

10. VIDA DE MAESTRO

turo - El maestro del presente y del futuro

Volver a la pedagogía



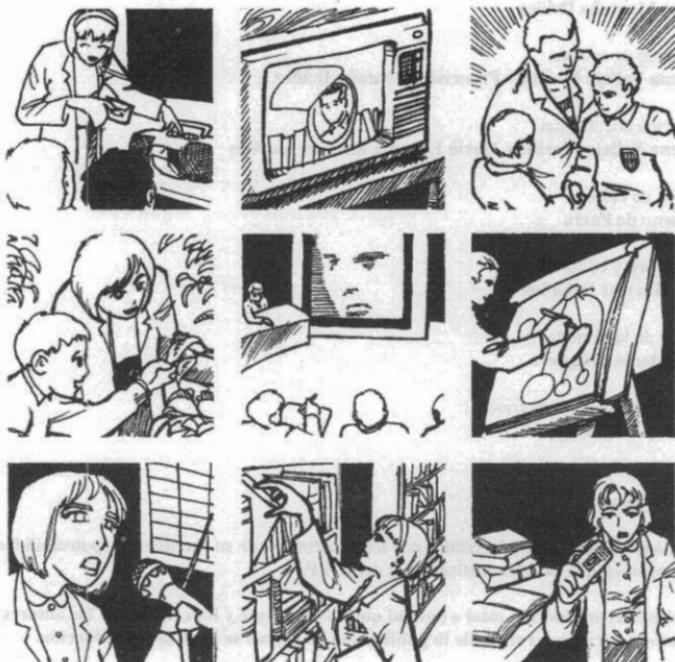
Instituto

PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO
ALCALDIA MAYOR SANTA FE DE BOGOTA, D.C.

El maestro del presente y del futuro



Volver a la pedagogía



Instituto
PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO

ALCALDIA MAYOR SANTA FE DE BOGOTÁ, D. C.



ALCALDÍA MAYOR SANTA FE DE BOGOTÁ, D.C.

Directora general
Clemencia Chiappe

Subdirectora académica
María Cristina Dussán de Suárez

Coordinación general
María Eugenia Romero Moreno

Edición y escritura de Vida de Maestros
Francisco Montaña Ibáñez

Investigación de campo
Magdalena Vallejo Morillo - Francisco Montaña Ibáñez

Investigación documental
Magdalena Vallejo Morillo - María Eugenia Romero Moreno

Corrección de estilo
Dora Bueno de Parra

Diseño gráfico y editorial
Carmen Huertas Ceballos

Ilustración de la cubierta
Marcela Medina Higuera

Ilustraciones de páginas interiores
Andrés Rey De Castro

Impresión
Prensa Moderna

Las opiniones y conceptos expresados por los autores son de su exclusiva responsabilidad y no comprometen la política institucional del IDEP.

Se autoriza la reproducción total o parcial que cite la fuente y los créditos de los autores. En tal caso se agradece el envío de la publicación en la cual se haga la reproducción.

ISBN - Serie Vida de Maestro: 958-8018-18-8

ISBN - Volver a la pedagogía: 958-8018-29-3

© Primera edición: diciembre de 1999.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO —IDEP—

Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá

Carrera 19A No. 1A-55 Barrio Eduardo Santos

Teléfonos: 337 1384 - 337 1320 - 337 1289. Fax: 333 9905

Correo electrónico: idep@docente.idep.edu.co Página Web: www.idep.edu.co

Santa Fe de Bogotá, D.C. Colombia.

ÍNDICE

Formar formadores	7
Las historias	11
— Tomar distancia	12
— La lente de contacto	16
— Una cosa es una cosa	20
— Maestros: en formación	24
— Tendencias	29
Herramientas para formar valores.	
<i>Clemencia Chiappe y Francisco Montaña</i>	37
El papel del maestro como formador de valores.	
<i>Rosario Jaramillo</i>	54
Respuestas iniciales frente al proyecto	83
— El rating de la miniserie	83
— La divulgación y el tratamiento en el principal diario del país	85
— Las primeras reacciones del público	91
— Seminario del 16 de septiembre	98
— Seminario con las facultades de educación	114
Recomendaciones bibliográficas	118

*“En las filas ordenadas regresamos
y cada noche, cada noche,
mientras hacemos el camino,
el breve infierno de la espera
y el espectro que vierte en el oído:
“¿No tienes sangre ya?
¿Por qué te mientes?
Mira los pájaros...
El mundo tiene playas todavía
y un barco allá te espera, siempre”.*

OCTAVIO PAZ —SEVEN P.M.—

*“Algo roza los muros...
Un alma quiere nacer.*

Ciega aún.

*Alguien busca una puerta,
Mañana sus ojos mirarán.*

Un ruido se ahoga en los tapices.

¿Todavía no encuentras?

*Pues bien, vete,
No vengas.*

*En la vida
Sólo a veces hay un poco de sol.*

*Sin embargo vendrá,
Alguien la espera”.*

VICENTE HUIDOBRO
—ALGUIEN IBA A NACER—

¿Cuál es el papel de los docentes en la reflexión cotidiana sobre la ética y el comportamiento de sus alumnos?

¿Cuáles podrían ser los elementos de una formación moral para los niños, de tal manera que crezcan y se desarrollen dentro de una sociedad más equitativa?

¿Se puede educar en valores desde una pedagogía en teoría o puede ser más provechosa una formación a partir de la mirada a los conflictos cotidianos y sus posibles resoluciones?

¿Por qué es importante para la pedagogía y para la formación en valores conocer tanto la historia como la relación entre sociedad y cultura?



FORMAR FORMADORES

Cómo formar docentes es una pregunta crucial en la educación. De una parte es lo que le permite a los maestros desarrollarse y retomar el camino como profesionales, asunto definitivo en la definición del rol de los docentes y, por la otra, es la herramienta con que cuenta la sociedad para asegurar su interacción con el proceso educativo que la va a perpetrar o a transformar.

La importancia del tema aparecía ya en las entrevistas que dieron origen a este proyecto; es más, el proyecto en sí —como una herramienta para la formación en valores— reconoce la urgencia de desarrollar nuevas estrategias para abordar la formación de los docentes.

En consecuencia, este último tema de la serie de seminarios, vídeos y libros está dedicado a las implicaciones y problemas de la formación de los docentes, desde el ángulo específico de la formación en valores.

Por una parte incluimos el artículo *Herramientas para formar en valores*, escrito por la doctora Clemencia Chiappe, directora general del Instituto y gestora del proyecto Vida de Maestro, y por Francisco Montaña, investigador y parte del equipo de trabajo que diseñó y llevó a cabo los productos de la colección.

Este documento es una pieza clave en el desarrollo conceptual del proyecto, en tanto se registran en él las condiciones que motivan el diseño del proyecