. Estas disposiciones también han ido generando gradualmente redes de jóvenes, a la vez que se han ido creando oficinas de juventud en alcal-

días y gobernaciones, así como un Viceministerio de Juventud, adscrito al Ministerio de Educación Nacional.

De otra parte surgen iniciativas de participación activa en la vida nacional, como lo fue en 1998 el Voto por la Paz, siguiendo la cual millones de niños y jóvenes concurren en la misma fecha de las elecciones parlamentarias a depositar un voto ciudadano por la paz en urnas especiales dispuestas para este fin. También debe destacarse su participación con voz activa en la asamblea ciudadana por la paz que sesionó en julio del mismo año para discutir los temas centrales de los eventuales acuerdos con grupos armados.

También comienzan a gestarse experiencias significativas desde los medios de comunicación, que abren sus puertas a niños y jóvenes en el campo del periodismo, dando pie a que la libertad de expresión se convierta en una realidad también para ellos y creando espacios para que su voz y su opinión sean tenidas en cuenta.

En todos estos nuevos escenarios la escuela tiene un reto enorme ante el cual aún luce temerosa y rígida, pues su cotidianeidad parece mantenerse intacta en relación con la verticalidad de su organización. Habrá que esperar aún un tiempo para saber si este impulso social a la participación juvenil logra invadir las estructuras organizativas de las instituciones educativas en las cuales la arbitrariedad y la doctrina del control siguen siendo predominantes.

El caso colombiano es interesante, ya que esta euforia participativa responde a una situación de profunda crisis social en la cual la violencia, la confrontación armada, la corrupción y la ausencia de una sociedad civil activa condujeron a un replanteamiento institucional que se materializó en la convocatoria de una Asamblea Nacional Constituyente de la cual emanó la Constitución de 1991 con un claro sentido pedagógico y una concepción profunda de democracia participativa como ideal de proyecto político.

En otros países de América Latina también se vienen dando diversos tipos de experiencias participativas, tanto en el ámbito de la escuela

como en el contexto más amplio de la vida de la comunidad. Sin embargo, no parecen tener la misma fuerza institucional y jurídica, de manera que las prácticas de democracia están más centradas en el ámbito pedagógico y alentadas por la convicción de quienes se preocupan, desde el Estado o desde otros espacios de la sociedad civil, por temas como la educación en derechos humanos. El Ministerio de Educación de la Argentina tiene una abundante producción de materiales, lineamientos y experiencias en este campo y, a pesar de que la legislación nacional no es muy precisa en relación con la participación de niños y jóvenes, aparecen legislaciones provinciales con mandatos específicos. Desde el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, en Costa Rica, se viene haciendo un gran esfuerzo por crear conciencia y ofrecer herramientas conceptuales y pedagógicas, a lo cual ha contribuido notablemente el profesor Abraham Maguendo. También en Perú hay un interés creciente en estos temas y se vienen desarrollando múltiples experiencias⁵⁵.

Pero la legislación sigue siendo tímida en explicitar derechos, formas específicas y espacios institucionales en los cuales los niños y los jóvenes ejerzan su derecho a ser ciudadanos plenos. Más bien predomina en los diferentes países la tendencia al fortalecimiento de una subcultura juvenil a la cual se le ofrecen servicios pero con la cual no se cuenta para la construcción del proyecto colectivo⁵⁶. Ésta parece ser una trampa social peligrosa, en la medida en que el mundo adulto no termina de abrir sus puertas para que las nuevas generaciones adquieran espacios de poder social, sino que más bien opta por mantenerlos segregados en una especie de adolescencia prolongada e irresponsable con respecto al destino común. Esto tiene que ver no solamente con sus oportunidades de participación deliberativa y decisoria en asuntos que les competen directamente, sino también

55 Kalinowsky, Ruiz, Dueñas, *Escuelas que construyen democracia*, Cide, Lima, 1996.

56 Proyecto Atlántida, *Cultura del adolescente escolar en Colombia*, FES, 1995.

con la restricción a las oportunidades de acceso a los medios de comunicación, a la utilización y la producción de ciencia y tecnología, a la creación cultural y al trabajo productivo durante sus etapas de formación.

Quizá el fenómeno de la participación juvenil en países como Chile, Argentina, Uruguay y Perú haya tenido un proceso inverso al de Colombia en la historia reciente, pues en estos países las dictaduras y los procesos políticos del último tercio del siglo xx condujeron más a una restricción de libertades que a una apertura. En algunos de estos países fue muy activa la lucha de los adolescentes y los jóvenes en la propuesta de sociedades más igualitarias y luego en la resistencia contra los regímenes autoritarios, lo cual llevó a formas de represión ampliamente conocidas y luego a la recuperación de los espacios perdidos por la autoridad en las instituciones educativas durante las épocas de vivo activismo político.

Infortunadamente, no hay bibliografía disponible sobre esta temática, crucial en el desarrollo de un pensamiento latinoamericano sobre el papel de los niños y los jóvenes en el desarrollo democrático. Seguramente muchos de los tópicos mencionados han sido tratados pero su divulgación es tan escasa que parece de circulación clandestina. Se conocen los manuales oficiales desarrollados por los ministerios de Educación y grupos de educadores, pero no se conocen registros sistemáticos de legislación comparada sobre el tema. Por esta razón, he tenido que remitirme a observaciones fragmentadas que he podido hacer en diversos países a través de diálogos informales con maestros y funcionarios estatales.

Es como si aún los juristas y legisladores tuvieran pendiente resolver qué tan ciudadanos son los niños y los jóvenes. A pesar de que en todas las legislaciones la educación básica se consagra como un derecho universal y obligatorio para la familia, el Estado y, por supuesto, el educando, no se establece con claridad si este derecho es imperativo porque conviene a la articulación productiva y cultural de la sociedad o porque es inherente a la posibilidad de ser plenamente humano y, por tanto, garantizador del derecho a la vida en su más

alto sentido. En esta misma dirección, parece haber una enorme debilidad con respecto a los imperativos éticos de quienes tienen la responsabilidad de garantizar y administrar el servicio educativo.

Quizá el mayor reto que enfrentan las sociedades contemporáneas sea avanzar en la construcción de consensos serios sobre el acceso pleno a la vida ciudadana de niños y jóvenes, estableciendo con mucha fuerza y claridad jurídica el rol que les corresponde a las instituciones educadoras y, muy en especial, a la escuela. No bastan la protección a la infancia ni la prevención de los graves problemas que aquejan a la población juvenil: es indispensable dar un gran paso hacia la promoción ciudadana de las nuevas generaciones.

Bibliografía

- Ariés, Philippe, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Taurus, Madrid, 1987.
- Cajiao, Francisco, *Poder y justicia en la escuela colombiana*, FES, Bogotá, 1994.
- Faure, Édgar, *Aprender a ser*, Alianza/Unesco, Madrid, 1972.
- García Mendez, Emilio, "Prehistoria e historia del control sociopenal de la infancia", en *Ser niño en América Latina*, Galerna, Buenos Aires, 1991.
- Helg, Aline, *La educación en Colombia 1918-1957*, Cerec, 1987.
- Kalinowsky, Ruiz y Dueñas, *Escuelas que construyen democracia*, Cide, Lima, 1996.
- Martínez Boom, Alberto, *Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750-1820*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1986.
- Neill, A. S., *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*, Hart Publishing Co., New York, 1960.
- Proyecto Atlántida, *Cultura del adolescente escolar en Colombia*, FES-Tercer Mundo, Bogotá, 1995.
- Savater, Fernando, *Sin contemplaciones*, Ariel, Colombia, 1995.
- Serie "Vida escolar en Colombia", FES, Colombia, 1991-1995 (diez títulos).

EDUCACIÓN Y PROCESOS DE DEMOCRATIZACIÓN

Congreso Nacional de Directivos Docentes

(Cartagena, septiembre 15, 1992)

Para comenzar, quiero agradecer de manera muy especial la invitación que se me ha formulado a participar en este evento, que reviste una gran importancia en los actuales momentos que vive la educación colombiana.

El tema es de primera importancia para ser tratado por directivos docentes, particularmente cuando, a través de los múltiples eventos de capacitación de maestros en los que continuamente participo desde hace años, he podido comprobar el inmenso grado de influencia que rectores, directores y supervisores ejercen sobre la organización de las instituciones. Esto, desde luego, no es exclusivo del sector educativo. También en el medio empresarial se tiene cada vez mayor claridad sobre la importancia de involucrar a los niveles gerenciales en los procesos de cambio, pues cuando ellos no participan directamente como formadores de sus colaboradores toda la capacitación resulta estéril desde el punto de vista organizativo.

El contexto de la gestión directiva

En los dos últimos años ha habido un conjunto de circunstancias muy significativas para la educación del país, a raíz de la Constitución de 1991, ante las cuales no podemos reaccionar tardíamente.

En la nueva carta hay elementos mandatorios de máxima importancia:

- Se establece en forma clara que la educación es un servicio público (art. 67).

- Se da a la comunidad educativa una responsabilidad en la dirección escolar (art. 68).
- Se establecen nueve años de educación obligatoria (art. 67).
- Se ordena fomentar las prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana (art. 41).

Estos cuatro puntos, nada más, constituyen un reto fundamental en la transformación de la estructura educativa del país.

Me parece que es una responsabilidad inaplazable de los directivos docentes tener claridad sobre las implicaciones de estos mandatos y, en consecuencia, dar los pasos requeridos para que la práctica de las nuevas costumbres de convivencia ciudadana impregne sus instituciones. Desde luego, no basta con modificar un discurso. Tampoco es suficiente incluir nuevos enfoques y nuevas cátedras en el currículo. Urge dar un paso mucho más audaz: transformar la estructura organizativa de la escuela para que el ejercicio pleno de los derechos tenga vigencia cotidiana.

Con frecuencia se ha señalado que por lo menos una de las múltiples causas de lo que podría llamarse “la cultura de la violencia” está en el tipo de cultura escolar que todos nosotros hemos conocido desde que éramos niños. En efecto, arrastramos una pesada carga de tradición autoritaria, de discriminación social, racial y personal en el acceso a la educación; de incapacidad de aceptar la diferencia como criterio fundamental de convivencia, de arbitrariedad en el manejo del conflicto y de verticalidad policiva en el control y la vigilancia de lo que hemos denominado disciplina.

Empero, no hemos logrado dar pasos significativos en la generación de opciones reales que trasciendan el altisonante discurso “democratero” para tocar las estructuras organizativas de nuestras instituciones en camino hacia una verdadera cultura de la participación.

Tenemos que partir del análisis real de lo que somos a la vuelta de un siglo de transcurrir histórico marcado por grandes cambios sociales, políticos, científicos y tecnológicos. Los maestros de hoy no somos los mismos de principios del siglo ni los mismos de hace treinta años, cuando se iniciaban los procesos de movilización laboral en busca de cambios urgentes de las condiciones de trabajo. Entre la década de los sesenta y la década de los noventa han ocurrido demasiadas cosas en el mundo y, por supuesto en Colombia.

Hoy, nuestro papel es insustituible en la construcción de una nueva sociedad, y nuestra función política, por tanto, es trascendental. Esto resulta de un proceso de cambio social que ha marcado una ruptura de las estructuras tradicionales en las cuales crecían y se socializaban los niños y los jóvenes: la familia de hoy se ve forzada a dispersarse, por el tamaño de las ciudades; la incorporación masiva de la mujer a la fuerza de trabajo no permite que asuma como antes el control y cuidado de los menores; las nuevas exigencias de una sociedad en la cual se ha elevado notoriamente el umbral mínimo de conocimientos formales requeridos para participar en la vida ciudadana le da mayor peso a la función de la escolaridad.

Lo anterior le impone a la escuela dos retos muy fuertes: asumir su papel en la formación de ciudadanos y preparar a las generaciones futuras para incorporarse intelectualmente a una sociedad altamente competitiva en todos los campos.

La función política del educador

En primer lugar, conviene distinguir con toda claridad el papel político del educador como reproductor y transformador de la cultura y la permanente lucha gremial en defensa de intereses laborales.

Lo primero es la razón de ser de la profesión en relación con la sociedad. En este sentido, el maestro es en esencia un actor político: de la calidad que tenga la formación escolar depende en alto grado la oportunidad de participar en las funciones de dirección del Estado, de

tener acceso a la ciencia y la cultura y, por tanto, de crear situaciones reales de movilidad social. En Colombia, la educación está profundamente sectorizada en educación oficial y educación privada. Y esta sectorización obedece además a una división de clases sociales: los más pobres van a la escuela oficial y son atendidos por los maestros oficiales. La pregunta política es simple: ¿tiene la escuela oficial las características de calidad que les aseguren una mayor oportunidad a quienes asisten a ella?, ¿o puede pensarse con alguna razón que a los intereses democráticos de la nación, entendidos como apertura de oportunidades, se anteponen con demasiada frecuencia los intereses laborales del maestro?

No quiero decir, de ninguna manera, que la lucha laboral carezca de legitimidad. Por el contrario, me parece que el maestro merece ser tratado a la altura de sus responsabilidades. *Lo que encuentro problemático es que siempre los derechos estén por encima de las responsabilidades.* Lo que me preocupa, como profesional de la educación, es que no hayamos configurado un gremio digno, capaz de exigir a sus afiliados un código ético riguroso que respalde las exigencias de bienestar laboral. Las formas tradicionales de lucha no agreden al gobierno sino a las clases más pobres, que ven reducidas sus oportunidades de acceso a la cultura y a las formas más elevadas de expresión de la vida ciudadana: por cada día no laborado, por cada clase no dictada en el sector oficial, se configura una condición adicional de desventaja para los niños que no tienen oportunidad de acceso a la escuela privada. *En muchos casos, demasiados seguramente, los maestros oficiales llevan a sus hijos a la escuela privada;: sobre esto vale la pena reflexionar.*

Entiendo que éstos son temas espinosos y que pueden molestar a algunos. Sin embargo, siento que tengo el deber de ponerlos sobre la mesa para que sean discutidos. Ustedes me han invitado a hablar de democratización de la escuela, y es de eso que tengo que hablar: es decir, de perspectiva política y ética de la profesión.

En lo personal, he luchado por muchos años en búsqueda de oportunidades educativas para quienes no las tienen. Creo en el ejercicio

pleno de las libertades fundamentales y creo en la educación pública a cargo de maestros profesionales y conscientes de su papel en la transformación de una sociedad.

Desgraciadamente, la realidad es terca. Hoy la educación privada es más fuerte y es capaz de establecer sus reglas del juego con argumentos prácticos e ideológicos que tienden a demeritar cada vez más la labor del maestro oficial. Los estudios y evaluaciones muestran que la calidad de la educación oficial es peor. Mientras tanto, los padres de familia de sectores medios de la sociedad se ven sometidos al chantaje de los costos extraordinarios, de los bonos obligatorios, de la discriminación de que son objeto sus hijos en colegios que seleccionan desde preescolar, adjudicándose en la práctica la reglamentación del derecho a la educación y rechazando inclusive la responsabilidad que le adjudica la Constitución al Estado: la orientación y la suprema inspección y vigilancia de la educación.

Si queremos una sociedad más flexible, con más oportunidades de acceso a las instancias de poder, tenemos que hacer propuestas de cambio profundas. A mi juicio, por este camino rescataremos una dignidad profesional que cada vez parece más esquiva, perdida en lo que podría llamarse la burocracia docente; esto ocurre cuando es más importante el empleo que la profesión.

Aquí veo el papel de los directivos docentes de la educación oficial. Esta asociación debe ser el núcleo por excelencia donde se planteen las nuevas perspectivas de sociedad que deben inducirse desde la escuela. Ya no se trata de difundir una ideología doctrinaria, como ocurrió en la década del setenta y en parte de la del ochenta, cuando algunos creían cumplir su papel político mediante un discurso sobre la lucha de clases que la práctica ha demostrado hueco: a pesar de todo, el poder no ha cambiado de manos. Creo que la realidad nos orienta hacia otros rumbos. Necesitamos gente más capacitada, más culta; necesitamos jóvenes más activos, más conscientes de su responsabilidad ciudadana, menos temerosos de la autoridad, más capaces de generar alternativas y propuestas. Esto requiere trabajar duro y entusiasmar a los maestros para que nos acompañen en el esfuerzo.

Tenemos que involucrar a la familia y aceptar que, como servidores públicos, debemos aceptar la fiscalización de la sociedad sobre la efectividad de nuestro trabajo. Esto, para mí, es lo que puede rescatar la dignidad y el liderazgo social del maestro.

Las conclusiones de un congreso como éste deberían atraer la atención de todo el país, como ocurre con las reuniones de los gremios económicos. Aquí tendríamos que pronunciarnos sobre el proyecto de una ley general de educación, sobre el debate acerca de la educación religiosa. Ése es nuestro deber político y profesional.

¿Que significa democratización de la educación y de la escuela?

Apuntando hacia asuntos un poco más concretos, más de la vida cotidiana, me parece que deberíamos hacer esfuerzos conjuntos en algunos campos susceptibles de ser confrontados en términos de resultados dentro de uno o dos años en un encuentro como éste:

- Devolver la escuela a todos sus actores y permitir que se relacione con la realidad social circundante.

La vida ciudadana se desenvuelve en la ciudad, en el municipio, en relación estrecha con las autoridades locales, con los padres de familia, con la vida productiva de la comunidad. Todo el mundo está virando hacia este esquema; sin embargo, el proyecto de ley de educación no contempla esta tendencia mundial. ¿Será por interés de desarrollo político y democrático o será para salvaguardar condiciones laborales y poder de negociación? ¿Cuál derecho prima desde el punto de vista ético y constitucional? El artículo 44 de la Constitución de 1991 dice textualmente: "Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás." Dejo esto en términos de interrogantes, ya que entiendo que mi papel en este foro tiene el sentido de promover una reflexión y una discusión y no el

de hacer juicios de valor y sacar anticipadamente conclusiones que les corresponden a ustedes.

- Romper las barreras de discriminación que atentan contra los derechos fundamentales de la persona.

Esto tiene que ver con la generación de alternativas de acceso a la educación oficial. La ciudadanía tiene que recobrar su confianza en la calidad impartida en los planteles oficiales. Las clases medias tienen que ver la escuela pública como opción real para defenderse del elevado costo de vida, reclamando el derecho a la educación y la responsabilidad del Estado de garantizarla. Los maestros oficiales deben demostrarle al país que se puede ofrecer una opción de calidad que les permita a todos los niños tener igualdad de oportunidades para acceder a la realización de sus aspiraciones. A mi juicio, ésta es una manera muy fuerte de asumir posiciones políticas de concepción democrática.

- Garantizar la formación de ciudadanos activos a través de prácticas de democracia escolar.

Ya dentro de la escuela es necesario promover la participación activa de los estudiantes en la gestión escolar. Esto es fácil de enunciar pero difícil de practicar, pues implica ceder poder. Una organización democrática se opone radicalmente a una organización autocrática. Infortunadamente, la tradición escolar nos ha enseñado con mayor énfasis lo segundo: así nos educaron y así reproducimos el sistema. Pensemos solamente en el peso que le damos a la disciplina como criterio de homogeneización inconsulta de formalidades: uniformes, horarios, tareas, obligaciones, silencio, quietud, prohibiciones, sumisión, obediencia⁹ La disciplina es el dolor de cabeza perpetuo de la mayoría de los directivos escolares. Pocas veces abordamos la disciplina como propósito individual y grupal, como realización de proyecto de vida, como aceptación de la diferencia, como inquietud permanente sobre el logro de metas.

Pensemos un poco en el peso del castigo y la amenaza en la vida escolar. Pensemos en los sistemas que usamos para administrar justicia. Pensemos en los recursos de que disponen nuestros alumnos para exigir sus derechos. Pensemos en la violencia que se está alimentando en las aulas y los patios escolares por los que se pasean hoy los ciudadanos de mañana.

Para terminar, deseo mencionar algunos esfuerzos que se vienen haciendo y que muestran el compromiso de muchísimos maestros colombianos que con mística y profesionalismo están abordando descarnadamente los retos de su tarea magisterial.

En primer lugar, estoy seguro de no estar diciendo nada acerca de lo cual muchísimos de ustedes no hayan reflexionado. Esto lo sé porque mi trabajo con directivos y maestros en diferentes partes del país me da la seguridad del alto grado de conciencia que se ha ganado en los últimos cinco años. Tal vez lo interesante sea plantear estos temas en un foro que convoca a tantos maestros que, por su posición, pueden comenzar a tomar decisiones que modifiquen la vida de sus instituciones y de sus localidades. Se requiere con urgencia emprender los caminos de la acción para que no caigamos de nuevo en la trampa del discurso hueco.

En segundo lugar, quiero compartir con ustedes el éxito de cerca de cien maestros que han participado en un ambicioso proyecto de investigación sobre la vida escolar en Colombia. El objeto de este trabajo fue rescatar la palabra del maestro sobre la escuela. No podemos seguir siendo instruidos por profesionales de otras disciplinas, como si nosotros nada tuviéramos que decir acerca de nuestro propio saber y quehacer. Una mirada a las facultades de Educación basta para ver cuántos de sus profesores tienen viva la experiencia de las escuelas, de las aulas de clase de primaria y secundaria, de la manera como se comportan los niños, independientemente de lo que digan los tratadistas famosos sobre todos los temas imaginables. Ustedes tendrían que ganar esos espacios, sistematizar su experiencia práctica y volverla alimento de las próximas generaciones de maestros; negociar académicamente qué se enseña en esas facultades y quién

lo puede enseñar. Esto, por ejemplo, es una clara propuesta de reivindicación profesional y de reto gremial; ya otras profesiones lo han logrado, ganando así respetabilidad social. De la experiencia mencionada han sido publicados tres libros y se publicarán cerca de quince o veinte adicionales. Éstos deberían ser material de lectura de los maestros, porque fueron escritos por maestros.

En muchas partes del país se están desarrollando nuevas experiencias que rompen con las prácticas tradicionales, y vale la pena intercambiar experiencias para llegar a consolidar transformaciones significativas.

Finalmente quiero contarles acerca de algo absolutamente innovador: el Proyecto Atlántida. Con él queremos descubrir el mundo sumergido que vive en la mente y el corazón de miles de adolescentes colombianos, que son quienes están a cargo de ustedes, muchas veces silenciados por el peso de un sistema escolar incapaz de escucharlos. Esperamos dar alternativas metodológicas para que cada quien pueda sacar la maravillosa Atlántida joven que tiene entre sus manos.

Capítulo 7

UNIVERSIDAD Y CULTURA PEDAGÓGICA: EL USO DE LA RAZÓN

*LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO PARA LA LIBERTAD
DE PENSAMIENTO Y LA DIVERGENCIA IDEOLÓGICA*⁵⁷

Un punto de partida



odo ser humano racional y razonable puede y debe afirmar en cualquier momento de la historia y desde cualquier lugar del planeta que el mundo no va bien. En Colombia, esta afirmación resulta magnificada por los hechos cotidianos de autodestrucción colectiva que se materializan en la corrupción de las instituciones, la ineptitud de

57 Seminario Internacional sobre Conflicto y Protección de la Comunidad Universitaria, 2000.

los dirigentes y la violación diaria y generalizada de los más elementales derechos de las personas.

Éste siempre será un axioma de racionalidad inscrito en la dinámica del deseo humano. Sin esta afirmación, que es ética, se detiene de inmediato la búsqueda de opciones para el desarrollo de un mundo social en el cual todas las personas, todas las comunidades y todos los pueblos tengan una oportunidad de apropiarse de sus vidas y construir un entorno humano para sus descendientes.

En este mundo de velocidad y pragmatismo, de eficiencia y resultados visibles, de globalización y comunicaciones, sólo queda la esperanza de que la universidad no pierda su misión, que —a la manera de la de los viejos profetas— tiene que ser el puente entre quienes gobiernan el mundo, con sus leyes, dogmas, milicias y atropellos, y los seres humanos comunes y corrientes que habitan un reducido espacio del planeta en el cual aman, producen y sueñan.

Todos ellos, grandes y pequeños, tienen sus fantasías y sus deseos, han aprendido de manera simple y llana un modo de habitar la tierra, han experimentado la restricción del silencio y el olvido...

Y la universidad tiene que ir allí para aprender humildemente, porque allí están las claves de nuevas utopías para la humanidad. No puede refugiarse en sus lenguajes crípticos, no puede renunciar a la indignación que producen en un ser racional la miseria, el terror y la injusticia; no puede resignarse a los vaivenes de dogmas y poderes.

La universidad es el único espacio libre para la subversión del pensamiento, para el escepticismo extremo que sólo cree en la dignidad humana y por eso, precisamente por eso, puede dudar de todo lo demás: de los dioses y de los demonios, de las doctrinas y de las modas, de los ejércitos y de los misioneros. La universidad puede dudar —es su deber— de los relatos convencionales sobre la historia humana, de los saberes, de las verdades, de las fórmulas universales para la felicidad. Por eso, precisamente, puede hacer ciencia, modificar paradigmas, demostrar que la verdad siempre es provisional.

La universidad no puede atarse a lealtades de fronteras, de himnos, de banderas, porque ella es universal como el pensamiento y como la fantasía. Por esto, es ingenuo pensar que el escepticismo que fundamenta toda racionalidad provenga de los creyentes fanáticos o los militantes doctrineros y doctrinarios que hoy se hallan agazapados en las grandes corrientes económicas, políticas o religiosas que intentan establecer verdades definitivas e incuestionables, sea mediante el ejercicio del poder institucional o mediante el terror de las armas y la constante amenaza de la libertad y la vida.

Si esta premisa es aceptable como principio general para cualquier posición racional que apunte al mundo de la sociedad, la ciencia o la cultura, es completamente repugnante —desde la óptica del uso de la razón— que las universidades, en particular las públicas, se conviertan en el blanco predilecto de los intolerantes y los violentos, de los politiqueros de peores costumbres y de los corruptos. No es concebible que sea precisamente en los claustros universitarios donde se asesine a quienes han intentado hallar salidas al conflicto colombiano. Tampoco se entiende que la lucha armada que se libra entre facciones que sólo parecen creer en la fuerza del terror se traslade al lugar donde todas las posiciones imaginables deberían tener la oportunidad de ser sometidas al examen de la razón mediante el debate argumentado. Es inaceptable que instituciones educativas de las cuales se espera la formación de ciudadanos capaces de mejorar las costumbres políticas se manejen con los mismos parámetros de clientelismo irracional y corrupción administrativa que corroen todo el Estado.

No cabe duda de la importancia de intentar hallar explicaciones a lo que hoy se ha ido constituyendo en una cultura de la universidad colombiana, llena de paradojas y claroscuros, pero cada vez más lejana de la ilusión de contar con centros cuya imagen social proyecte confianza y credibilidad en el sentido de un protagonismo de la razón que se imponga sobre los imperativos de la irracionalidad y el terror.

Planteamiento del problema

Existen dos formas frecuentes de no dar con la dimensión significativa de ciertas realidades: en primer lugar, la proliferación de definiciones traídas de modelos teóricos y conceptuales, con intenciones eruditas antes que funcionales; en segundo lugar, el recurso al eslogan, a los estereotipos y a los lugares comunes que, a fuerza de uso, fatigan la capacidad de pasar de los significantes a los significados.

Esto ha producido, a mi juicio, una seria dificultad para aproximarse a modelos de transformación real de los claustros universitarios, de modo que sean espacios en los cuales haya una gran generación de cultura basada en la diversidad, la confrontación de ideas y la aproximación a la realidad social, científica y tecnológica desde múltiples perspectivas teóricas e ideológicas.

Desde luego, es fundamental comprender que la universidad no es lo que parece, y éste, a mi juicio, es el punto central que no hemos logrado asimilar. Con esto quiero decir que *la universidad es mucho más de lo que parece*, en tanto que cada centro universitario compendia una enorme complejidad humana, social y académica. Sin embargo, *lo que parece* es el resultado de una simplificación construida a partir de ciertos rasgos o incidentes que impactan al conjunto social mediante la expresión repetida a través de los medios de comunicación, hasta construir imaginarios sociales supremamente fuertes. Es claro que estos imaginarios casi siempre son deformaciones caricaturescas de la realidad compleja de las instituciones, pero no pueden subestimarse, pues, por desgracia, con el tiempo se convierten en la única realidad visible y actuante. Por eso resulta de particular interés la lectura de la imagen pública de la universidad, ya que en el mundo contemporáneo las imágenes suelen tener mucha mayor fuerza que la realidad.

Veamos un ejemplo que ilustra lo que pretendo mostrar: a nadie le puede caber duda de que Colombia es mucho más que producción y tráfico de drogas, pero es difícil controvertir esto frente a la imagen mundial del país ante la comunidad internacional. Y esta imagen lo-

gra, por ejemplo, un Plan Colombia. Esta imagen también produce acciones específicas en lo referente a la emisión de visas para viajar a otros países, en los departamentos de inmigración, en los aeropuertos... Es difícil para un colombiano explicarle a un agente de aduana de otro país que somos cuarenta millones de habitantes y que no todos somos traficantes. Muchos europeos creen que ser colombiano es sinónimo de familiaridad con el mercado y el consumo de coca. Ésta es la fuerza de la imagen, del patrón perceptual fabricado a partir de hechos reales, aunque no sean generales, mediante la reproducción persistente de noticias, películas y estereotipos repetidos, reforzado por la poca fuerza de rasgos positivos que maten el simplismo.

Pero el hecho claro es que la imagen pública produce mucho más efecto que la invisible complejidad de la realidad. Además es necesario destacar que los rasgos negativos, es decir, aquellos que tienden a constituirse en un peligro evidente para la ciudadanía (local, nacional o mundial) tienen predominancia en la constitución de esos imaginarios sociales sobre aquellos que se asumen como parte de la cotidianidad normal y que por tanto no son "extraordinarios". Sólo cuando hay una acción política muy consistente y de objetivos precisos en el largo plazo es posible cambiar el signo negativo de la imagen en una señal positiva que despierte adhesión a una causa, a una forma de acción o a un propósito colectivo.

Es claro, por ejemplo, que la actitud reciente de México frente al tema de la droga ha sido radicalmente opuesta a la actitud de Colombia. Mientras México rechazaba —hace tres años— radicalmente cualquier censura de Estados Unidos en relación con su política interna mediante el proceso de certificación, sectores fuertes de la opinión en Colombia se empeñaban en usar la posición de Estados Unidos para resolver problemas de política interna. En ambos casos, el problema de narcotráfico era real, pero el imaginario social de los mexicanos era de rechazo a la intervención, mientras muchos colombianos parecían pedir a gritos la intervención. México, con su consabido orgullo —parte central del estereotipo—, viene consiguiendo recursos inmensos dirigidos a sanear su economía en épocas de crisis, mientras Colombia, "vendiendo" su imagen de narcodemocracia, ha

conseguido un Plan Colombia que agudiza el conflicto sin resolver la crisis económica.

Lo anterior me sirve para plantear el asunto de la universidad en el terreno de los imaginarios sociales que se han venido construyendo en las últimas décadas, volviendo a insistir en que ellos no necesariamente coinciden con la realidad compleja de las instituciones, pero sí son capaces de producir efectos sociales que en un determinado momento pueden explicar lo que ha venido sucediendo con la educación superior en el país.

Creo que no podemos negar que la caricatura que muchos tienen de la universidad responde a realidades visibles, aunque ellas sean aisladas y no representen la riqueza y la complejidad de la vida y la producción universitarias. Y creo que tampoco podemos negar que muchas decisiones políticas, organizativas y financieras tomadas en las últimas décadas, que han afectado mucho el desarrollo de la universidad pública, corresponden en alto grado a esta caricatura que destaca los rasgos conflictivos.

Por esto me ha parecido interesante mostrar a grandes trazos la forma en que se ha generado el imaginario que seguramente predomina en muchos de quienes toman las decisiones públicas, con el apoyo explícito o silencioso de amplios sectores sociales.

Desde luego, debo advertir que la mayor parte de esta imagen social no es ni puede ser compartida por quienes hacen parte de las universidades, pues ellos siempre percibirán que eso es una deformación y una mentira que no corresponde a lo que diariamente se vive en los claustros. Y no pueden estar de acuerdo, porque quienes hacen parte como estudiantes, profesores o directivos saben que lo que se dice y se piensa desde fuera es sólo una caricatura. Pero también es importante tener siempre presente que las caricaturas se construyen sobre rasgos de la realidad.

Esto lo puedo afirmar desde mi experiencia como rector de dos universidades públicas en las cuales había bastantes problemas, pero

donde había muchas más cosas positivas; cada día tenía que estar convenciendo a ministros y funcionarios del sector económico, a la fuerza pública y a mis jefes directos –incluyendo a miembros del Consejo Superior– de que no estábamos en las calderas del infierno o en la cueva de Alí Babá. Por desgracia, siempre surgía algún incidente que borraba en un momento el trabajo de imagen positiva desarrollado durante meses, y eso se reflejaba en sanciones presupuestales o en cosas un poco más graves como las que han obrado para la convocatoria a este seminario... Porque la verdad es que si era difícil convencer a los altos funcionarios del Estado, era mucho más difícil convencer a los reducidos grupos que medraban por el poder y la clientela, azuzando el desorden, de que ellos eran responsables del bienestar de una enorme mayoría indiferente o amedrentada.

Génesis de una imagen social

Aparentemente estuvo muy claro para el mundo, durante muchos años –y siglos–, que la universidad era el *espacio sagrado* en el cual se desarrollaban la ciencia, la investigación, la preparación de la élite pensante y dirigente, la capacitación de la gente requerida por el desarrollo de la tecnología. De igual manera, la universidad era el lugar privilegiado de la “cultura”: centro de conservación de la tradición, de enseñanza de las leyes, de cultivo de la literatura y el arte, de estudio de la filosofía y la teología, archivo histórico⁹. Era, de alguna forma, el espacio por excelencia de la *racionalidad y la universalidad del saber y el pensamiento*. De una u otra forma, y a pesar de las diferencias que se fueron presentando de país a país, esta concepción prevaleció hasta mediados del siglo xx, reuniendo lo más granado de la élite pensante de los pueblos.

Sobre estas bases se crearon las grandes universidades públicas, y la sociedad en su conjunto, desde la baja Edad Media, pasando por el Renacimiento y la Revolución Industrial, asumió que invertir recursos del Estado en grandes centros dedicados a la producción del conocimiento era un buen negocio social que tenía altas tasas de retorno, medibles en términos de progreso y civilidad.

La década de los años sesenta produjo una ruptura fundamental. En todo el mundo se comenzaron a generar en la universidad modelos muy diferentes de “opinar” frente a los acontecimientos sociales, pasando de la academia a la acción. La guerra de Vietnam, el intento de rescatar valores y libertades aniquilados por una moral impuesta, la necesidad de los jóvenes de hacer parte del mundo, la repulsión frente a una sociedad burguesa, clasista y segmentada; el deseo de reconciliar al hombre con la naturaleza y con sus semejantes, la necesidad de recuperar lo afectivo por encima de lo monetario, el miedo a la destrucción nuclear y la dificultad de acceder a la educación superior, entre otras preocupaciones, fueron como un explosivo colectivo que se regó por todas las latitudes a través de las universidades. Fue un momento en el cual la juventud del mundo reclamó el derecho a decir *su palabra*.

La pestilencia del “sistema” parecía resistir a la razón, única arma de la que se disponía en las universidades. Entonces aparecieron multitud de manifestaciones, entre las cuales vale la pena traer a cuento el movimiento *hippie*, que creó nuevas formas de vestir, de vivir, de procrear, de hablar, de cantar, de trabajar... También durante esta época apareció la reacción actuante frente al poder constituido, haciendo de la universidad un fortín contra el establecimiento y contra el autoritarismo. En Berkeley se quemaron los archivos de reclutados para la guerra; en París, 1968 se convierte en un año legendario por las luchas estudiantiles; en México hay masacres en el campus de la universidad; en Tokio hay permanentes desórdenes. En varios países de América Latina se libran duras batallas contra las dictaduras. Colombia no es la excepción. También aquí aparecen *hippies*, también se quiere participar en la vida social, también se quiere controvertir la fétida cultura de una burguesía decadente, también se quiere cambiar el mundo desde los claustros universitarios, también se combaten la represión ideológica y la injusticia social⁹

En todo este proceso participa con más fuerza la universidad Pública —a diferencia de lo ocurrido durante la dictadura militar de Rojas Pinilla, cuando la universidad privada fue muy beligerante— y se convierte en un hervidero de discusiones políticas llenas de idealismos y

compromisos heroicos que invitan al activismo político de la consigna y del choque. Durante dos décadas –la de los setenta y la de los ochenta–, un número importante de universitarios opta claramente por la lucha armada, siguiendo el rastro de la triunfante Revolución Cubana, y se alistan en las filas de las Farc, el ELN y el M-19. Quienes no se van al monte inician el camino de la lucha política dentro de diversos movimientos de izquierda que desgraciadamente –y por mucho tiempo– dieron más importancia al dogmatismo doctrinario que al proyecto político de largo plazo, aniquilando así, probablemente, lo que podría haber sido una importante y numerosa izquierda democrática, fuerte e ideológicamente estructurada, que hoy se echa de menos como alternativa de poder.

Si bien es cierto que hubo una oxigenación de la juventud, que encontró el momento para hacer parte de una nueva realidad social, para producir rupturas que eran necesarias en lo que de afrontar los retos de una necesaria revisión de las estructuras tradicionales se trataba, también es cierto que se puso en evidencia la carencia de un liderazgo ideológico de largo plazo, tanto de los jóvenes como de los partidos políticos –sin excepción–. La orientación que recibieron los activistas no pasó en general de lo inmediato y coyuntural. Los partidos tradicionales se retiraron del debate con el rabo entre las piernas, con un cierto sentido de impotencia ante la embestida arrolladora de una izquierda llena de propuestas idealistas: justicia, igualdad, libre acceso a la educación, etc. El establecimiento fue enfrentado con violencia verbal, con manifestaciones, con pedreas... y respondió con la misma fuerza, cerrando facultades, cortando presupuestos, reprimiendo movilizaciones...

En este contexto se desarrolló un fuerte movimiento teatral, se dio una recuperación del sentimiento latinoamericano, surgió una intelectualidad nueva de orientación socialista, floreció una revaloración del arte bajo patrones estéticos nuevos. Fue el momento del *boom* literario latinoamericano, del vanguardismo pictórico, del nadaísmo. El Estado y también muchas universidades privadas, en forma miope, lanzaron una gran embestida contra las facultades de Ciencias Sociales (antropología, sociología, trabajo social, etc.), ce-

rando la posibilidad de crear reflexión y pensamiento sistemático a partir del conflicto. Es decir, se cerró la puerta a la razón y se pretendió extirpar la fuente del pensamiento de la izquierda.

La fuerza de la imagen

La década del setenta produjo esa imagen caricaturesca de la que vengo hablando. Los medios de comunicación, con todos los intereses económicos, ideológicos y políticos que los sostienen, reprodujeron una y otra vez las imágenes y los episodios del desorden, las quemadas de buses, las pedreas, las tomas de instalaciones... Una y otra vez se cancelaron semestres académicos, se ocuparon residencias, se recortaron presupuestos, se lanzaron gases lacrimógenos... Desde luego, no se fortaleció la imagen de formación de profesionales, de investigación, de proyección a la comunidad, porque éstas eran las cosas "normales": en ellas nada había de extraordinario para destacar. Tampoco se hicieron perfiles de participación política que seguramente habrían mostrado que los activistas eran mucho menos de los que se decía: por el contrario, tal vez se hubiera visto que en ese mismo momento se estaba sembrando la más profunda semilla de apatía social.

Las consecuencias prácticas de esta imagen de alboroto izquierdista generalizado fueron múltiples: desde este tiempo dejaron de asistir a las universidades públicas los grandes juristas y políticos que, hasta avanzados los años cincuenta, animaban el debate universitario; muchos personajes del mundo de la literatura y el arte se refugiaron en las universidades privadas, la investigación se detuvo en forma muy notoria, centros superiores privados, de muy dudosa ortografía académica, comenzaron a proliferar como hongos, encontrando un espacio propicio para fortalecerse con la migración de jóvenes de bajos recursos que dejaban la universidad pública para terminar rápido la carrera; las instalaciones físicas de algunas universidades comenzaron a amenazar ruina, y la industria y la empresa privada se alejaron definitivamente de la academia.

Gran parte del estudiantado comenzó a demostrar una gran fatiga política, ya no sólo con respecto a las propuestas dogmáticas y radicales, sino con respecto a cualquier posibilidad de participación ciudadana e incluso de organización estudiantil dentro del claustro. Podría decirse que el idealismo colectivo de los comienzos se convirtió en aburrición, escepticismo y apatía extrema. El arte, la literatura, el teatro, el debate ideológico, quedaron reducidos en la imagen pública a consignas y a uno que otro grafiti ingenioso.

Ciertos grupúsculos anarquistas, contestatarios, aislados, sin proyecto personal ni político, y “encapuchados clandestinos” pintadores de paredes y quemadores de buses se han hecho cargo de reforzar el imaginario colectivo, con todos los perjuicios que ello les acarrea a las mayorías silenciosas. En este caos disfrazado de política se han mimetizado peligrosamente delincuentes comunes que distribuyen drogas, milicianos de derecha o izquierda contratados para extorsionar o asesinar y oportunistas de toda índole con los cuales el grueso de la comunidad universitaria no tiene contacto social, académico ni ideológico, pero que tienen el poder de sembrar el caos y romper todo proceso de debate abierto.

Esto es lo que ha llegado a ser hoy la “imagen social” –la perversa caricatura– de la universidad pública: un conjunto de consignas pintadas en los muros, un intento de revivir movimientos políticos que tuvieron fuerza y significación hace treinta años pero que hoy han perdido su capacidad de convocatoria, una actitud escéptica frente al compromiso colectivo y un notorio sentimiento de inferioridad con respecto a las mejores universidades privadas que se expresa en su crecimiento de matrícula y el aparente desprecio por el mundo “elitista y burgués” de los negocios, del desarrollo empresarial, de la tecnología y de la política ejercida en el marco democrático.

Desde luego, esta imagen es falsa y mentirosa, es una deformación total de lo que en realidad ocurre, y nadie que haya vivido el mundo académico puede estar de acuerdo con ella. Pero, por desgracia, mucha gente, sobre todo la que tiene poder decisorio, tiende a ver las

cosas de ese modo, y es esa imagen distorsionada la que produce efectos prácticos en el largo plazo.

La otra cara de la universidad

Esa "imagen estereotipada" de la universidad contrasta con otras realidades que se desconocen porque no constituyen noticia, porque no son susceptibles de reducirse a consignas. En los mismos claustros públicos hay una mayoría que trabaja incansablemente en la docencia y en la investigación, pero sin condiciones propicias para constituirse en *comunidad científica*. Allí hay una juventud estudiosa y expectante frente a un futuro laboral incierto, en un momento de enormes dificultades sociales, sin que aparezca en el horizonte un signo claro que dé sentido y esperanza a su esfuerzo académico, porque la clase dirigente del país sigue siendo más proclive a perpetuar privilegios y "roscas" que a estimular los méritos intelectuales. Muchos directivos universitarios hacen enormes esfuerzos por darle un respiro a la academia en medio de las trabas que la burocracia administrativa impone. Sin embargo, basta un pequeño conflicto suscitado por algún grupo inconforme para desestabilizar de nuevo cualquier intento de recuperación. Esto mantiene en el ostracismo a todos aquellos que continúan su labor con convicción y dedicación, pues un clima de poco reconocimiento social, de ausencia de políticas estatales de largo plazo y de pobreza económica no resulta estimulante para la academia y la investigación. El esfuerzo, la discusión y la investigación existen pero no han logrado convertirse en "imagen pública", así hagan parte de la cotidianidad de la mayoría.

El trabajo académico de alta calidad se ha vuelto un acontecer individual y aislado, pues la política interna de muchas universidades reproduce vicios de la politiquería tradicional que no favorecen la constitución de grupos amplios de trabajo científico, capaces de generar y socializar el conocimiento. Con frecuencia, nuestros investigadores tienen más eco en el exterior que en su propia universidad. Sus investigaciones son más reconocidas afuera que en el país. Sus publicaciones no son oportunas ni ágiles. Los recursos no fluyen con rapidez.

La imagen social de la universidad pública como foco de permanentes conflictos, desorden administrativo y en algunos casos corrupción flagrante le ha servido al Estado para limitar sus esfuerzos de expansión, sin tener en cuenta que en la mayor parte de los casos ella es la que soporta el desarrollo de los programas académicos más exigentes en calidad e infraestructura (ciencias básicas, ciencias de la salud, agropecuarias, artes plásticas, música, ingenierías especiales, etc.). Hoy por hoy, la universidad privada representa mucho más de la mitad de la matrícula universitaria del país, y en número de instituciones constituye más de las dos terceras partes del total. Con frecuencia utiliza los mismos profesores de la universidad pública, que "redondean" su salario restándole tiempo a su dedicación. En muchos casos no hay alternativa, pues los salarios de algunas universidades del Estado no son suficientes para satisfacer las necesidades mínimas de un individuo a quien, por otra parte, se le piden las máximas distinciones académicas.

Esta situación también se refleja en la dirección universitaria, pues los estímulos y las condiciones de trabajo de un rector o decano del sector público no resisten comparación con algunas universidades privadas. Esto impide que personalidades de reconocida trayectoria y prestancia, con obvias y meritorias excepciones, encuentren atractiva y deseable la dirección de una universidad oficial. El resultado ha sido la ausencia de protagonismo intelectual y moral de la universidad, pues este protagonismo, en nuestro país, está muy ligado a las características personales de quien ostenta la representación institucional. Sólo esto permite, en Colombia, tener acceso al mundo de las decisiones políticas, al difícil espacio de los medios de comunicación social, al escenario internacional. Las rectorías universitarias, hoy, se centran en la función administrativa, que absorbe todo el tiempo de los funcionarios, pues para publicar una revista, conseguir un equipo, comprar un libro, organizar un evento científico o apoyar una investigación deben mover "palancas", conseguir "amigos" influyentes en los ministerios, consultar "códigos reglamentarios" y, finalmente, tener mucha paciencia. Luego tienen que decir que han hecho lo posible pero que nadie responde por la universidad. Pagar

la nómina a tiempo a lo largo de todo el año es el signo máximo de solvencia financiera y de eficiencia administrativa.

Es obvio que, en cuanto a dirección, no ocurre lo mismo con las universidades privadas, por cuyas rectorías y juntas de fundadores vemos desfilar con mucha frecuencia a ex ministros, políticos, hombres de letras y destacados intelectuales de comunidades religiosas.

Y el país guarda silencio, excepto cuando hay problemas de orden público.

Muchas cosas pueden añadirse en esta línea de exploración, pero no es éste el momento de hacer un estudio exhaustivo, que requeriría de una cuidadosa investigación para allegar abundantes datos numéricos y cualitativos. Lo que me parece claro es que, en la mayor parte de los casos, se trabaja muy duro en la universidad Pública, tratando de darle relevancia y prestigio, pero la respuesta social y gubernamental es apática, cuando no nula. La sensación, desde una rectoría, es de una enorme impotencia, pues no hay cómo estimular las manifestaciones de impulso y desarrollo que diariamente se ven en uno u otro departamento o facultad, ya que todo ello requiere de un respaldo que, en último término, representa costos imposibles de cubrir. Cuando finalmente se logran superar muchas trabas persiste la imagen de "barril sin fondo", de burocracia y de anarquía.

A todo esto se suma la escalada de violencia que aniquiló a Enrique Low Murtra en la puerta de la Universidad de La Salle, a Jesús Bejarano en la Nacional, a profesores de la Universidad de Antioquia... Se quiebra la Universidad del Valle, se incendia la UIS, se acaba periódicamente con el mobiliario de la Universidad Distrital, se secuestran investigadores que hacen trabajo de campo en Antioquia...

El remedio, peor que la enfermedad: la Ley 30

No puedo abstenerme de mencionar, aunque sea de paso, un par de elementos consagrados en la Ley 30 y que, a mi juicio, han hecho mucho más mal que bien a la realidad y a la imagen de las universidades.

Por una parte, la elección de rectores mediante mecanismos seudodemocráticos no sólo ha convertido a muchas universidades en fortines politiqueros, sino que también ha sido origen de más de un conflicto interno innecesario, pues las elecciones, en algunas partes, se hacen sobre cualquier cosa menos sobre una propuesta académica y administrativa.

Por otra parte, la laxitud con que se aprueban programas académicos en universidades públicas y privadas ha mandado al traste cualquier intento de reformas encaminadas a la calidad. A esto me referiré al final de esta presentación, pues creo que debajo de las medidas que respaldan este fenómeno hay una concepción universitaria indeseable, al menos desde mi punto de vista, pues favorece el negocio privado en tanto que desestimula a la universidad pública.

El cambio de imagen es una alternativa

Hasta ahora he planteado dos perspectivas: por una parte, la imagen pública estereotipada a partir de situaciones conflictivas y, por otra, aspectos de la realidad académica y administrativa que no se reflejan en su justa dimensión ante la ciudadanía.

Sin pretender que el tema de la imagen pública explique en su totalidad la crisis universitaria, he querido resaltar este aspecto porque, a mi modo de ver, no se le ha dado la importancia que merece y porque creo que por el mismo camino se encontrarían alternativas de progreso y recuperación.

En resumen, la tesis que propongo discutir es la siguiente:

- 1) Las instituciones, en su evolución social, producen hechos visibles a la opinión pública, y la visibilidad de éstos depende tanto del valor que tengan en sí mismos como del valor que les asignen sus propios actores y el conjunto social que los observa. Si en el transcurso del tiempo esos hechos visibles tienen una tendencia específica, cada vez que se repitan tenderán a destacarse, creando imágenes colectivas tendientes a reforzarlos como universales. Una vez creado el arquetipo será más difícil hacer visibles otros aspectos de la realidad institucional, así ellos sean más significativos.

En el mundo actual, donde los medios de comunicación ejercen un poder enorme en la formación de imágenes del mundo y donde ellas son seleccionadas de acuerdo con su capacidad de impacto en el público, es mucho más fácil que los estereotipos se configuren a partir de los rasgos conflictivos que a partir de las complejidades productivas, que no constituyen noticia ni involucran emocionalmente a la audiencia.

Esta situación hace particularmente vulnerable a la universidad, donde existen condiciones ideales para la expresión de la inconformidad y el cuestionamiento social, pues en la medida en que la crítica se manifieste de formas violentas se reforzará la imagen de "zona de conflicto".

- 2) El afianzamiento de estereotipos en el imaginario social produce consecuencias prácticas evidentes, al asumirse que hechos aislados constituyen verdades absolutas.

De este modo, si el estereotipo dice que ciertas universidades son fuente de problemas de orden público, se concluye que no es socialmente sano invertir recursos públicos en instituciones desestabilizadoras de la tranquilidad ciudadana. En tanto que grandes sectores de la sociedad compartan el diagnóstico – aunque sea tendencioso y equivocado –, estarán implícitamente

te de acuerdo con el recorte de recursos. Al recortar los recursos aumenta el descontento y se reduce la capacidad de producción académica. Y allí se inicia un círculo vicioso donde la mentira inicial tiende a convertirse en una verdad establecida con el paso del tiempo.

Convendría hacer un repaso minucioso de la historia universitaria de los últimos treinta años para buscar pistas que corroboren o nieguen la hipótesis que estoy formulando. Por ejemplo, ¿qué motivó hace un par de décadas el cierre de las universidades? ¿Fue la preocupación por la seguridad de sus instalaciones o por la seguridad de la ciudadanía? ¿Qué ocurrió dentro de ellas una vez que se las aisló simbólicamente del entorno urbano?

- 3) Si lo dicho anteriormente fuera cierto, podría plantearse la posibilidad contraria. Es decir, que generar una imagen diferente de la universidad, basada en su productividad, en el valor de sus estudiantes, en los progresos investigativos, en la calidad de sus docentes, en la capacidad de influir racionalmente en la opinión y en el debate público sobre temas trascendentales para el país, conduciría a fortalecer cada vez más la capacidad de estas universidades, para lo cual habría seguramente un amplio respaldo de la sociedad. Es esto lo que ocurre en muchos países donde la universidad Pública es una institución social de muy alto valor cultural, sin que ello impida el ejercicio de la crítica y la expresión de la inconformidad. Incluso la búsqueda de formas diferentes de protesta social, que no incluyan la violencia ni la sensación de peligro físico para la ciudadanía, puede convertirse en un signo positivo para la reconstitución de la imagen pública.

Esto se logró con creces en México, Argentina, Francia y otros países en los cuales también se vivieron épocas de desorden social y protesta activa. Sin embargo, sin claudicar del derecho a disentir y criticar, la academia prevaleció sobre la violencia, el Estado asumió las reformas de otro modo y la sociedad en su conjunto recompuso la

imagen pública de los grandes centros universitarios como centros de producción cultural y debate ideológico y político.

Caminar en esta dirección implicará un gran esfuerzo por parte de las comunidades universitarias, de los diferentes organismos del Estado y de los medios de comunicación: esfuerzo académico, esfuerzo político y esfuerzo participativo.

Un excelente ejemplo es lo ocurrido recientemente en la Universidad Nacional. Después de una situación extrema, reforzadora del estereotipo social más negativo, directivos, profesores y estudiantes produjeron hechos explícitos de rechazo tanto a lo ocurrido dentro de la universidad como al tratamiento que se le dio al problema por parte de los medios de comunicación y de algunos organismos del Estado. El mensaje a la ciudadanía fue claro y demostró que la gente quiere creer en la universidad y defenderla, siempre y cuando ella lo permita y abra canales de comunicación. Otro buen ejemplo, me parece, es el de la universidad de Antioquia, que, a pesar de haber sido asediada por grupos violentos, ha mantenido durante los últimos años un alto perfil de eficiencia administrativa, inversión en investigación y seriedad en sus planteamientos académicos, consiguiendo un claro reconocimiento no sólo de las gentes de la región sino de todo el país. Pero es claro que esto no sucede en todas partes. Una mala administración de la universidad del Valle echó al traste la confianza que toda la sociedad vallecaucana tenía en ella desde hacía más de treinta años; ahora los esfuerzos para rescatar esa imagen son heroicos por parte tanto de la administración como del Estado.

Hay, por desgracia, otros casos donde los hechos de desorden y corrupción administrativa, unidos al malestar de estudiantes y profesores, hacen sospechar que la mala imagen pública se acerca bastante a la realidad, con el riesgo inminente de que, más tarde o más pronto, ciertas instituciones desaparezcan definitivamente por no ser viables. No hay duda de que esto generará desórdenes y de que la policía antimotines no será solución.

Es importante que se hagan estudios serios de percepción social de la universidad por parte de diferentes sectores sociales, que se busquen estrategias claras para modificar percepciones erróneas, y por supuesto, que se corrijan situaciones que amenazan la supervivencia de las instituciones.

Administraciones corruptas, por ejemplo, son generadoras de violencia coyuntural y, más allá de eso, producen amenazas graves para la vida democrática e intelectual de las regiones. Hay casos, como hemos visto, en los cuales los vicios políticos de una región han conducido a sostener en la rectoría de las universidades a personas ineptas o corruptas que han puesto las instituciones al servicio de intereses particulares, con lo cual éstas se han arruinado y han arruinado la confianza pública en esos centros de estudios superiores. Luego dichos personajes se extrañan porque no aparecen recursos financieros para tapar los enormes huecos presupuestales. Y si hay una protesta estudiantil que termina en pedrea, se salvan los directivos y el asunto se convierte en problema de orden público. ¿Cuál es, entonces, la responsabilidad del Estado en estas situaciones?

Reflexión final

Lo anteriormente expuesto me conduce a pensar que la única arma seria de protección contra las amenazas permanentes que se ciernen sobre la comunidad universitaria son los vínculos reales entre universidad y ciudadanía. Vínculos basados en la capacidad de producción intelectual y cultural, en la investigación y en una relación con los problemas de las comunidades. Es necesario que la universidad se encamine a una integración con el espacio urbano en el cual cumple su misión, que el vecindario vea con buenos ojos la expansión académica de su sector, que desaparezca definitivamente la sensación de amenaza. Las universidades no tienen por qué equipararse en el imaginario social a las barras bravas que después del fútbol amenazan a los habitantes que viven y trabajan en los alrededores de los estadios.

Naturalmente, el reforzamiento público de los aspectos productivos de las universidades, en términos de cultura, ciencia y tecnología, no es sólo asunto de maquillaje, de asesores de imagen o de mercadeo. Estos apoyos definitivamente no funcionan cuando no existe fondo, cuando la realidad no da para mostrar cosas positivas —basta ver el fracaso de los asesores presidenciales... y a qué costo—. Pero es muy grave lo que pasa cuando, habiendo muchas cosas que mostrar, ellas quedan ocultas por no usar los medios técnicos y comunicacionales que permiten hacer públicos los éxitos y los logros. Es claro, además, que las universidades deben empeñarse a fondo en crear una imagen interna de exigencia académica, de presencia en el ámbito público, de aporte al debate nacional sobre los diferentes temas en los cuales está en capacidad de participar. Y todo ello implica involucrar amplios sectores de la ciudadanía y del sector productivo en el proceso de “soñar conjuntamente” la universidad, para que ella sea un signo de progreso regional y nacional.

Cuando esta imagen, basada en realidades positivas, se va afianzando en la propia comunidad universitaria y en la ciudadanía, se están poniendo las bases para ese círculo virtuoso que impide que un pícaro politiquero llegue a ser rector de una universidad. Por el contrario, la elección de un rector podrá volverse un acto trascendental en la vida intelectual y académica de una comunidad regional. Ésta es una lógica de afianzamiento continuo de una autoimagen institucional que se refuerza con formas de percepción social.

Se trata, pues, de pensar colectivamente la universidad como patrimonio social y no como gueto. Se trata de integrar la universidad a la ciudad tanto como sea posible y no de aislarla detrás de una cerca. Se trata de convertirla en escenario cultural, deportivo y académico natural a donde la ciudadanía acuda como parte de su paseo cotidiano aprovechando una oportunidad de encuentro con el único lugar de una ciudad donde se vive del y para el conocimiento. Se trata de buscar un paradigma estético en las instalaciones y los espacios que han sido financiados con el dinero público. En síntesis, la propuesta es que la universidad salga de su encierro para interactuar con todo el mundo circundante.

Ésta es, a mi juicio, la única defensa y protección efectiva de la comunidad universitaria. Su transparencia intelectual y administrativa, junto con la cantidad de vínculos que sea capaz de crear con todas las instituciones del entorno, es la mayor garantía de solidez académica y autoridad moral para afrontar las luchas que la razón debe librar siempre contra las veleidades o arbitrariedades del poder.

Pero también es importante decir que todo este sueño colectivo que invita al uso de la razón es vulnerable a la violencia, porque ante los violentos cualquier razonamiento parece impotente. El terror acaba con la protesta y la crítica, acalla finalmente las conciencias y obliga al silencio cómplice. Por esto, la acción policial es inútil si no hay un compromiso colectivo de no transar con quienes pretenden imponer su ley cubriéndose el rostro.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ESCENARIO DE LAS PRÓXIMAS DÉCADAS⁵⁸

Plantear el tema de la educación superior en Colombia, con todas las complejidades que reviste este segmento del sistema educativo, no resultaría sencillo aunque se dispusiera de tiempo ilimitado, sobre todo si se pretendiera entrar en detalles de tipo reglamentario, organizativo, académico o financiero. Cada uno de estos aspectos ha merecido tratamiento extenso por parte de especialistas y no es pertinente intentar en este espacio hacer un análisis de todo ese arsenal de información y conocimiento.

Lo que me atrevo a proponer ahora es una reflexión de carácter general sobre la función de la universidad en la sociedad colombiana contemporánea. Para hacerlo partiré de un dilema extremo, a partir del cual es posible examinar implicaciones y perspectivas, a la vez que abordar el problema de la pedagogía y su relación con la organización académica y administrativa. Al final intentaré esbozar una propuesta de comprensión de las funciones sociales de la universidad, en consonancia con uno de los extremos del dilema inicial.

El dilema

La universidad puede concebirse como una institución en la cual se presta un servicio educativo a las personas individuales que lo demandan o como un centro privilegiado de articulación cultural de procesos sociales complejos.

Entre estas dos alternativas existen muchísimos matices que de hecho se dan en la mayoría de los centros universitarios del país, pero, para efectos de esta aproximación, considero apropiado tratar el asunto

58 Encuentro de Universidades Ascún-Unesco-Cresalc, marzo de 1998.

en blanco y negro, de tal manera que pueda agudizarse el contraste de las implicaciones que tendría una opción radical en la concepción básica de la educación superior.

La institución universitaria, concebida como centro de prestación de un servicio educativo, conduce a la apertura de un mercado institucional competitivo que pugna por atraer una clientela creciente de estudiantes mediante la diversificación de productos, la oferta de rangos específicos de calidad y la competencia en el costo para los estudiantes. Ésta parece ser la tendencia predominante en Colombia, corroborada por los marcos legales (Ley 30) y reafirmada por la concepción pragmática que se le ha dado a la autonomía universitaria, la cual tiene una fuerte connotación de "libertad de empresa". Por este camino se ha incrementado la oferta de servicios de la universidad privada, aumentando significativamente su participación en la cobertura y diversificando las áreas académicas que se les ofrecen a los estudiantes colombianos. De otro lado, esta proliferación de instituciones conduce a una evidente dispersión de recursos y estándares académicos que no necesariamente contribuyen a un progreso visible en la calidad y en la coherencia de líneas de formación profesional, actividad investigativa y vinculación efectiva con el desarrollo productivo del país.

Esta concepción de la universidad como empresa prestadora de servicios va llevando gradualmente a un debilitamiento financiero de la universidad Estatal, en la medida en que los recursos fiscales destinados a su sostenimiento y desarrollo se enfocan como un subsidio a los estudiantes, para lo cual es cada día menos fácil hallar justificación desde el punto de vista de distribución del ingreso, pues, como lo vienen repitiendo desde hace algunos años los estudiosos de la economía, éste es un tipo de servicio en el cual el gasto público muestra tendencias regresivas. Esto ha conducido a planteamientos explícitos de la Comisión del Gasto en el sentido de estudiar alternativas para trasladar gradualmente el costo de la educación superior a los estudiantes mediante la creación de sistemas de crédito que les permitan sufragar sus estudios con condiciones favorables de endeudamiento a mediano y largo plazo, abriendo de paso nuevos caminos

de competitividad institucional, basados más en la calidad que en el costo de los servicios. Si de todas maneras los estudiantes van a pagar su carrera, el criterio de selección de universidad ya no será predominantemente el valor de la matrícula sino la formación que se les ofrezca.

Este esquema de universidad enmarcada en el contexto de la libre empresa genera exigencias y demandas hechas al sector financiero y al gobierno en materia de regulación y a los organismos con capacidad de financiamiento y fomento de la investigación. Por supuesto, se generan procesos sociales complejos en relación con la disponibilidad de recursos humanos altamente calificados para la docencia, la investigación y la administración. La dispersión institucional hace difícil la consolidación de equipos de investigación y el desarrollo de centros con capacidad para albergarlos. Las relaciones de la academia con el sector productivo y el desarrollo conjunto de tecnología también se hacen más frágiles y puntuales.

Sería interesante analizar las implicaciones sociales, culturales y académicas de la inversión en este esquema atomizado, en relación con costos efectivos de infraestructura, administración, equipamiento y, por supuesto, modelos de organización académica.

Es apenas comprensible que universidades pequeñas (con 2.000 a 4.000 estudiantes) tengan costos elevados en la medida en que la carga administrativa, de equipamiento, bibliotecas, etc., debe repartirse entre un número limitado de usuarios, con lo cual el costo individual se incrementa. Por otra parte, se hace casi imposible ofrecer oportunidades de diversificación académica cuando esta población está a su vez dividida en ocho o diez programas académicos, y éstos en ocho o diez semestres de estudio. En estas condiciones, las carreras tienen forzosamente que adquirir un perfil bastante escolar, que es el único que se adecua a la racionalización del espacio, la hora cátedra y el currículo homogéneo. Sobra decir que en estas condiciones la investigación es un lujo prácticamente inalcanzable, para no hablar de prácticas específicas, sistemas de tutoría o desarrollo de proyectos tecnológicos.

Un último aspecto que quiero mencionar en este modelo de multiplicidad institucional hace referencia a la dispersión de identidades. La institución pequeña o mediana tiene mucha mayor dificultad, por las razones anteriormente expuestas, en consolidar una imagen social que la acredite como centro prestigioso en el ámbito nacional e internacional, y esta acreditación, que se logra por los resultados, la calidad de la investigación, la trayectoria de los egresados y el prestigio de los docentes e investigadores, es fundamental en términos de calidad y de vinculación efectiva de los egresados al mundo productivo, político y cultural. Esto significa que la democratización que puede generar la universidad, en el sentido de impulsar la movilidad social, no es fluida, puesto que sólo unos pocos privilegiados, generalmente los de mayores recursos, pueden acceder a las pocas instituciones que han consolidado su imagen institucional, bien sea por razón de su antigüedad o de los elevados costos que les permiten ofrecer unja alta calidad pagada por pocos estudiantes.

Al otro lado del espectro estaría la universidad concebida como una institución de interés público orientada fundamentalmente a la articulación cultural de procesos sociales complejos mediante la investigación y la circulación del conocimiento universal.

Para acercarse a este modelo, por cierto anticuado en la medida en que apunta a lo que han sido las más antiguas y prestigiosas universidades con que cuenta la humanidad como patrimonio cultural, es necesario acudir a estrategias totalmente opuestas pero consonantes con lo que ocurre en otros sectores de la producción en gran escala: fusiones, alianzas, reducción de costos administrativos, creación de masa crítica con alto componente de inteligencia y sinergia con otros sectores complementarios (aparato público, productivo y cultural).

Esta opción radical implicaría la sustancial reducción de instituciones que pueden ser llamadas universidades en el sentido pleno, garantizando que su caracterización esté dada no solamente por el número de facultades que tengan o de programas que ofrezcan, sino también por las actividades específicas que cumplan en el campo de

la investigación y la docencia, y por la función que cumplan ante la sociedad, más allá de formar profesionales idóneos.

La complejidad del mundo contemporáneo exige la existencia de instituciones inteligentes consolidadas en las cuales se concentre la reflexión sobre los fenómenos sociales, científicos, tecnológicos y culturales en un contexto globalizado. Allí deben concurrir de manera permanente los diversos sectores sociales para contrastar sus iniciativas, sus preocupaciones y sus expectativas, no sólo entre sí mismas sino también consultando perspectivas históricas, científicas y éticas que sólo pueden mantenerse vivas y en movimiento en centros de excelencia que actúen como la conciencia crítica de una nación.

En esta opción, los recursos que los ciudadanos dediquen a través del fisco a estas instituciones no será un subsidio a nadie sino una inversión para mantener el diálogo entre el futuro social y el patrimonio de la tradición. La formación de nuevas generaciones en ese contexto de humanismo, ciencia y tecnología no será otra cosa que la consecuencia natural de abrir las puertas del saber a todos los ciudadanos capaces de involucrarse en los más altos niveles de exigencia académica y social.

Evidentemente, esta concepción de universidad implica distinciones profundas —ya insinuadas en la Ley 30— entre lo que sería la “universidad” y lo que serían instituciones de formación profesional o institutos tecnológicos orientados a la formación de recursos humanos competentes para funcionar en el aparato productivo.

Bajo esta concepción extrema, en una universidad tendrían que confluir con una flexibilidad enorme todos los campos del saber, todos los individuos capaces de crear conocimiento, todos los actores de la vida pública y todas las instituciones que animan la diversidad científica y cultural del país. Allí tendrían que generarse cátedras multivariadas a las cuales pudieran concurrir sin restricciones los jóvenes que desearan controvertir ideas, exponer propuestas y desarrollar proyectos interdisciplinarios sin las limitaciones formales de

currículos estrechos, escalafones excluyentes y campos del saber artificialmente compartimentados.

Una universidad contemporánea tendría que hallar el equilibrio entre la rigurosidad de los métodos científicos que exige la investigación de punta y la apertura a los saberes cotidianos y las prácticas sociales que circulan al margen de la academia formal. Esto implica reconocer que la cultura real se genera, se transmite y se renueva en la base de la sociedad y no en la academia. Corresponde a ésta, en cambio, procesar, sistematizar, comprender y someter a constante discusión, desde las perspectivas de la historia, la filosofía y la ciencia, estos saberes comunes. En este diálogo constante pueden renovarse ideas, modificarse prácticas sociales, reconstruirse paradigmas y refinarse modelos éticos y estéticos.

Para que una actividad de articulación cultural de esta naturaleza sea posible, es necesario fortalecer unos cuantos centros superiores, concibiendo su organización y sus funciones de maneras completamente diferentes. Por una parte, se requerirá que estén abiertos a una población verdaderamente significativa de jóvenes, lo cual implica que su tamaño y capacidad de absorción de matrícula sea realmente grande (100.000-200.000 estudiantes). De otra parte, esto implicará implantar modelos pedagógicos completamente diferentes a los actualmente vigentes en la generalidad de las instituciones de educación superior. También tendrá que reconcebirse la infraestructura física, dando prioridad a los auditorios, escenarios, laboratorios, bibliotecas y talleres sobre los salones de clase que albergan grupos reducidos de estudiantes que siguen un currículo restringido. Quizá una universidad de esta naturaleza sea, en el mundo actual y en el del inmediato futuro, un conjunto articulado de centros de investigación, redes informáticas, bibliotecas especializadas, medios de comunicación, museos y teatros, alrededor de los cuales se integren profesores y estudiantes para aprender juntos a partir del desarrollo de proyectos de investigación de diferentes grados de complejidad que a su vez respondan a necesidades y perspectivas de otros sectores sociales interesados en su desarrollo y sus resultados. Quizá una concepción de esta naturaleza permita una vinculación más estrecha del sector

productivo, el Estado y las organizaciones de la sociedad civil, no solamente como financiadoras sino como partícipes de la actividad universitaria.

Muchas de estas cosas existen. Algunas universidades del mundo se parecen a esto y allí descansan su prestigio y su capacidad de influencia sobre la sociedad. En algunos de estos grandes centros universitarios confluyen las mejores inteligencias de la humanidad; allí se forman los filósofos, los artistas, los físicos, los biólogos y, en general, los intelectuales que desde todos los campos de la ciencia y la tecnología contribuyen a repensar cotidianamente el destino de los seres humanos. Es allí donde dichas instituciones sitúan sus objetivos y no en el número de títulos que son capaces de otorgar.

Colombia, sin embargo, aún no apunta a tener un solo centro universitario de este calibre. Hay aproximaciones, desde luego, pero todavía confusas, porque la nación no se ha planteado la urgente necesidad de tener aunque sea un establecimiento verdaderamente grande y democrático. Hay excelentes recursos dispersos en centros universitarios medianos y pequeños que se debaten por sobrevivir en medio de una despiadada competencia de costos y expectativas que al final sólo logran restringir el acceso de los jóvenes a una cultura nacional e internacional de amplias proyecciones. Sólo unos poquísimos estudiantes privilegiados logran tener contacto con los mejores talentos científicos y humanísticos, pues la estructura curricular y los espacios físicos no permiten que esas personas puedan compartir sus saberes y sus experiencias con grupos numerosos de personas de las nuevas generaciones. Todo esto tiene consecuencias funestas en la consolidación de una cultura nacional en la cual la inteligencia no se valora como un patrimonio significativo.

Sobre esto último podría especularse mucho, pero basta mostrar como ejemplo la ausencia sistemática del mundo político en la mayoría las universidades, la incomprensión e ignorancia del común de los universitarios sobre los marcos jurídicos de la nación, la apatía por los problemas sociales y la incapacidad de nuestra clase profesional para encontrar elementos concretos de identidad nacional. Esto, para no

hablar de la intolerancia ideológica, el confesionalismo excluyente o la discriminación flagrante originada en la carencia de mecanismos financieros para tener acceso a las mejores universidades. Amén de todo esto, hay una aterradora limitación de cupos en los mejores centros universitarios, que son demasiado pocos.

Las pedagogías

La concepción de la universidad tiene que pasar por un profundo cuestionamiento de la pedagogía. Ésta determina en altísimo grado la organización y la financiación.

Muchas de las prácticas consuetudinarias de enseñanza que hoy predominan en nuestras instituciones de educación superior resultan insostenibles si se las analiza a la luz de la historia de la ciencia, la sociología, las epistemologías especiales o las neurociencias.

En forma trivial puede decirse que las universidades tienen que pasar de ser centros para enseñar a ser centros para aprender. Y es claro que el aprendizaje, tanto social como individual, no se produce por la simple exposición discursiva y secuenciada de asignaturas. Por el contrario, el aprendizaje, en tanto que construcción de conocimiento, sólo es posible mediante la acumulación de experiencia individual y social sometida al rigor de sistematizaciones graduales mediante métodos rigurosos de pensamiento. Es decir que el aprendizaje propio de la universidad debe pasar más por la investigación y la práctica que por el currículo convencional de clases y materias.

Nadie sensato puede establecer límites precisos entre la arquitectura, la sociología, las artes plásticas y la física. Y no se puede creer ingenuamente que una fórmula que combine un poquito de esto y un poquito de lo otro, administrados homogéneamente a una cohorte de jóvenes, logrará al final tener un grupo de buenos arquitectos. Es claro que hay habilidades específicas que deben desarrollarse, lenguajes que se deben dominar, conceptos esenciales al ejercicio de cada profesión... Pero sobre todo es indispensable que cada joven

encuentre la oportunidad de explorar un amplio menú de opciones en busca de su propio sello profesional: habrá así excelentes urbanistas, buenos constructores, diseñadores destacados dentro de un mismo grupo. Esto, por supuesto, requiere una universidad de pedagogías flexibles, de opciones múltiples, de tiempos elásticos para acceder al título, de profesores con tendencias y escuelas diferentes. Es así como se asegura la libertad de aprendizaje que debe primar en la universidad. Y es así, también, como se asegura que la libertad de cátedra sea fuente de riqueza y no de arbitrariedad y dogmatismo.

Lo único que sostiene la rutina pedagógica que prima actualmente en la universidad es una dinámica del poder de quienes acaparan el control del saber y el privilegio de la docencia. Para justificar este sistema en una estructura institucional restringida, se imponen requisitos formales que perpetúan las culturas tribales de los profesores universitarios. Una vez se ingresa al escalafón, se adquiere un estatus que, con títulos adicionales, antigüedad y algo de investigación —no mucha ni siempre relevante—, asegura no sólo la perpetuidad sino también la exclusión de cualquier otro que trasiegue en el mismo campo con idoneidad reconocida y eventualmente sin tantos títulos. Esto genera en universidades pequeñas, que no tienen espacio ni recursos para albergar más profesores con diversidad de ideas y experiencias, una cultura tribal en la cual, por encima de la discusión de la ciencia, prima la defensa del territorio. En esta estructura los estudiantes no tienen casi ninguna posibilidad de escoger profesores, de inclinarse por los mejores y de castigar a los mediocres con su no elección o de explorar tendencias diferentes dentro de un mismo campo del saber. Más bien, los profesores vienen adjuntos a la prescripción curricular obligatoria, y las asignaturas son defendidas con uñas y colmillos como centrales en el currículo para asegurar la continuidad del cargo. Ya logrado esto, la libertad de cátedra incluye no solamente los saberes y virtudes del maestro sino sus mediocridades, y la libertad de aprendizaje deja de tener vigencia en tanto que el poder del profesor sobre el alumno no tiene mediación en la discusión académica con otros pares. Todo esto, sin contar con las innumerables instituciones —de hecho, la mayoría— que ni siquiera tienen profesores de tiempo completo, sino que trabajan por horas y a destajo con docen-

tes que recorren durante la semana tres o cuatro universidades dictando las mismas clases, acomodadas en diferentes currículos.

Por supuesto, la "cátedra", en el sentido más tradicional, prácticamente no existe. El profesor emérito, con largos años de experiencia, publicaciones relevantes, experiencia investigativa y trayectoria intelectual, no dispone del escenario para encontrarse "magistralmente" con grupos de doscientos o trescientos estudiantes de diferentes ideas y disciplinas ante los cuales pueda exponer regularmente el resultado de sus trabajos o el desarrollo de su pensamiento. La ausencia de la "cátedra" ha ido aislando de la universidad a los grandes juristas y magistrados, a los intelectuales, a los escritores, a los industriales, a los artistas y a los investigadores que circulan en el sector privado o en los centros especializados. Estas personas no pertenecen a la tribu, no se someten a la burocracia del escalafón o no clasifican —por títulos y antigüedad— para una remuneración aceptable de acuerdo con su experiencia y sus conocimientos acumulados. Así, la universidad colombiana está desperdiciando mucha inteligencia disponible y mucha capacidad de discusión, esperando que la alta docencia sea ocupada solamente por Ph. D. recién llegados del exterior y todavía en incubación como personas. Esto quizá sea posible y deseable en países con trayectoria centenaria en universidades de verdad y en investigación científica, pero a Colombia aún le faltan unas décadas para tener una universidad de doctores. Por ahora sería bastante buena una universidad con maestros.

En cambio, aún están vivos en nuestro país los ingenieros que construyeron la red vial fundamental y que se enfrentaron a problemas topográficos y de suelos para atravesar la cordillera Central. Están vivos los médicos que iniciaron estudios virológicos definitivos para reducir la mortalidad infantil. Están vivos quienes abrieron camino en la generación de industria. Y también están allí los constituyentes y los magistrados de las cortes que han sido testigos de la evolución jurídica del país, los militares que vieron nacer y expandirse los grupos guerrilleros, los políticos respetables que nuestros jóvenes desconocen gracias a opiniones de prensa que sobrevaloran la antipolítica y desprecian de bulto a quienes han jugado un papel en la construc-

ción de la nación... Todo esto tiene que caber en el lugar donde se tiene que pensar a Colombia, donde se requiere comprender su pasado inmediato y proyectar su futuro. Un país que no es capaz de poner a las generaciones jóvenes en contacto vivo con la tradición está en grave peligro de fracturarse culturalmente del todo. Las pedagogías de la universidad tienen que estar en condiciones de garantizar esta controversia entre generaciones dentro de un clima de tolerancia, respeto, rigor académico y crítica histórica.

Llegar a esto implica tocar las pedagogías convencionales, replantear la organización del saber y ajustar los objetivos de estas instituciones como centros de difusión cultural y no solamente como fábricas de profesionales.

Las pedagogías usuales de la enseñanza están centradas en las aulas, los controles de asistencia, la examinación rutinaria y la relación del profesor con grupos más o menos reducidos de alumnos que se suceden uno tras otro cada día, esperando superar la nota mínima a base de leer colecciones de fotocopias dispersas. Esta mecánica escolar de la formación superior es obviamente costosa, pues el campus universitario —que en ocasiones es una casa grande alquilada o un edificio de apartamentos remodelado— debe albergar cotidianamente a miles de jóvenes que concurren a marcar asistencia congestionando salones y espacios en los cuales con demasiada frecuencia no ocurre nada que no pudieran realizar por su cuenta trabajando en grupos, consultando bibliotecas o conectándose por Internet. Los profesores, por su parte, están muy ocupados dictando clases de tiza, tablero y pupitre en las cuales cuentan someramente —no siempre con soltura pedagógica— lo que ya dicen los libros, y no tienen tiempo para hacer orientación y tutorías individuales y de grupos, para efectuar investigación, para examinar a profundidad a los estudiantes ni para preparar documentos y materiales de trabajo.

Esta tradición docente responde a la idea de que la cátedra universitaria es el mejor medio posible de distribuir información, lo cual conduce a la obligatoriedad de la presencia física para aprender. Esto quizá fuera cierto en otros momentos, pero en la actualidad la capa-

cidad de cualquier profesor, por bueno que sea, para cumplir con esta tarea es inmensamente limitada, dada la multiplicidad de fuentes de información disponibles a costos accesibles para un estudiante de educación superior. Por el contrario, hoy se requiere idear muchos más mecanismos orientados a la formación dedicada al procesamiento de la información: esto significa que se requieren más habilidades lingüísticas, lógicas, matemáticas e informáticas. De igual forma es necesario fomentar la capacidad de trabajo en equipo, las habilidades expresivas, las aproximaciones múltiples a determinados temas y la familiarización práctica con diferentes métodos de investigación. Muchas de estas habilidades no son posibles de aprender mediante la cátedra convencional, sino que requieren el diseño de proyectos específicos, liderados por profesores expertos que trabajen conjuntamente con grupos de estudiantes a lo largo de períodos prolongados de tiempo. Esto supone un cambio profundo en las tradiciones curriculares, en el ejercicio de la docencia y en el peso de los costos educativos.

Aprender filosofía, sociología, psicología, derecho, antropología, economía y otra serie de "carreras" que requieren una amplísima gama de lecturas para medio entender cuál es su ámbito y su objeto es algo que no se logra aprobando asignaturas de un semestre y dos horas semanales con su mosaico de fotocopias. Hay autores que deben ser leídos de principio a fin para saber qué dicen, y eso no se hace para dar una lección semanal como en el colegio. Leer a Keynes, a Kant o a Freud con un grado aceptable de comprensión puede llevar un año de dedicación y para eso hay que comprar los libros, tomar notas, entender su contexto, comparar sus teorías... en fin, trabajar con seriedad y rigor. Si un estudiante está ocupado en esto, ¿qué tiene que hacer en la universidad, como no sea discutir con un profesor preparado el curso de sus lecturas? ¿Por qué tiene que pagar varios millones de pesos al año para asistir a clases si mucho de este dinero lo podría emplear en formar una biblioteca propia, comprar un buen computador y pagar una inscripción a Internet? Tal vez requiera hacer unos cursos de matemáticas que le ayuden a desarrollar su trabajo, tener una asesoría regular con un buen profesor y presentar un examen riguroso que le tome cuenta seria de que efectivamente ha

aprendido lo necesario para decir que conoce a uno de estos autores. Esto tiene un costo, pero solamente pagará por lo que le den: el curso específico, el servicio de tutoría y el derecho de examinarse. Así, no importa si se gradúa en cuatro años o en diez. Nadie tiene por qué imponer el tiempo para aprender y, además, cobrar multas —semestres adicionales— por las demoras. Obviamente, una universidad con capacidad presencial para 5.000 estudiantes podría tener 30.000 activos, con lo cual el costo individual por derechos académicos sería muy inferior, en tanto que los ingresos globales de la institución podrían ser muy superiores.

En otros campos donde es indispensable, para asegurar la idoneidad profesional, el contacto cotidiano del alumno con un profesor que le ayude a desarrollar habilidades muy especializadas de carácter práctico que requieren laboratorios, instrumentos, campos agrícolas de experimentación o equipos de cómputo de gran formato, se hace necesario disponer de los recursos necesarios y subsidiar parcialmente a los jóvenes de acuerdo con los intereses generales del país. Todo país requiere científicos capaces de trabajar con competencia en determinadas áreas básicas, y eso es costoso. Pero también es verdad que no es algo que logre cualquiera, y por lo tanto la exigencia académica asegura que la inversión social en este preciado recurso humano es justificada. Éste es el papel que juegan los doctorados. De igual manera se requieren ingenieros, expertos en tecnologías de punta y administradores muy calificados que aseguren el desarrollo industrial y empresarial: para este fin tendrán que establecerse alianzas fuertes entre las universidades y las empresas para adecuar la formación de los estudiantes a los requerimientos globales de las empresas del sector productivo y a la vez obtener de ellas recursos que aseguren la alta calidad y el control de los resultados. Este tipo de sinergias es indispensable con el fin de asegurar que quien hace grandes esfuerzos para educarse tenga oportunidades reales de realización laboral de acuerdo con sus méritos y capacidades. Seguramente, muchos de los laboratorios especializados serán las propias empresas, con sus maquinarias, sus procesos organizacionales, sus niveles gerenciales, sus estudios de mercado, sus departamentos internacionales, etc.

Muchas de estas cosas, aparentemente utópicas pero totalmente vigentes en universidades de Europa, Estados Unidos, Asia y un par de países latinoamericanos, serán posibles sólo si se transforman radicalmente las pedagogías. Y la transformación de las pedagogías conduce a cambios profundos de las estructuras administrativa, organizativa, académica y financiera. Además, algo así obligaría a realizar cambios igualmente hondos en la educación media, cuyo objetivo central sería dotar a los jóvenes de las habilidades y la disciplina necesarias para un tipo de vida académica adulta como ésta. Visto de otro modo, una concepción de esta naturaleza se acerca mucho más a lo que podría llamarse una "sociedad educadora", en la cual los espacios de aprendizaje son los espacios donde la sociedad produce, en tanto que el hábitat de la universidad es el lugar donde se discute, se confronta, se contrasta, se sistematiza y se certifica con criterios de excelencia el conocimiento de quienes avanzan por el sendero riguroso de las ciencias y las artes.

Un sistema así tal vez no gradúe tantos profesionales en períodos de cinco años, pero seguramente conseguirá más calidad en quienes obtengan sus títulos, a la vez que no excluirá del sistema a quienes requieran más tiempo para conseguir los estándares requeridos por la sociedad. De otro lado, incluso los que no obtengan sus títulos profesionales sin duda alguna habrán aprendido mucho más que muchos de quienes los obtienen pasando previas en el sistema pedagógico actual. Y, sin duda, una universidad así será mucho más abierta y ofrecerá muchas más oportunidades a menor costo individual.

Hasta aquí he querido ilustrar lo que significa cambiar las pedagogías. No se trata de un simple cambio de rutinas ni de técnicas didácticas. Tampoco se trata de capacitar a los profesores en dinámica de grupos o en comunicación efectiva. Todo eso sirve, desde luego, pero no es suficiente para reconcebir la pedagogía universitaria. Se trata de comprender verdaderamente lo que significa una institución social con capacidad de aprender y permitir que aprendan quienes están vinculados a ella.

A manera de síntesis

La gran pregunta es cómo lograr la excelencia de la educación superior en los entornos del mundo actual —que, en realidad, son apenas un anuncio de los próximos veinte años—.

Dos planteamientos han guiado la reflexión:

- El dilema entre la universidad como institución prestadora de servicios educativos y la universidad como articuladora cultural de procesos sociales complejos.
- La transformación de las pedagogías como punto de partida para considerar los cambios estructurales del sistema de educación superior en el contexto social futuro.

El primer planteamiento ha permitido analizar en términos extremos las implicaciones de uno y otro tipos de institución y el segundo planteamiento ha llevado a entrever las implicaciones profundas de concebir el aprendizaje de nivel superior de una u otra manera.

Todo esto nos permite ahora replantear tres funciones esenciales de la educación superior:

1. Aglutinación cultural

La universidad tiene que ser el espacio social privilegiado en el cual se cultiven el humanismo, las artes, la historia y todas las expresiones humanas que, de una parte, constituyen el patrimonio de la humanidad y, de otra, conforman las raíces profundas de la identidad nacional. Esto implica que la universidad, más allá de llevar a cabo la formación de profesionales en ciencias sociales, filosofía o arte, tenga capacidad efectiva de comunicarse con el resto de la sociedad a través de medios de comunicación, publicaciones y eventos públicos abiertos a toda la comunidad.

La función cultural de la universidad abarca tres grandes campos: cultivo del humanismo, discusión permanente sobre política y Estado y facilitación del contacto vivo de los jóvenes con quienes están en capacidad de transmitir la tradición en todos los campos del conocimiento y la cultura. Para cumplir con esta función, la universidad debe ser un centro cultural en el cual las bibliotecas, los teatros, los auditorios de conferencias, los museos y las galerías ocupen un lugar de prioridad en las inversiones del país. Obviamente, esto supone un proceso de comprensión social de la función de la universidad que la convierta en un espacio público completamente abierto y neutral en relación con los conflictos violentos que suelen llevar a su deterioro y destrucción –sobre todo en las universidades públicas, que suelen resultar amenazantes y peligrosas para el público en general–.

2. *Desarrollo científico y tecnológico*

Esta segunda función tiene que ver con la formación de profesionales de alto nivel en campos científicos y tecnológicos que permita que la universidad sea el punto de contacto del país con el resto del mundo en materia de desarrollo científico y tecnologías de punta. Es necesario que la universidad esté en capacidad de convocar a los sectores de avanzada en la industria, en las finanzas, en la alta gerencia, para aprender de ellos y ponerlos en contacto con las últimas tecnologías de otras partes y para que, a la vez, los jóvenes en formación se beneficien de este entorno enriquecido. La investigación en ciencias básicas y la investigación aplicada, que se deben realizar en sinergia con el mundo industrial y de los servicios, implican que la universidad ha de poseer centros de estudio y laboratorios especializados que seguramente serán su verdadero centro de gravedad. Muchos de estos institutos y centros de investigación podrán ser construidos y sostenidos conjuntamente entre la institución, el Estado y empresas privadas interesadas en el desarrollo de trabajos específicos.

3. *Formación profesional para la productividad*

La tercera función es, por supuesto, la formación de profesionales idóneos para el desarrollo de actividades productivas a tono con las expectativas y necesidades del país. La formación profesional que ofrece una universidad debe caracterizarse por la alta calidad en el desarrollo de las habilidades propias del ejercicio de las profesiones —habilidades intelectuales, prácticas, sociales, gerenciales y de liderazgo específicas— y por la formación de valores individuales y sociales que aseguren la productividad y la orientación ética de los profesionales. Un profesional egresado de una buena universidad debe ser garantía de idoneidad y responsabilidad. Esto se logra solamente cuando el profesional se ha formado en un entorno universitario enriquecido en el cual ha tenido la oportunidad de “culturizarse” diariamente asistiendo a foros y conferencias, discutiendo sobre temas variados, viendo cine y teatro, escuchando música, etc.: todo eso que no logra crear en su entorno un pequeño instituto de carreras técnicas profesionales que se limita a administrar un currículo por horas cátedra.

De otra parte, la universidad debe proveer a los estudiantes que aspiran a carreras profesionales con la posibilidad de trabajar desde muy temprano en contacto con el mundo laboral en el cual posiblemente se desempeñarán. Esto sólo es posible mediante acuerdos y convenios entre las universidades, el sector empresarial y el sector estatal, abriendo campos de investigación y espacios de práctica eficaz y productiva. Este contacto cercano de los jóvenes con el mundo del trabajo ayudará también a promover mecanismos de estímulo a la excelencia, fondos de becas y apertura de oportunidades de incorporación laboral a quienes estudian.

En Colombia tal vez tengamos cuatro o cinco instituciones de educación superior que se acercan a la imagen de una universidad. Todas ellas, infortunadamente, demasiado pequeñas. Las públicas siguen amenazadas por un presupuesto precario, una pésima administración, una fuerte tendencia al tribalismo profesoral y una amenaza perpetua

de destrucción y parálisis por parte de sus propios "inquilinos". Las privadas de buena calidad son extremadamente costosas y accesibles sólo a una élite pudiente y privilegiada que siempre está dispuesta a someterse al chantaje de alzas desmesuradas y constantes porque no tienen opción. Las instituciones, a su vez, tampoco tienen opción porque sus sinergias con el mundo empresarial son débiles e impro-ductivas. Las grandes empresas en Colombia financian ciclistas, equi-pos de fútbol y reinados de belleza, pero no financian universidades ni centros de investigación.

Y en vez de ver uniones de universidades, aglutinación de recursos, complementación de saberes, cada día aparecen nuevos centros de educación superior que, al amparo de la autonomía universitaria, crean carreras, inventan títulos, improvisan profesores y con mucha fre-cuencia configuran un gran sistema de estafa pública porque la for-mación que otorgan a sus estudiantes no es mínimamente competi-tiva de acuerdo con las demandas del mercado de trabajo.

Colombia necesita tres o cuatro universidades de verdad. Ojalá sea-mos capaces de concebirlas y proyectarlas para que estén en pleno desarrollo a la vuelta de veinte años.

REFLEXIONES ACERCA DE LA IDENTIDAD DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

*Un legítimo ejercicio de nostalgia*⁵⁹

Introducción

Al comenzar este período preparatorio de nuestro semestre académico, he querido poner en blanco y negro algunas de las impresiones y preocupaciones que me han venido dando vueltas en la cabeza desde el momento en que me posesioné en la rectoría de la universidad. Muchas de estas inquietudes han sido compartidas con decanos, jefes de departamentos, profesores y estudiantes. Evidentemente, existen muchos matices, como variaciones alrededor de un mismo tema. Sin embargo, y con la clara conciencia de que cualquier intento de poner en unas cuantas páginas todo lo que es importante en una universidad es inútil, incompleto, parcializado y general, he pensado que hace parte de mis obligaciones darle a la comunidad un punto de partida para la reflexión colectiva. La idea es dar la pauta para una polémica, ya iniciada en un consejo académico amplio. El tipo de reacción que urge no es tanto contestar directamente a las eventuales equivocaciones del rector o confrontar eventuales diferencias con él cuanto dar soluciones al país a través de transformaciones efectivas del sistema educativo, comenzando por nuestra universidad.

Con estas aclaraciones iniciales quiero dar comienzo a esta presentación, aclarando de antemano que en ningún momento he escrito con ánimo ni de ofender ni de subvalorar realizaciones ya existentes, sino más bien con el ánimo de suscitar una reflexión crítica descarnada y de incitar a una búsqueda afanosa de soluciones concretas a los problemas educativos del país.

59 Este documento corresponde a la iniciación de clases de 1987, siendo rector de la universidad.

Filosofía y finalidad de la Universidad Pedagógica

1. Un problema de identidad

Al hacer una reflexión sobre la Universidad Pedagógica, tal como la ha venido haciendo la comunidad universitaria desde hace varios años, surgen preguntas, en apariencia de Perogrullo, pero las respuestas siempre resultan difíciles de precisar, si por respuestas válidas entendemos efectivas transformaciones de la realidad y no solamente enunciados verbales convincentes desde el punto de vista de una mera racionalidad lógica.

Es claro que la misión prioritaria de la universidad es formar maestros para que ellos, como profesionales altamente especializados, incidan en la transformación del país educando a las nuevas generaciones. Esto supone dar respuesta a dos preguntas esenciales:

- ¿qué es educar?
- ¿cuál es la identidad profesional de un maestro?

La primera pregunta hace referencia al proceso cultural y social de una comunidad. Se trata de un interrogante a escala macrosocial.

La segunda, en cambio, hace referencia al tipo de conocimientos y habilidades que constituyen las herramientas concretas que hacen de un individuo un educador, es decir, un hombre capaz de transformar la realidad formando a personas individuales cuyos valores, conocimientos y realizaciones se proyectarán en el universo social.

Desde luego, ambos aspectos están íntimamente relacionados, lo cual no equivale a decir que dar respuesta a los interrogantes macrosociales produzca en forma mecánica una buena solución en el terreno de la pedagogía.

La tarea de la universidad se centra totalmente en un proceso permanente de búsqueda de respuestas a estas dos grandes preguntas. Di-

cho de otra forma, se trata de indagar acerca de las perspectivas sociales, políticas, culturales, económicas, científicas y tecnológicas de un pueblo y del tipo de ciudadanos que pueden realizarlas. Esto constituye la utopía educativa de un grupo humano. El otro aspecto es averiguar cómo lograr este tipo de desarrollo humano mediante metodologías (tecnologías) de interacción, de aprendizaje, de organización, de participación. Insisto en el hecho de que tener una idea de hacia dónde queremos ir no significa haber hallado la manera de conseguir nuestras metas. Digamos que se trata de un problema de ciencia y tecnología.

Vale la pena precisar el alcance que en este contexto debe darse al término *tecnología*. Cuando me refiero a la pedagogía como tecnología, no la asimilo con la infortunada generalización por la que una concepción mecanicista de la didáctica la convirtió en “la tecnología educativa”. Yo tomo el término en una concepción más compleja, que se refiere a conocimiento científico aplicado a la producción de métodos y estrategias de acción sobre la realidad. No se trata del aprendizaje de técnicas sin contenido y sin explicación, sino, muy por el contrario, de desarrollos teóricos referidos al funcionamiento de la realidad. En nuestro caso particular, el término hace referencia al proceso de crecimiento humano de individuos que se desarrollan en un contexto histórico, social, político e ideológico en el cual es necesario que el pedagogo sea capaz de crear las condiciones concretas (materiales) para que estos individuos aprendan a ser seres humanos en todas las facetas que ello implica y que en forma alguna se reducen al evento académico de aprender unos datos históricos o unas reacciones de química. La tecnología, pues, en este marco de referencia, es el proceso continuo que va de la reflexión a la práctica, y de ésta a la construcción de nuevo conocimiento. No es, en ningún caso, especulación pura, ni tampoco técnicas mecánicas de tipo instrumental, carentes de elementos explicativos.

Digamos que se trata de una búsqueda que no puede restringirse a un plano de especulación teórica o, dicho de otra forma, al desarrollo de un “discurso”.

Éste es uno de nuestros mayores problemas. El sistema educativo, del cual somos producto, sigue arrastrando el lastre de una concepción racionalista abstracta, aun cuando su contenido aparente sea muy variado y vaya desde el terreno de la más elevada metafísica hasta las ideas más materialistas. Esto significa que el proceso educativo, incluyendo a la universidad, parte de un tipo de conocimiento que, antes que confrontación con la realidad material, es una elaboración lógico-conceptual del mundo externo. En otras palabras, vivimos un sistema educativo mucho más orientado a la transmisión de ideología, entendida como imagen de lo real, que a la creación de ciencia, entendida ésta como comprensión y construcción de lo real. Como observación general puede verificarse que la mayor parte de la investigación educativa se centra más en lo especulativo (discursivo) que en lo experimental (entendido como confrontación con la realidad).

Otra observación fácil de verificar es que, a diferencia de lo que ocurre en otras profesiones, muy pocos de los formadores de maestros han tenido ellos mismos la formación y la experiencia pedagógicas para las cuales están formando a otros. Esto obedece a que la calidad de la formación que se da a los maestros no los capacita para convertirse en maestros de maestros después de una práctica profesional fructífera. Entonces hay que recurrir a profesionales de otras disciplinas para sumar sus saberes específicos y sus concepciones del deber-ser educativo y pedagógico, pretendiendo que esa adición producirá como resultado profesionales idóneos para la docencia.

Esto equivale a pensar que un buen cirujano podría ser formado sumando los conocimientos que acerca de la medicina pudieran tener un grupo de historiadores, antropólogos, sociólogos, biólogos, físicos, matemáticos y, excepcionalmente, algún médico general.

Este cuadro, desde luego, no demerita en absoluto la labor de los formadores de maestros, pero sí permite arrojar luz sobre las dificultades que se presentan en las facultades de Educación para definir el camino, es decir, el método específico para la formación de maes-

tros, puesto que se carece del saber colectivo referido a la praxis de la pedagogía.

Además, los alumnos de las facultades no encuentran patrones claros de identificación profesional, pues, estando su ejercicio profesional referido prioritariamente a la educación de niños y jóvenes, no encuentran entre sus profesores paradigmas profesionales de ese tipo de aplicación específica del saber pedagógico. Es, pues, apenas natural que los maestros no tengan un sentido claro de identidad profesional, ni siquiera para la elección de la carrera, que por lo general resulta una segunda opción que se asume sin mucha convicción. En verdad, es preocupante la poca referencia que se hace en las facultades de Educación a los niños y a los jóvenes, a sus problemas, a sus preocupaciones, a sus procesos de aprendizaje... Se habla mucho más de conflictos sociales, del problema del poder y la educación, de la física, de la geografía, etc. Sin embargo, es muy precario el conocimiento acerca de cómo se organiza una escuela para hacer de un niño un buen ciudadano, de qué importancia real tiene el aprendizaje de la geografía y de cómo se genera ese conocimiento en las diferentes edades del niño y del adolescente... Y así podríamos extendernos casi al infinito.

Éste, a mi juicio, es el gran problema de Identidad que estamos llamados a resolver.

2. El sentido de la Universidad Pedagógica y su objeto social

Si nos atenemos a los lineamientos del decreto 80 de 1980, encontramos que en su artículo 136 dice: "La Universidad Pedagógica Nacional tendrá como objeto la investigación y el desarrollo educativo y la formación de personal docente para todos los niveles y las diferentes modalidades, de conformidad con las necesidades y prioridades nacionales".

Vale la pena también recordar las funciones de la universidad, tal como se definen en el artículo 5 del decreto 3146 de 1980:

- a) Planear, ejecutar y promover investigaciones relacionadas con el desarrollo de su objetivo institucional, velar por su divulgación y propugnar el efectivo aprovechamiento de sus resultados, tanto en los procesos educativos y en la formulación de políticas para el sector, como en la formación integral y el mejoramiento de los docentes;
- b) Diseñar, experimentar, evaluar y divulgar nuevos métodos y procedimientos para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos;
- c) Elaborar, experimentar, evaluar y difundir material didáctico, en coordinación con el Ministerio de Educación Nacional;
- d) Formar profesionales de la educación con adecuados principios administrativos y académicos para el ejercicio de las actividades docentes de los distintos niveles de la educación formal, no formal y especial, de conformidad con las necesidades y prioridades nacionales;
- e) Organizar y mantener programas de experimentación y observación en todos los niveles educativos, bien sea directamente o a través de convenios con otras instituciones educativas, para el mejor logro de sus objetivos;
- f) Realizar programas de educación permanente con el fin de proporcionar la adquisición, actualización, suplementación o complementación de conocimientos, destrezas o habilidades del personal docente en ejercicio, en consonancia con las políticas y prioridades del sector educativo;
- g) Desarrollar programas de formación de docentes, dirigidos a tecnólogos o profesionales de otras áreas;
- h) Desarrollar programas de formación avanzada para los licenciados;
- i) Prestar asesoría pedagógica a los organismos encargados de la dirección, planeación y desarrollo del sector educativo.

Hay dos aspectos que llaman la atención en estos objetivos y funciones: en primer lugar, la reiterada referencia a la realidad nacional,

tanto en lo que hace a los problemas específicos del sector como a los planes y programas del gobierno nacional; y, en segundo lugar, la constante utilización de palabras como diseñar, experimentar, evaluar, difundir, elaborar, producir, asesorar...

Resulta evidente que la universidad se encuentra muy distante de cumplir a cabalidad con la misión que el país le ha encomendado. Voy a mencionar sólo algunos puntos, a manera de ejemplo:

- Uno de los mayores problemas del sistema educativo del país es la muy deficiente calidad de la educación primaria, en la cual concluye el proceso educativo de un inmenso número de ciudadanos. *Preguntas:* ¿Qué tanto sabe la Universidad Pedagógica acerca del proceso de aprendizaje en los niños? ¿Qué tanto material produce anualmente en este campo? ¿Cuántas investigaciones serias se han hecho en los últimos cinco años acerca de los procesos cognitivos en los niños de nuestra escuela primaria? ¿Por qué la Universidad Pedagógica no forma maestros de primaria? Si quisiera hacerlo, ¿tendría gente suficiente capaz de hacerlo?
- Es evidente que los medios de comunicación tienen una enorme repercusión en la educación, incidiendo en forma permanente sobre las personas, de tal manera que muchas veces el sistema de valores, de por sí precario, que se trata de infundir en la escuela resulta totalmente neutralizado por los esquemas transmitidos en el cine, la radio, la prensa y la televisión. También es corriente escuchar críticas violentas, y con razón, a la pobreza de la programación educativa, a la mediocridad de los textos escolares, a la carencia de material didáctico adecuado a nuestras realidades culturales. *Preguntas:* ¿Por qué no se produce material didáctico abundante y comercializable en la universidad? Entre los muchos profesores actuales ¿habría los suficientes para mantener una producción abundante, seria, de altísima calidad académica y de excelente nivel pedagógico? ¿Por qué la Universidad Pedagógica Nacional no forma expertos en medios de comunicación para que hagan buenos pro-

gramas de televisión, buenos audiovisuales, buenos materiales de educación a distancia?

- Otro problema tremendo, radiografiado maravillosamente por Rodrigo Parra Sandoval, es la alarmante situación de la juventud de nuestro país. Es una juventud sin presente ni futuro, producto de un sistema educativo mediocre y proyectada a una sociedad que no le da oportunidad de trabajar ni de estudiar ni de creer en nada. *Preguntas:* ¿Qué sabe la Universidad Pedagógica sobre el joven colombiano? ¿Conocemos siquiera a nuestros estudiantes? ¿Cuánto se ha investigado sobre drogadicción? ¿Se han propuesto métodos, programas, experimentos orientados a resolver este tipo de problemas de los jóvenes? ¿Qué sabe la universidad sobre sexualidad, sobre familia? ¿Por qué no hay programas, cursos, talleres, orientados a preparar maestros que puedan tratar con los adolescentes y jóvenes de Colombia?

No quiero extenderme en este interrogar, pero tengo la sensación de que la universidad está obligada a aterrizar sus grandes planteamientos teóricos —que los tiene en abundancia— en el terreno de la realidad concreta de un país que necesita profesionales de excelencia que trabajen en barrios, pueblos y veredas, educando a los niños y a los adolescentes de carne y hueso y no a los que deducimos de nuestras amplias lecturas de sicología y antropología. La universidad tiene que mirar a las aulas escolares, a las comunidades rurales, a los estudios de televisión, a las editoras de textos escolares, a los administradores educativos. Quizá entonces nuestros estudiantes puedan entender lo que dicen los libros que les pedimos leer.

3. *El quehacer pedagógico: investigación e innovación*

Tengo la sensación de que la universidad tiene muchas cosas que aprender y que pensar. Por ejemplo, tenemos que aprender cómo se enseña a leer y escribir, porque es tremendo encontrar que estudiantes de semestres avanzados de universidad aún tienen serias dificultades con el manejo de su propio idioma. Esto, para no mencionar los problemas que muestran en este campo muchos profesores universi-

tarios. Me pregunto si éste no será un factor fundamental de atraso cultural, puesto que el lenguaje determina en alto grado el desarrollo del conocimiento. Si en plena Universidad Pedagógica no se sabe cómo enseñar a leer y escribir a niños, adolescentes, jóvenes y adultos, ¿a dónde recomendarían ustedes que los maestros fueran a preguntar?, ¿tal vez a una facultad de psicología?, ¿o tal vez al consultorio de un neurólogo?, ¿o quizás al despacho de un experto en problemas de aprendizaje? Éste, por ejemplo, era un punto esencial de identidad profesional del maestro hasta hace unas dos décadas: él sabía enseñar a leer y escribir. También sabía otras cosas que hemos olvidado. Es cierto que había muchas cosas que esos maestros de hace treinta años no sabían, pero quizá poseían cierto saber ético, cierto saber cívico, que es indispensable recuperar. En el caso de la Universidad Pedagógica, esto no es difícil, pues en cierta forma ella guarda en su interior toda esta historia, y quizá no se requiera más que recuperar cosas que aún están latentes en cada rincón de este claustro. Es más: durante los tres meses que llevo en la rectoría he tenido la impresión de que, sin excepción, todos los profesores están en búsqueda de este tipo de respuestas, tengo la impresión de que el desarrollo de un discurso pedagógico como el que existe es el primer paso hacia un saber pedagógico real. Sin embargo, aún falta dar ese paso y creo que darlo es el gran reto que nos está proponiendo el país en un plazo inmediato.

Nuestro problema es la pedagogía, es decir, cómo enseñar. O, expresado de otra forma, más precisa y más moderna, cómo propiciar e inducir los procesos de aprendizaje en otros. Tenemos que preguntar, entonces, cómo aprende la persona, antes de decidir qué enseñarle. (No sobra precisar que, cuando hablo de aprender, no me refiero exclusivamente a las asignaturas del currículo, pues también los valores, los comportamientos, las actitudes y hasta los modales se aprenden.) Tenemos que preguntarnos si hay momentos, situaciones, ambientes o individuos privilegiados para ciertos aprendizajes. Y las respuestas tienen que referirse a la realidad y no a conceptos extraídos de bibliografías extensas. Evidentemente, el conocimiento profundo de la psicología, de la neurología, de la epistemología, de la antropología, de la etología o de la religión nos ayudará a encontrar

respuestas, pero la única referencia cierta será a la realidad social concreta de barrios, veredas, escuelas y niños con nombres propios, con papás de carne y hueso, con maestros de verdad. En pedagogía no son válidos el “supongamos que...” de los economistas ni el “había una vez...” de los historiadores ni el “en la próxima década...” de los políticos y los planificadores. La respuesta del pedagogo y del maestro es de tipo tecnológico. Esto quiere decir que se trata de un saber específico, del conocimiento científico aplicado a la transformación de lo real. La clase de respuestas que se esperan de un maestro es del tipo siguiente: “Los fraccionarios deben enseñarse en esta forma, con este tipo de ejemplos, con este material, porque el niño aprende esta clase de conceptos debido a que^o [etc., etc.]; por tanto, para formar un buen maestro de matemáticas es necesario que él conozca estos y estos aspectos de la matemática y estos y estos otros aspectos sobre el desarrollo del lenguaje lógico matemático en los niños,^o [etc., etc.]” De nada le sirve al saber pedagógico una profunda investigación sobre el último tipo de ecuaciones convexas aplicadas a la geometría no euclidiana. Tal investigación será válida para el desarrollo de la matemática, pero no para el de la pedagogía.

Tenemos la obligación de pasar de la especulación teórica a la formulación y la verificación de hipótesis en contacto con la práctica. Necesitamos una gran apertura para no casarnos con dogmas de ninguna naturaleza. En el camino de la pedagogía casi todo está por hacer, y por lo tanto es necesario explorar muchos métodos de trabajo, muchos métodos de investigación. Es necesario especular de vez en cuando, pero también es necesario medir, y también es indispensable experimentar. A veces no podemos pasar de los niveles descriptivos. Otras veces apenas sí se logra arañar en el terreno de lo explicativo. Muy pocas veces se hace un hallazgo teórico-instrumental de carácter consistente. Esto se debe a que nos corresponde actuar sobre el aspecto más complejo del ser humano, que es la operación de su mente, de sus emociones, de sus comportamientos y de sus motivaciones. Es algo definitivamente serio lo que tenemos entre manos. No basta, pues, incluir en nuestros cursos los tres, cuatro o diez últimos libros que nos hayamos leído: es indispensable penetrar en la realidad. Así creo que debe entenderse la relación entre investi-

gación y docencia en la Universidad Pedagógica. En realidad, hablar acerca de pedagogía no es lo mismo que saber pedagogía: esto último tenemos que infundirlo en nuestros estudiantes todos los días.

Situación actual de la universidad

1. La reforma: planteamientos, avances y perspectivas

La reforma en la universidad ha producido excelentes resultados, si se juzga por el nivel de comprensión de algunos de los estudiantes que se han identificado con ese deber-ser, propuesto a través de la elaboración de un planteamiento pedagógico inherente a la reforma. Sin embargo, no es evidente que toda la comunidad universitaria tenga una concepción homogénea sobre lo que debe ser la universidad en el futuro. Está claro que el planteamiento que se viene haciendo desde hace algunos años no ha logrado plasmarse en términos de cambios significativos sino en dos o tres programas, que desde luego deben ser evaluados permanentemente. Pero es preocupante que en la gran mayoría de los programas la reforma sea más un discurso que una búsqueda efectiva de alternativas. Es probable que ello se deba a la lentitud con que la administración ha asumido el cambio en sus propias estructuras y modos de acción, pero también es probable que se deba a una inmensa resistencia al cambio por parte de un gran porcentaje de profesores, que sin duda no tienen inconveniente en aceptar y compartir los planteamientos teóricos pero que no ven con claridad la manera de llevarlos a la práctica porque nunca fueron preparados para eso. Pienso que esto debe hacernos pensar, pues este proceso debe seguir adelante en forma agresiva y generalizada. Si no cambiamos radicalmente la forma de preparar a nuestros estudiantes, ellos jamás podrán realizar el cambio educativo en las escuelas y, por lo tanto, no podrán responder a la expectativa social que pesa sobre el magisterio. En estos días de trabajo, es indispensable ver qué corresponde en cada caso para que la reforma académica sea un hecho y no solamente un enunciado.

2. *Personal docente*

Evidentemente, la situación laboral de los docentes de la universidad ha llegado a un nivel crítico. Es sabido de todos que la asimilación al escalafón ha estado detenida durante años por problemas jurídicos y administrativos. Está claro también que no existe una planta de personal equilibrada y que se ha vuelto normal una situación de excepción, como es la contratación por el artículo 99.

También es de conocimiento de todos que en los dos últimos meses la administración hizo una propuesta que habría permitido resolver el problema de los profesores de tiempo completo durante el periodo de vacaciones, a fin de que el aumento salarial inherente a las unidades de ascenso comenzara a regir a partir del 1^o de enero. Infortunadamente, por solicitud de un buen número de ellos, el consejo Superior optó por posponer una vez más la solución al problema. Ahora comenzamos el año sin haber resuelto esta situación, pero con fórmulas que —no tengo la menor duda— favorecerán significativamente a la gran mayoría de los profesores. Oportunamente, en estos días, se dará la información pertinente, que incluye una evaluación total, personal e institucional que se cubrirá en estas dos semanas de trabajo, reemplazando el engorroso mecanismo que venía rigiendo. Más adelante se darán a ustedes las explicaciones necesarias sobre este proceso, que beneficiará mucho a los profesores y a la institución misma.

También es urgente definir unas reglas del juego claras para los profesores de cátedra, quienes hasta el momento no tienen un reglamento. Para este gran número de docentes, es indispensable establecer mecanismos de selección, de remuneración, de continuidad y de participación en la actividad académica de la universidad, así como su papel en la reforma que se viene adelantando en las unidades académicas correspondientes.

3. *Situación de los programas*

En la actualidad hay muy pocos programas que se hayan embarcado de forma decidida en un proyecto de reforma académica consistente con la realidad educativa del país y del mundo. Aparentemente sigue predominando una tendencia teoricista acerca de la educación y de la ciencia, que no tiene la referencia necesaria a la práctica específica de la docencia en los niveles en los cuales nuestros egresados deberán actuar en el corto plazo. De igual manera parece necesario cuestionar la rigidez curricular de muchos programas en los cuales el estudiante no tiene ninguna opción de participar en la orientación de su propia carrera. En este sentido es necesario ser muy autocríticos, pues seguramente no hemos llevado a sus últimas consecuencias prácticas la concepción participativa del proceso educativo.

Vale la pena aclarar que la forzosa generalización de estas afirmaciones no implica que se desconozcan los logros que se vienen haciendo por parte de algunas unidades académicas o de algunos profesores; sin embargo, no parece haberse constituido aún en un estilo que le dé personalidad específica a nuestra institución. Es muy interesante escuchar a los estudiantes hablar acerca de temas como la represión académica, con poca referencia práctica al trabajo docente. Esto, para no mencionar las observaciones que hacen sobre la inconsistencia entre los planteamientos verbales y la práctica universitaria cotidiana.

Otro tema que es materia prioritaria de estudio es la existencia de los actuales programas y su vigencia con respecto al panorama educativo nacional. Da la impresión de que algunas carreras ya no tienen ningún sentido, de que otras tendrían que ser completamente revisadas en sus contenidos, objetivos y métodos de trabajo, y de que hacen falta algunas que nos hagan sentir en Colombia en 1987. Me refiero a la carencia de programas para formar maestros de primaria, cuando desde hace veinte años los sicólogos nos vienen diciendo que los primeros años de vida son los definitivos en el desarrollo del conocimiento y en la conformación de la personalidad. Me refiero también a la carencia de expertos en educación y medios de comuni-

cación social, en un medio completamente invadido por toda clase de materiales auditivos, visuales y editoriales. Hay que pensar en quién prepara expertos en organización de jóvenes y de comunidades, en una época en la cual se plantea que la escuela debe ser el centro de organización y cultura de una comunidad. En fin, es indispensable averiguar qué clase de realidad educativa tenemos y cómo podemos ponerla al día para transformarla.

4. *Reestructuración académica y administrativa*

Para que la institución progrese, es necesario modernizarla en todos sus aspectos, y uno muy importante es el administrativo. Por esta razón se ha presentado un primer proyecto al Consejo Superior, el cual ya está en discusión con los funcionarios del Icfes y de la Presidencia de la República, quienes en primera instancia han dado un concepto favorable. Esta reforma está orientada a fortalecer el área de planeación e informática, creando una vicerrectoría dedicada a estas tareas, lo cual permitirá dedicar la vicerrectoría académica al desarrollo, el control y la evaluación de lo propiamente académico. Igualmente se pretende darle mayor importancia al Instituto de Educación Permanente.

Dentro de las funciones del Área de Planeación e Informática están el fortalecimiento de la utilización y la producción de medios de información, la proyección y planificación de los recursos económicos, la elaboración del presupuesto, el estudio y la proyección de la planta física, la asesoría en organización y métodos y el decidido impulso a los recursos bibliográficos, editoriales y de computación. En este campo se han comenzado estudios que nos permitirán facilitarles a los profesores el acceso a estos medios de trabajo, de los cuales no podemos prescindir en un centro universitario de altos estudios.

En una segunda instancia, será indispensable enfrentar el problema de una reforma de la estructura académica, para lo cual será necesario el concurso de todos los profesores y estudiantes de la universidad. En esto no se puede obrar por pálpito, y por eso la Vicerrectoría

de Planeación tendrá que promover un amplio mecanismo de participación que permita hacer proyecciones de largo plazo, en consonancia con los indicadores de desarrollo del sector educativo en Colombia y en el mundo.

5. *Centro de investigación CIUP*

El Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP) ha venido produciendo una serie de estudios de enorme interés para el país, en muy variados campos relacionados con la educación. Algunos de los trabajos allí realizados están todavía pendientes en cuanto a su divulgación amplia, la cual constituye el verdadero sentido de algunos de ellos. En otros casos están pendientes las publicaciones. Existen problemas de distribución. Probablemente sea necesario reestudiar el tipo de publicaciones que puedan llegar ampliamente a los maestros con material accesible, de fácil lectura y de aplicación práctica clara. Pero el punto central de la problemática del CIUP es su articulación con el conjunto de la universidad, para que la investigación y la docencia no se constituyan en compartimientos estancos, reclusos en espacios físicos y administrativos distintos e independientes.

La actividad investigativa de una universidad no puede estar restringida a una dependencia especializada para el efecto, ya que se trata de un quehacer esencial en todo el sistema de enseñanza-aprendizaje de la educación superior. Tarea esencial de todo docente es la investigación. De acuerdo con el espíritu del decreto 80, la investigación debe alimentar toda la actividad académica. En nuestra universidad, paradójicamente, los investigadores no tienen categoría de docentes, sino que son empleados administrativos, algunos de ellos de carrera. En este sentido, el CIUP debe modificar sus sistemas de trabajo y convertirse en la dependencia que articula, da sentido y hace que las políticas de la universidad acerca de la investigación se ejecuten de acuerdo con un programa de prioridades que deberá ser trazado por el Consejo Superior. Igualmente, corresponde a este centro estar en contacto con el desenvolvimiento de la problemática nacional en el terreno educativo, a fin de alimentar de información cierta a las áreas

académica y de planeación de la universidad, para que sus planes y programas tengan referencia al acontecer real del aparato educativo.

Actualmente se están rediseñando algunos sistemas administrativos que permitirán atraer a la universidad a los mejores investigadores, mediante contratos para el desarrollo de proyectos específicos debidamente financiados con anterioridad. El CIUP debe ser el centro de investigación por excelencia, para lo cual debe convocar todo el esfuerzo de la universidad y de otros centros de investigación.

6. *Instituto Pedagógico Nacional*

El acuerdo 140 de 1980 establece que "el Instituto Pedagógico Nacional es la dependencia encargada de desarrollar en forma experimental programas académicos no reservados a las unidades de formación universitaria, en especial los de educación preescolar, básica y vocacional pedagógica".

Está claro que el Instituto no es independiente de la universidad y que su función está íntimamente ligada con las actividades del conjunto académico de la universidad. Está claro también que su operación cotidiana y sus actividades tienen un ritmo propio que debe ser regulado internamente, pero corresponde a las instancias de dirección de la universidad trazar las políticas del Instituto, vigilar su desarrollo y evaluar sus resultados. Ésta es la única forma en la cual pueden entenderse la existencia y la financiación del colegio por parte de la universidad, pues sólo así es posible el logro del objetivo experimental que la ley le asigna. La razón de ser de que el director del instituto, al igual que los decanos y los demás directores de institutos, dependa de la Vicerrectoría Académica es que así se facilita la interrelación entre todas estas dependencias para efectos de prácticas, investigación, docencia y coordinación académica.

El instituto debe cumplir a cabalidad su misión experimental y, por tanto, es imperdonable que mantenga patrones que en nada ayudan al mejoramiento de la calidad educativa; y, desde luego, es un eufemismo presentarlo como modelo para los planteles de educación públi-

ca. En este sentido me refiero a cosas como grupos de más de 45 estudiantes, a sistemas de enseñanza completamente tradicionales en su mayoría, a una ausencia casi total de experimentación curricular, a una muy reducida gama de proyectos de experimentación e innovación pedagógica y a la selección de los alumnos por recomendaciones. Para el Instituto Pedagógico no basta producir bachilleres con resultados aceptables en el examen del Icfes. Es necesario que dicho plantel le muestre al país hasta dónde es posible llegar en el desarrollo del niño utilizando nuevas metodologías basadas en la investigación.

Para corregir muchas de las fallas originadas en su aislamiento de la universidad se creará un comité permanente de asesoría y evaluación, en el cual tomarán parte profesores de la universidad, padres de familia y practicantes, a fin de que se propicien al máximo los mecanismos de interdependencia entre las facultades y el colegio.

7. *Instituto de Educación Permanente*

Hasta ahora, el Instituto de Educación Permanente ha venido siendo una dependencia de la Facultad de Educación, encargada de ofrecer cursos de capacitación y perfeccionamiento a los docentes en ejercicio. Esta tarea la ha venido cumpliendo dentro del concepto de capacitación del magisterio que ha primado por muchos años, donde no existe una planificación continuada acerca de los requerimientos reales de formación desde el punto de vista de los planes y programas del sector, sino que, más bien, cada maestro intenta tomar un conjunto de cursos dispersos que le aseguren los créditos necesarios para ascender en el escalafón. Esto no contribuye en la forma debida ni al desarrollo de la calidad educativa de las escuelas ni al desarrollo profesional del maestro.

Es, pues, necesario que el Instituto de Educación Permanente revise sus políticas y sus pautas de trabajo, de tal manera que cumpla un papel de impacto sustancial mediante la capacitación directa y realmente continuada de los docentes, mediante la producción de materiales y mediante la ejecución de programas de extensión a otras re-

giones del país, en contacto con otras universidades y con los Centros Experimentales Piloto. Corresponde al instituto la articulación con la Dirección Nacional de Capacitación y Currículo del Ministerio de Educación Nacional, para apoyar las actividades de diseño curricular, así como su implantación y evaluación.

Dado este conjunto de funciones que debe cumplir y dada su calidad de Instituto, tanto el Icfes como la Oficina Administrativa de la Presidencia han recomendado que en la reforma administrativa que está en trámite sea ubicado como una dependencia directa de la Vicerrectoría, a fin de que cuente con el nivel que corresponde a los institutos, y que, por la importancia de su tarea, el director esté entre el grupo de funcionarios de alto nivel directivo en la parte académica.

8. Situación del estudiantado

Tengo la impresión de que la universidad cuenta con un estudiantado de excelente calidad humana en su conjunto, y en los casos en los cuales he tenido un contacto personal he visto un alto nivel de conciencia sobre el compromiso con el país que implica el ser maestro. En estos mismos casos, el nivel de compromiso profesional coincide con duras críticas a la universidad, a los programas académicos y a los profesores de la universidad. Pienso que es indispensable que decanos, jefes de departamento y profesores vean la manera de propiciar un permanente diálogo con los estudiantes, a fin de que la universidad, siendo consecuente con sus planteamientos teóricos, tenga en cuenta las opiniones de quienes más adelante serán los maestros en este país. Esto no quiere decir que siempre los estudiantes tengan toda la razón, pero sí que siempre tendrán parte de la razón en sus observaciones y en sus críticas. Lo que definitivamente no es cierto es que siempre los profesores o los directivos tengamos toda la razón.

Pienso que los estudiantes tienen mucho que aportar al desarrollo de la reforma en la universidad, y hay que propiciar todos los medios para que su participación sea efectiva y mayoritaria. No es aceptable que una universidad pedagógica forme gente pasiva, apática con re-

lación al acontecer diario. La universidad debe propiciar medios de expresión permanente para los estudiantes, de manera que ellos puedan formular sus puntos de vista sobre la universidad, sobre el acontecer diario nacional e internacional, sobre su manera de sentir el mundo que los rodea, sobre sus perspectivas sociales y profesionales, sobre sus posiciones políticas. Pienso que un buen periódico o boletines de diversa índole, con circulación amplia, serían más convincentes que letreros pintados en las paredes de salones de clase y corredores. Personalmente, yo creo que el grado de cultura de una comunidad se manifiesta en los espacios físicos que crea y en el tipo de lenguajes que usa para expresar su sentir cotidiano.

Es probable que ciertos tipos de expresiones sean sólo el resultado de una carencia real de ideas públicamente defendibles con argumentos racionales válidos o que lo sean de un sistema coercitivo que no permite o facilita la libre expresión, o de una concepción sica de la universidad pública. Creo que esto debe ser materia de discusión y análisis entre profesores y estudiantes, de tal manera que la Universidad Pedagógica no solamente sea un centro de altos estudios en educación, sino que también en todas sus manifestaciones formales lo parezca.

Si la universidad es capaz de crear un clima profesional sero y comprometido con relación al quehacer pedagógico, se habrá dado un paso fundamental en el camino a aumentar la retención de los estudiantes en la universidad, logrando a la vez un mejoramiento definitivo de los aspectos de rendimiento académico y formación integral.

En este sentido, se están estudiando fórmulas para que actividades entendidas siempre como Bienestar Universitario se incorporen a la parte académica, otorgándoles créditos a los estudiantes que participen en ellas. La actividad cultural, ampliamente entendida, no puede ser tratada en esta universidad con el carácter de pasatiempo o de actividad de menor importancia, destinada simplemente a entretener a los estudiantes en sus ratos libres o a presentar una cara publicitaria de la universidad. No podemos considerar que el trabajo de un grupo

de danzas que investiga el folclor nacional sea menos importante que la muy sofisticada clase del profesor que hace profundas reflexiones acerca de los orígenes de la cultura según la escuela estructuralista. Quizá cuando nuestro alumno sea maestro en una escuela rural le sirva mucho más haber pertenecido al grupo de danzas que haber recibido los cursos sobre el estructuralismo. Esto supone, desde luego, reformas profundas de los currículos, de tal forma que sean elásticos y permitan espacios opcionales en los cuales los estudiantes se sientan partícipes del diseño de su propia carrera. Esto llevará tiempo, pero es una meta que debemos buscar afanosamente.

Epílogo

Quedan muchos temas por tratar, pero mi idea no es ser exhaustivo sino apenas apuntar a los aspectos que considero prioritarios en nuestra reflexión colectiva. Todos los puntos que he mencionado son susceptibles de enriquecerse y de matizarse. Todas las afirmaciones son puntos de partida para una permanente discusión académica. Es claro también que toda discusión debe estar referida a la realidad y no tanto a una polémica entre grupos o tendencias. Esto significa que la respuesta a esta larga lista de interrogantes debe materializarse en proyectos, programas, reformas y modificaciones de nuestra acción cotidiana. Junto a esta transformación de los modos y estilos de enseñar, de aprender, de administrar o de participar estará siempre presente la reflexión, que se debe concretar por escrito, en documentos de trabajo que nos acostumbren al rigor de poner en blanco y negro nuestras reacciones espontáneas. Cuando alguien escribe lo que piensa y lo expone ante los otros, es mucho más cuidadoso y bastante más riguroso que cuando simplemente habla al aliento de la emoción y al ritmo de la improvisación. Es importante, pues, que en cosas de fondo, como son los planteamientos pedagógicos, programáticos, ideológicos y de políticas generales de la universidad, consignemos por escrito nuestros puntos de vista para someterlos a la discusión crítica del conjunto de la comunidad universitaria.

Los invito, pues, a trabajar con entusiasmo y dedicación en estos días previos al comienzo del semestre académico y espero que podamos ir construyendo poco a poco los mecanismos de un muy enriquecedor trabajo colectivo.

Capítulo 8

*POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN*⁶⁰

Introducción



El tema de las políticas públicas en educación es de particular trascendencia en el desarrollo de una nación, puesto que no hay ningún aspecto del desarrollo que no se vincule en forma directa con el proceso educativo de los ciudadanos. Desde los más complejos avances en la ciencia y la tecnología hasta la cotidianidad intrafamiliar con sus felicidades y sus desdichas están íntimamente relacionados con el nivel educativo y las oportunidades que la gente tenga de acceder a la información, la cultura y el desarrollo de habilidades de pensamiento y comunicación con el resto del mundo.

Es evidente que el buen gobierno, la competitividad en la producción, la consolidación de comunidades solidarias, la credibilidad de las instituciones democráticas, el funcionamiento de la justicia y la participación ciudadana no son posibles si no existe un compromiso público alrededor de un conjunto de "ideas fuerza" que orienten la labor educativa en todas sus formas, niveles y modalidades.

También quiero decir de entrada que esta política de Estado siempre ha sido débil en Colombia, y más que nunca durante el actual gobierno.

Mientras Estados Unidos, Francia e Inglaterra consideran el tema como de "seguridad nacional" y éste, por tanto, es asumido en serio por los jefes de Estado y los poderes legislativos, en Colombia ni siquiera existe un plan coherente para el cuatrienio. Mientras en los países más desarrollados de Asia se salió del subdesarrollo invirtiendo en capital humano y mejorando la calidad en forma decidida, aquí se organiza un proceso de hacinamiento de niños en las aulas y a eso se le llama racionalización. Mientras en Canadá o en Italia los exámenes de ingreso a la docencia son los más exigentes que se encuentran para las diversas profesiones, aquí se defiende la mediocridad de muchos maestros como parte de un derecho que prima sobre el de los niños, en contravía de lo que dice la Constitución.

Desde luego, no pueden resolverse los problemas del sector —incluyendo la ignorancia del alto gobierno, la irracionalidad de la distribución de los recursos, la corrupción administrativa y la alcahuetería de algunos docentes, quienes juegan a la politiquería barata a costa de las escuelas y de la credibilidad que merece la enorme mayoría de profesionales de la educación comprometidos con su tarea— sin que la sociedad en su conjunto comparta una idea de lo que se quiere, porque entonces todos los intentos de solución a los problemas se convierten en fuentes nuevos problemas, en nuevos focos de corrupción y malversación de los recursos.

Esto, a mi modo de ver, devela un aspecto importante de la discusión sobre el sentido de lo público en educación.

El sentido de lo público

Lo público es aquello que se opone a lo privado, aquello que se expone ante todos para ser visto, lo que se ventila a la luz del día sacándolo de los conciliábulos a puerta cerrada, de las componendas y de los acuerdos entre reducidos grupos de interés. En *La condición humana*, Hannah Arendt compara la esfera pública con la luz plena. Hacer público algo significa exponerlo a la luz, develar lo que crece al amparo de la oscuridad, lo que medra en lo oculto.

¿Qué significa entonces el enunciado constitucional que define la educación colombiana como pública? ¿Dónde se discuten las grandes políticas educativas? ¿Entre quiénes se pactan las reformas al sistema de educación colombiana? ¿Cómo se gestionan los recursos, cómo se asignan? ¿Qué ocurre en las aulas escolares, en los patios de recreo, en las facultades de Educación? ¿Quién pide cuentas y quién las da?

No hay duda de que gran parte del aparato educativo colombiano opera en la penumbra, por no decir que en la oscuridad. El sistema educativo tiene una larga tradición de concertaciones cerradas entre el gobierno, la Federación de Educadores y las agremiaciones de colegios privados. En las grandes decisiones que afectan los costos, la asignación de los recursos y la calidad no se han adelantado grandes debates nacionales como suele ocurrir en otros países del mundo: simplemente se han hecho acuerdos entre estos tres actores centrales. En otros casos, los acuerdos se han hecho de manera bilateral entre el gobierno y organismos internacionales de crédito, sin que para ello se hayan convocado otras organizaciones sociales capaces de opinar y proponer —universidades, centros de investigación, etc.—. En ocasiones ni siquiera se convoca al propio Ministerio de Educación para discutir políticas que luego debe adelantar, de tal forma que las decisiones son tomadas por el DNP y el Ministerio de Hacienda sin contar con el concepto técnico del Ministerio de Educación, como ocurrió en la primera etapa del plan de racionalización del actual gobierno, donde los gobernadores recibieron cartas que estable-

cían metas de eficiencia, firmadas por el Ministro de Hacienda y el director de Planeación Nacional, con copia al ministro de Educación.

Desde luego, tal política no fue discutida previamente con los entes territoriales y menos con otros sectores de la sociedad. Tampoco pasó por el Congreso de la República y sólo llegó a las asambleas departamentales para que éstas aprobaran un endeudamiento interno sobre el cual se les girarían recursos del situado fiscal.

Sobra decir que los ciudadanos comunes y corrientes no tienen la menor idea de lo que pasa, ni tampoco saben por qué se retiran maestros de algunas escuelas o por qué se cierran otras. Con esto no quiero decir que todo lo que se ha hecho haya sido equivocado. Por el contrario, al constatar lo que ha ocurrido en los departamentos se puede verificar que el balance en general es positivo, aunque sin duda no han faltado los excesos y las decisiones absurdas. El punto que está en discusión ahora no es si se trata de algo bueno o malo, sino que no ha sido una política pública, que el conjunto de la población no tiene información, que no se han diseñado mecanismos de participación ciudadana en la discusión local, que no se ha integrado la medida con un propósito claro capaz de ser compartido. En otras palabras, no se ha dado nada parecido al debate al cual está sometida la reforma tributaria propuesta a consideración del Congreso y de la ciudadanía. Sobre ella se opina a diario, hay puntos encontrados entre partidos políticos, gremios, sectores del parlamento, ciudadanía, académicos... Esto es un debate público. Lo que pasa en educación puede ser lo mejor del mundo o un simple embeleco de un funcionario, y se hace sin necesidad de abrir el debate. Los partidos políticos guardan silencio, los gremios no tienen nada que decir, no hay académicos que le "boten corriente" al asunto, los medios de comunicación no tienen periodistas especializados ni espacio en sus páginas o emisiones.

En realidad, la educación colombiana se maneja en el espacio de lo privado: en pequeños comités que producen reformas reglamentarias —como fue el caso de la famosa comisión conformada por el

anterior ministro para reformar la evaluación de toda la educación básica—, en el espacio privado de los colegios oficiales, donde nadie puede atestiguar lo que ocurre en las aulas; en los pasillos donde se hace el famoso *lobby* para meter “micos” en la legislación, en los despachos de los gobernadores, donde se cambian traslados por votos...

Los ejemplos pueden multiplicarse para fundamentar la afirmación de que a la educación colombiana le falta mucho para ser pública; pero el punto de fondo es que los intentos de convertir este tema en el eje del desarrollo y, por tanto, en un verdadero asunto de Estado han sido sistemáticamente interrumpidos.

En efecto, la Ley 115 se generó con una amplia movilización social y estimuló una importante participación ciudadana, así como sucedió con el Plan Decenal y con proyectos como Pléyade y la Expedición Pedagógica. Sin embargo, después de que la gente se había comenzado a movilizar se aplicaron de nuevo las políticas de clausura del debate y de la acción pública a partir de 1998, comenzando por el diseño y el trámite del Plan de Desarrollo del actual gobierno. Las puertas que se habían abierto se cerraron y se fabricó un gran conflicto a propósito del sambenito de la evaluación de los maestros, que, por supuesto, no terminó en nada.

En el caso de la educación superior, la situación no es muy diferente, pues para muchos el concepto de autonomía consagrado en la Ley 30 es equiparable con un total distanciamiento de la universidad de la posibilidad del control público de su calidad y manejo administrativo. De este modo, a partir del enunciado de autonomía universitaria se constituyen guetos dentro de los cuales puede suceder cualquier cosa, independientemente de que sean de naturaleza oficial o privada.

El asunto de lo público, pues, va mucho más allá de la gratuidad de la educación o de la disponibilidad de cupos de acceso. En realidad se trata de un problema de fondo que tiene que ver con la información, la capacidad y los medios para que los temas cruciales de la educación sean un tema central en las políticas del Estado y, por lo tanto,

esté siempre abierto el debate público sobre los diferentes aspectos que tienen que ver con lo que ocurre en el sistema.

Transparencia del sistema

Una condición básica para hacer de la educación un asunto público es la transparencia, y para que ella exista se requieren por lo menos cinco elementos básicos:

- *Objetivos y metas nacionales de largo plazo:* Ampliamente compartidos por los diferentes sectores de la sociedad, de tal manera que las comunidades educativas, las diferentes instancias académicas, el magisterio, los gremios económicos, los medios de comunicación y las diversas instituciones del Estado puedan focalizar los puntos claves de discusión y debate público sobre resultados y estrategias que conduzcan al logro de los propósitos generales. Desde luego, esta construcción de propósitos colectivos requiere un gran liderazgo del poder ejecutivo, al que le corresponde, en cabeza del Presidente de la República y sus ministros, dar a la educación el lugar que le corresponde en un contexto mundial en el cual el conocimiento ocupa el lugar preponderante en el camino al desarrollo y la integración nacional e internacional. Es evidente que este liderazgo, para ser válido, no puede ser orientado según perspectivas de corto plazo, pues la educación requiere procesos sostenidos de décadas, de tal modo que urge la participación de los partidos políticos y las instituciones sociales capaces de darle sostenibilidad y hacerle seguimiento al cumplimiento de grandes metas. En este contexto adquiere singular importancia el desarrollo de planes decenales establecido en la Ley 115 de 1994.
- *Información confiable:* Es imposible pensar en transparencia pública cuando no existen sistemas de información actualizados y abiertos a la opinión pública, pues la discusión y el debate se desplazan de inmediato al mero nivel de opinión por parte de la sociedad civil, en tanto que se permite a los admi-

nistradores tomar cualquier tipo de decisiones basados en el pedazo de información que cada uno maneja. Los datos más actualizados con que cuenta el país en materia de cobertura, permanencia y retención tienen tres o cuatro años de retraso; no hay datos confiables de calidad para la mayor parte del país; los sistemas de evaluación son deficientes y carentes de análisis; los censos de personal docente no se mantienen actualizados, lo que se presta a toda clase de arbitrariedades y desórdenes administrativos que suelen desembocar en corrupción y politiquería; no hay modelos consistentes de costos educativos que permitan establecer políticas claras para la educación pública y privada⁹ En fin, podría hacerse un largo listado de carencias de los sistemas de información del sistema educativo en todos sus niveles y modalidades, lo cual se convierte en un obstáculo enorme para que la ciudadanía verifique los logros y deficiencias de la gestión institucional, local, regional y nacional del sector.

- *Acceso permanente a la información:* No basta con la existencia de información actualizada y confiable, sino que además ella debe estar siempre disponible al público, de tal manera que padres de familia, alumnos, empresarios, investigadores o administradores puedan acceder en cualquier momento a datos pertinentes para tomar decisiones, adelantar debates públicos o fiscalizar la gestión de escuelas, universidades o entidades territoriales. Quienes trabajan en el campo educativo saben hasta qué punto es difícil conseguir un dato actualizado y confiable sobre cualquier aspecto del sector. Eso lleva a la total impunidad en casos de ineptitud, omisión o malversación de fondos públicos, al igual que deja en la penumbra las arbitrariedades que se cometen en muchísimas instituciones educativas de carácter privado, en las cuales los estudiantes y sus familias son francamente víctimas de una estafa continuada tanto en la educación básica como en la superior.
- *Indicadores básicos:* Es evidente que un sistema de información eficiente y público tiene que estar basado en objetivos precisos y en indicadores que puedan tener un seguimiento y una divulgación pública, a fin de que la ciudadanía adquiera la

capacidad de evaluar el desempeño del Estado en relación con el progreso humano de la población, que sin duda se basa fundamentalmente en su nivel educativo. Este propósito exige no solamente los procesos de investigación y diseño técnico de parámetros que establezcan con precisión los avances en cantidad y calidad de la educación de los diversos niveles, sino sobre todo un modelo educativo que guarde relación con un proyecto social, cultural y de desarrollo económico proyectado hacia el largo plazo.

- *Rendición de cuentas:* Tanto las instituciones del Estado como los particulares tienen la obligación de informar a la ciudadanía, y ésta tiene el derecho a exigir que los funcionarios rindan cuentas sobre los resultados de su gestión, sobre el monto de los recursos asignados y sobre la manera de utilizarlos. Sobra decir que esta rendición de cuentas no se hace de una manera sistemática, pues ella no es posible cuando no se han dado unas condiciones previas similares a las mencionadas anteriormente. De hecho, no existe un mecanismo visible y confiable de veeduría ciudadana que actúe sobre el tema educativo de una manera permanente y libre de intereses creados.

Educación y proyecto social

Podría decirse que lo que hace y lo que produce el sistema educativo constituyen una especie de “bola de cristal” en la que se puede leer el futuro del país.

Si en las escuelas y universidades se fomentan la convivencia y el respeto por las ideas ajenas, si se alienta la discusión racional, si se estimula la investigación científica, si se valora el talento, si se cultivan valores de honestidad, liderazgo y fortaleza de carácter, seguramente habrá un buen pronóstico para el país. Si, por el contrario, se tolera la mediocridad, se acepta la solución violenta de los conflictos, se es complaciente con la trampa y el descuido en relación con los dineros públicos y se desestimula el esfuerzo de quienes quieren superarse, seguramente la esperanza de un país mejor estará castrada.

La situación educativa de Colombia en este momento es preocupante por su enorme desigualdad. Si ella es un pronóstico del futuro, seguramente tendremos un país cada vez más seccionado y atrasado con respecto a otros países del mundo.

El primer punto de preocupación es la enorme segmentación del sistema, que claramente perpetúa una educación para pobres y otra para ricos. Desde luego, ha habido avances con respecto a treinta años atrás, cuando el acceso a la educación era muy limitado. Hoy es cierto que se ha avanzado notablemente en la oferta de cupos escolares y universitarios, pero aun así la brecha de calidad hace las veces de la exclusión total de unas décadas atrás. Tenemos una educación pobre para los pobres y otra costosa, excluyente y sofisticada para los pocos que pueden pagar mucho dinero por ella. De esta forma, el aparato educativo no solamente es poco eficaz para cerrar las brechas sociales y estimular la movilidad, sino también que se convierte en un factor de perpetuación de la inequidad y de la concentración del poder entre los grupos de élite. La segmentación a la cual me refiero no se aplica exclusivamente a educación oficial y privada, pues es claro que también en los estratos más bajos hay una educación privada de pésima calidad, así como hay casos de colegios oficiales de muy buena calidad a los cuales asisten niños y jóvenes de muy diferentes estratos socioeconómicos, como es el caso del Instituto Pedagógico Nacional. El problema radica en el hecho de que las zonas más pobres no cuentan con infraestructura adecuada, con maestros de alta calificación ni con comunidades de padres de familia capaces de concebir y exigir estándares de calidad competitivos. No se trata, entonces, de un asunto simple en el cual la calidad dependa de un solo factor. En realidad, el tema de la calidad tiene una profunda relación con la población estudiantil y su entorno cultural.

El segundo punto de preocupación es la inequidad regional, que hace que los departamentos más pobres tengan una educación más pobre, lo que anuncia la forma como seguramente evolucionará en el largo plazo el desarrollo de las regiones. Mientras Bogotá invierte miles de millones de pesos anuales en dotación de escuelas, formación de maestros, sistemas de evaluación y construcción y dotación de bi-

bliotecas, algunos departamentos no logran tener los recursos necesarios ni para pagarles a sus maestros. Pero el asunto va más allá de los recursos económicos: mientras unos pocos departamentos logran tener administradores honestos y eficaces, equipos técnicos, grupos de investigación y universidades competentes, otros siguen dilapidando los escasos recursos disponibles por falta de idoneidad o porque simplemente las secretarías de Educación son otros eslabones de la cadena de corruptelas y favores políticos. Las víctimas directas de esto son los estudiantes y los maestros, que no encuentran ningún reto ni ningún estímulo para el desempeño de su profesión. Está claro que esta desigualdad no está en la agenda mental de los colombianos y constituye una seria amenaza hacia el futuro.

El tercer aspecto preocupante es el rezago de la calidad educativa promedio en relación con otros países de similar nivel de desarrollo, pues eso significa que el liderazgo que probablemente tuvo Colombia en el contexto cultural latinoamericano está quedando muy atrás en la memoria. La poca cantidad y la mala calidad de la investigación científica de nuestras universidades son preocupantes, la falta de estímulo a los estudiantes destacados de educación básica está dejando perder muchos talentos, y la confusión sobre el modelo de educación media y la inexistencia de políticas de educación técnica y tecnológica son algunos de los elementos que hacen pensar con preocupación en la capacidad competitiva del país en el próximo futuro.

Frente a esta situación, lo único sensato que puede hacer un país como Colombia es impulsar una política pública de educación que responda a las necesidades y expectativas del largo plazo y establecer prioridades claras, con logros específicos, asignación de recursos y sistemas consistentes de evaluación. Desde luego, una política pública, en este sentido, no es una mera sumatoria de programas aislados, que en nuestro caso abundan. Sería un error decir que en Colombia no se está haciendo nada en educación. Por el contrario, se está haciendo demasiado, pero de manera dispersa, sin coherencia, sin propósito de integración nacional. Entre todo lo que se hace, hay, sin duda, cosas muy buenas que podrían convertirse en líneas de desarrollo sostenido de indudable impacto, pero también hay muchas

cositas intrascendentes que ocupan recursos y no generan transformaciones de alcance nacional. La ausencia de verdaderas políticas de Estado produce más fracasos que éxitos, pues esfuerzos importantes quedan dispersos e invisibles ante la carencia de mecanismos de expansión y articulación por parte del gobierno nacional.

Un dato que merece atención especial es la ausencia de mecanismos de información y comunicación entre el gobierno central y las comunidades educativas del país. El Ministerio de Educación no tiene revistas de amplia circulación, no publica separatas periódicas en los diarios nacionales y locales, no difunde sus propuestas entre la ciudadanía, no alienta el debate público sobre temas cruciales. Y esto no significa que no haga nada. Significa que lo que hace sigue dentro de la inercia de lo disperso, de lo fraccionado. Tampoco el Congreso de la República aborda con profundidad los grandes temas de la cultura, la ciencia, la tecnología y el desarrollo. Sin embargo, en las regiones hay una gran cantidad de programas, algunos de los cuales han demostrado ser exitosos pero se mantienen restringidos a unas zonas geográficas y a unos tiempos administrativos mucho más cortos de lo que requiere la consolidación de una política pública en educación.

Por su parte, la crisis de los partidos políticos no ha permitido que la educación sea una plataforma importante para las propuestas que apuntan hacia alternativas de poder. El ámbito natural de la discusión sobre el proyecto del país son los partidos políticos, en la medida en que constituyen la base representativa en el poder legislativo, a la vez que deberían constituir el foro ideológico permanente en el cual se debatieran las formas de gobierno que pueden construir el país posible. Sin embargo, desde hace demasiado tiempo la política se olvidó del tema educativo como proyecto y se quedó con el Ministerio de Educación como cuota de reparto a la hora de organizar gabinetes. Por eso, los gobiernos no tienen personalidades formadas en el tema y al final improvisan con cualquier cuota de momento. Más aún: los gobiernos no logran entender que la política educativa no es cuestión del ministro del ramo sino de todo el Estado, incluyendo a

los gobernantes departamentales y municipales, las bancadas de los órganos legislativos, los ministros de Economía y Desarrollo, etc.

Ante la ausencia de una política pública incrustada en la concepción ideológica de los partidos y movimientos políticos, cada quien hace lo que puede, y lo peor es que algunos hacen lo que no pueden y no deben.

Educación y sociedad civil

Para terminar, quiero referirme a una premisa que considero ya obsesiva en mi caso: a la educación le hace falta sociedad civil en todos los niveles.

Volviendo a usar comparaciones con otros sectores de la vida nacional, es claro que el sector económico, por ejemplo, cuenta con muchas formas de "sociedad civil" organizada que permiten que la discusión sobre los diferentes temas que afectan a los contribuyentes, los comerciantes, los empleadores, los agricultores, etc., sea profusa, de modo que no pueden tomarse medidas fáciles por debajo de la mesa, como ocurre en el sector educativo.

Por esto es indispensable fortalecer muchas formas de organización que interactúen con el sector educativo, como, por ejemplo, las organizaciones y los colegios profesionales en relación con el nivel académico de las universidades en las respectivas disciplinas, los padres de familia en relación con las instituciones básicas, grupos de veeduría ciudadana en relación con la gestión de alcaldes, gobernadores y ministros; medios de comunicación especializados, etc.

Desde luego, una sociedad civil constructiva e interactuante con el sector educativo no puede verse solamente como fiscalizadora, sino como cogestora, cooperadora y cofinanciadora del sector, lo cual implica el desarrollo de experiencias audaces que seguramente les molestarán a quienes siempre han pretendido tener el control exclusivo de algún segmento del sector de la educación.

En este sentido, creo que experiencias como el Proyecto Pléyade, desarrollado entre 1997 y 1999, han demostrado que es perfectamente posible trabajar conjuntamente entre las escuelas básicas y organizaciones muy variadas del sector privado y del sector universitario, siempre y cuando haya voluntad política y un poco de visión y liderazgo por parte del Ministerio de Educación y de las administraciones departamentales. En el caso de esta experiencia, que me correspondió liderar, creo que los resultados hablan por sí solos.

De igual manera, hay otras experiencias que deben verse sin prejuicios y con apertura, tales como la contratación de la educación que se está haciendo en Bogotá, el desarrollo de modelos como los que se están iniciando con crédito del BID y muchas propuestas de tipo más local, de las cuales no hay siquiera un inventario.

Desde luego, quienes siempre han tenido un alto nivel de control sobre lo que ocurre en el sector no ven con buenos ojos ningún cambio de las reglas del juego, sobre todo si las nuevas reglas involucran otros actores sociales. Pero creo que esto es necesario, y más vale participar en la búsqueda de las mejores opciones que oponerse sistemáticamente a los cambios que pueden redundar en mejores oportunidades para los niños y para los maestros.



El autor

FRANCISCO CAJIAO RESTREPO

N

ació en Bogotá en 1947. Es Licenciado en Filosofía de la Universidad Javeriana y M.A. en Economía de la Universidad de los Andes. Durante más de veinticinco años ha trabajado como maestro tanto en la escuela primaria y secundaria como en el ámbito universitario, donde además ocupó la rectoría de la Universidad Distrital (1980/82) y de la Universidad Pedagógica Nacional (1986/87). Fue director del Departamento Administrativo de Bienestar Social del Bogotá (1979/80). En el campo de la formación profesional se desempeñó como Subdirector de Planeación del SENA (1984/85). En los últimos años ha estado trabajando como consultor de las Naciones Unidas en El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Roma y Mozambique. También es consultor de UNESCO en Perú y de la CAF en los países del área andina.

Durante diez años (1990/2000) fue director de la división de educación de la Fundación FES, desde donde impulsó grandes proyectos de investigación y desarrollo escolar como Atlántida,

Nautilus y Pléyade. Actualmente es asesor de COLCIENCIAS para el Programa ONDAS de ciencia y tecnología.

Además de ser columnista permanente de El Tiempo, ha publicado varios libros y numerosos artículos y ha desarrollado una amplia labor en investigación educativa. Entre sus publicaciones más recientes se destacan Poder y Justicia en la Escuela Colombiana, Pedagogía de las Ciencias Sociales, Las fronteras de la normalidad y La Piel del Alma.

Colección Mesa Redonda

1. INVESTIGAR PARA CAMBIAR
Un enfoque sobre investigación
acción participante
Jorge Murcia Florián
2. PENSAR Y ACTUAR
Un enfoque curricular para la edu-
cación integral
Clara Franco de Machado
3. RÉGIMEN DISCIPLINARIO
DOCENTE APLICADO
Defensa, pruebas, procedimiento,
tipicidad
Pablo Julio Poveda Veloza
4. INTERROGAR O EXAMINAR
Un enfoque sobre la evaluación en
el medio educativo
Juvenal Nieves Herrera
5. CRÓNICA DEL DESARRAIGO
Historia del maestro en Colombia
Alberto Martínez Boom
Jorge O. Castro, Carlos E. Noguera
6. BIOGRAFÍA DEL PENSAMIENTO
Estrategias para el desarrollo de la
inteligencia
Miguel de Zubiría, Julián de Zubiría
7. SABER PEDAGÓGICO
Una visión alternativa
Rómulo Gallego Badillo
8. PROMOCIÓN AUTOMÁTICA Y
ENSEÑANZA DE LA
LECTOESCRITURA
Rodolfo Posada A., Carmelina Paba
9. ÉTICA Y EDUCACIÓN
Aportes a la polémica sobre
los valores
Autores varios
10. INVESTIGACIÓN TOTAL
La unidad metodológica en la inves-
tigación científica
Hugo Cerda
11. ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A
TRES NIVELES
Darío Betancourt Echeverry
12. SEXUALIDAD Y EDUCACIÓN
Abriendo caminos
Autores varios
13. MAESTROS, ALUMNOS Y
SABERES
Investigación y docencia en el aula
Eloísa Vasco M.
14. LA DEMOCRACIA ES UNA OBRA
DE ARTE
Humberto Maturana
15. CORRIENTES
CONSTRUCTIVISTAS
De los mapas conceptuales
a la teoría de la transformación inte-
lectual
*Royman Pérez, Rómulo Gallego-
Badillo*
16. CÓMO ELABORAR PROYECTOS
Diseño, ejecución y evaluación
de proyectos sociales y educativos
Hugo Cerda

17. DIDÁCTICA DE LA HISTORIA
Una propuesta desde la pedagogía activa
Hemel Santiago P.
18. LA FAMILIA EN LA PERSPECTIVA DEL AÑO 2.000
Modalidades e influencias de los medios de comunicación
Autores varios
19. INNOVACIONES PEDAGÓGICAS
Una propuesta de evaluación crítica
María del Carmen Moreno
20. EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL
Una alternativa para el desarrollo pedagógico-cultural
José Antonio Durán
21. ...Y LA ESCUELA SE HIZO NECESARIA
En busca del sentido actual de la escuela
Alejandro Álvarez Gallego
22. COLOMBIA: AL FILO DE LA OPORTUNIDAD
Informe conjunto
Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo
23. PUERTAS A LA LECTURA
Sergio Andricain
Flora Marín de Sásá
Antonio Orlando Rodríguez
24. LAS FRONTERAS DE LA ESCUELA
Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar
Antanas Mockus, Carlos Augusto Hernández,
José Granés, Jorge Charum, María Clemencia Castro
25. DEMOCRACIA Y PRODUCTIVIDAD
Desafíos de una nueva educación media en América Latina
Inés Aguerrondo, Teresa Tracho, Cecilia Braslavsky, Leonor Cariola, Víctor Manuel Gómez, Carlos Muñoz Izquierdo, Eduardo Weis, Dagmar Zibas
26. EL PROYECTO EDUCATIVO
Elementos para la construcción colectiva de una institución de calidad
María Cristina Pulido
27. COLOMBIA, INTELLECTUALIDAD Y MODERNIDAD
Por los caminos extraviados
Manuel Guillermo Rodríguez V.
28. LA IMPORTANCIA DE HABLAR MIERDA
o Los hilos invisibles del tejido social
Nicolás Buenaventura
29. DESARROLLO DE CAPACIDADES Y VALORES DE LA PERSONA
Orientaciones para el desarrollo del proyecto coeducativo
Begoña Salas García
30. LOS PROCESOS DE LA LECTURA
Hacia la producción interactiva de los sentidos
Fabio Jurado Valencia
Guillermo Bustamante Zanudio
31. ADMINISTRACIÓN Y DESARROLLO DE COMUNIDADES EDUCATIVAS
Hacia un nuevo paradigma de organización escolar
Carlos Ordóñez Pachón

32. CRITERIOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PEI
Un enfoque investigativo
José María Tetay Jaime
33. REALIDAD Y POSIBILIDAD
Fundamentos de ética y educación
Germán Marquínez Argote
34. LA LÚDICA COMO EXPERIENCIA CULTURAL
Etnografía y hermenéutica del juego
Carlos Alberto Jiménez V.
35. LOS PROCESOS DE LA ESCRITURA
Hacia la producción interactiva de los sentidos
Fabio Jurado Valencia
Guillermo Bustamante Zamudio
36. INSPIRACIÓN
Asuntos íntimos sobre creación y creadores
Jaime Parra Rodríguez
37. SEXUALIDAD Y GÉNEROS
Una reconceptualización educativa en los umbrales del tercer milenio TOMO I
Alicia González
Beatriz Castellanos
38. SEXUALIDAD Y GÉNEROS
Una reconceptualización educativa en los umbrales del tercer milenio TOMO II
Alicia González - Beatriz Castellanos
39. EVALUACIÓN ESCOLAR:
¿RESULTADOS O PROCESOS?
Investigación, reflexión y análisis crítico
Mauricio Pérez Abril
Guillermo Bustamante Zamudio
40. ALTERIDAD ¿LA (DES)CONSTRUCCIÓN DEL OTRO?
Yo como objeto del sujeto que veo como objeto
Francisco Theodosiadis
41. EVALUACIÓN INTEGRAL POR PROCESOS
Una experiencia construida desde y en el aula
Cayetano Estévez Solano
42. RETOS PARA LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR
De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa
Nelson Ernesto López Jiménez
43. RECONSTRUYENDO LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL
Movimientos sociales y educación popular en el fin de siglo
Marco Raúl Mejía J.
44. DISCURSO SOBRE CONSTRUCTIVISMO
Nuevas estructuras conceptuales, metodológicas y actitudinales
Rómulo Gallego-Badillo
45. ESCUELA Y LENGUA ESCRITA
Competencias comunicativas que se actualizan en el aula de clase
Olga del Carmen Villegas Robles
46. DISCURSO CONSTRUCTIVISTA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES
Rómulo Gallego-Badillo
47. EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
Nuevos aportes
Kenneth Delgado Santa Gadea

48. NO SÓLO TIZA Y TABLERO
Epistemología de la pedagogía y la educación
Miguel Ángel Gómez Mendoza
49. LA PIEL DEL ALMA
Cuerpo, educación y cultura
Francisco Cajiao R.
50. LITERATURA TESTIMONIAL
Análisis de un discurso periférico
Francisco Theodosiádis
51. LA RACIONALIDAD DE LA ACCIÓN EN LA EVALUACIÓN
Un análisis crítico desde la teoría de la acción comunicativa
Nohora Cecilia Franco G.
Luis Francisco Ochoa R.
52. PENSAMIENTO COMPLEJO
En tomo a Edgar Morín, América Latina y los procesos educativos
Sergio González Moena
53. EDUCACIÓN MATEMÁTICA Y DESARROLLO DEL SUJETO
Una experiencia de investigación en el aula
Héctor Orobio Ocoro
Marina Ortiz Legarda
54. PENSAMIENTO DOCENTE Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA
Una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes
Gerardo Andrés Perafán Echeverri
55. LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES
El constructivismo del caos
Rómulo Gallego Badillo
Royman Pérez Miranda
56. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CANTIDAD CUALIDAD
Un debate paradigmático
José Camilo Dos Santos Filho
Silvio Ancisar Sánchez Gamboa
57. LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA EN LA ESCUELA
De cómo los agentes educativos se las ingenian para gobernarse
Fernando Gil Villa
58. EL CUENTO DEL PEI
Y otras historias pedagógicas
Nicolás Buenaventura Alder
59. ESCUELA Y POESÍA
¿Y qué hago con el poema?
Sergio Andricaín
Antonio Orlando Rodríguez
60. ENTRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA
Hacia la producción interactiva de los sentidos
Guillermo Bustamante Zamudio
Fabio Jurado Valencia
61. UN ENSAYO SOBRE GRAMSCI
El sentido de la filosofía política y la tarea de pensar
Jorge Gantiva Silva
62. DISCURSO CONSTRUCTIVISTA SOBRE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES
Una mirada epistemológica
Rómulo Gallego-Badillo
63. LA ENSEÑANZA EN EL PENSAMIENTO DE VIVES Y COMENIUS
A propósito de la formación del maestro
Eloísa Vasco Montoya

- 64 **ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA**
Intelección, voluntad, afectividad
Fideligno Niño
- 65 **EDUCACIÓN, SALUD Y CALIDAD DE VIDA**
De cómo las concepciones del profesor inciden en la salud
Valentín Gavidía Catalán
- 66 **FUNDAMENTOS PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**
Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador
Silvio Sánchez Gamboa
- 67 **ÉTICA CIUDADANA Y DERECHOS HUMANOS DE LOS NIÑOS**
Una contribución a la paz
Compiladores:
Héctor Fabio Ospina
Sara Victoria Alvarado
- 68 **LOS VALORES EL RETO DE HOY**
Orientaciones para la implementación del proyecto de Ética
Aurelio Carrillo Becerra
Pedro de J. Álvarez C.
- 69 **PREFERENCIAS ACADÉMICAS Y EDUCACIÓN SECUNDARIA**
Un estudio con perspectiva de género
Imelda Arana Sáenz
- 70 **PEDAGOGÍA DE LA CREATIVIDAD Y DE LA LÚDICA**
Emociones, inteligencia y habilidades secretas
Carlos Alberto Jiménez V.
- 71 **AMOR, POESÍA, SABIDURÍA**
Edgar Morin
- 72 **INVESTIGACIÓN EDUCATIVA E INNOVACIÓN**
Jean Claude Combessie
Silvio Sánchez y otros
- 73 **CÓMO MEJORAR LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**
Análisis de casos
José María Ruiz Ruiz
- 74 **EDUCAR, EL DESAFÍO DE HOY**
Construyendo posibilidades y alternativas
CINDE
- 75 **ENSEÑAR Y APRENDER, LEER Y ESCRIBIR**
Una propuesta a partir de la investigación
Luisa Emir Díaz Henao
Carmen Emilia Echeverry de Z.
- 76 **EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO**
Un estudio de la Educación Técnica Industrial
Víctor Manuel Gómez Campo
- 77 **CÓMO IDENTIFICAR FORMAS DE ENSEÑANZA**
Alfonso Tamayo Valencia
- 78 **DIÁLOGOS SOBRE LOS GRANDES PROBLEMAS DEL SER HUMANO**
Carlos Eduardo Vasco
Alfonso Suárez Gómez
- 79 **PARADIGMAS Y TENDENCIAS DE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES**
Unna visión evaluativa
Luis Antonio Lozano
Carlos Julio Lara

- 80 EDUCACIÓN PARA LA PAZ
Una pedagogía para consolidar la
democracia social y participativa
Héctor Fabio Ospina
Sara Victoria Alvarado
Ligia López Moreno
- 81 ITINERARIO DE NUESTRA
ESCUELA
Visión crítica de los procesos
educativos en Colombia
Julio César Carrión Castro
- 82 MANIFIESTO DEL PENSAMIENTO
LATINOAMERICANO
Darío Botero Uribe
- 83 EL DEBATE TEÓRICO EN
TORNO A LA PEDAGOGÍA
Orlando Valera Alfonso
- 84 LA EVALUACIÓN COMO
EXPERIENCIA TOTAL
Logros - Objetivos - Procesos -
Competencias y desempeños
Hugo Cerda Gutiérrez
- 85 DE LA PROTOINFANCIA A LA
AUTONOMÍA
Una propuesta de etapas escolares
para el desarrollo humano
José Ramón Torres L.
José Antonio Durán A.
- 86 LOS DERECHOS HUMANOS Y
EL NEOLIBERALISMO
Gilmar Antonio Bedin
87. PROYECTO DE AULA
El aula como un sistema de
investigación y construcción de
conocimientos
Hugo Cerda Gutiérrez
88. LOS SIETE SABERES
NECESARIOS A LA
EDUCACIÓN DEL FUTURO
Edgar Morin
89. DESARROLLO PEDAGÓGICO DE
LAS INSTITUCIONES EDUCATI-
VAS
Una perspectiva para el siglo XXI
Matilde Frías Navarro
90. LOS MAESTROS DE
CIENCIAS SOCIALES
Historia escolar y socialización pro-
fesional
Elizabeth Castillo
José David Cortés
91. EL TAMBOR Y EL HUMO
Nicolás Buenaventura
92. LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y
SU IMPACTO SOCIAL
Francisco Cajiao R.
93. FORMACIÓN DE DOCENTES
Un reto para las Escuelas Normales
Superiores y las Facultades de Edu-
cación
Pedro Elías Rentería R.

Ante la necesidad de que los docentes indaguen, investiguen y participen en un debate constructivo sobre los temas inmediatos y trascendentes que la educación colombiana requiere, la Cooperativa Editorial MAGISTERIO entrega la Colección MESA REDONDA como un elemento más de análisis útil, tanto para los maestros nuevos como para los maestros experimentados.

Forman la Colección MESA REDONDA autores conocidos y especializados en las diferentes áreas de la pedagogía y de la educación; así, la Cooperativa Editorial MAGISTERIO enriquece el movimiento pedagógico a través de libros que propenden por una educación mejor.

Estas páginas constituyen un viaje por ese pequeño mundo social llamado escuela, ese que pretende educar a los niños para hacer de ellos "hombres y mujeres de bien". No basta escolarizar. Es indispensable examinar lo que ocurre en el interior de la escuela y asegurar que sus procesos de organización garanticen una buena educación. Para ello debemos buscar respuestas a preguntas necesarias: ¿cómo deben ser los maestros, cómo deben ser las escuelas, cómo deben ser nuestras comunidades de padres de familia, qué organización debe dar el Estado a su sistema educativo para que esto se pueda llevar a término, qué clase de personas queremos formar en nuestras escuelas?

La situación y el destino de Colombia, así como los de todos los países de América Latina, están profundamente ligados con el desarrollo de su aparato educativo. Por eso, es fundamental enfrentar el tema de la formación de los educadores, quienes en gran parte son el sistema educativo. Una propuesta es identificar los métodos pertinentes al trabajo del maestro para que éste pueda disponer de instrumentos que le permitan crecer intelectualmente mientras enriquece cada día de trabajo, su práctica cotidiana.

FRANCISCO CAJIAO RESTREPO

Es Licenciado en Filosofía de la Universidad Javeriana y M.A. en Economía de la Universidad de los Andes. Fue Rector de la Universidad Distrital y de la Universidad Pedagógica Nacional, Director del Departamento Administrativo de Bienestar Social del Bogotá, Subdirector de Planeación del SENA. En los últimos años ha estado trabajando como consultor de las Naciones Unidas en El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Roma y Mozambique. También es consultor de UNESCO en Perú y de la CAF en los países del área andina. Durante diez años (1990/2000) fue director de la división de educación de la Fundación FES. Actualmente es asesor de COLCIENCIAS para el Programa ONDAS de ciencia y tecnología.

Columnista de El Tiempo. Entre sus publicaciones más recientes se destacan *Poder y Justicia en la Escuela Colombiana*, *Pedagogía de las Ciencias Sociales*, *Las fronteras de la normalidad* y *La Piel del Alma*.

LIBROS PARA UNA EDUCACIÓN MEJOR



cooperativa editorial

MAGISTERIO

ISBN 958-20-0729-X



9 789582 007294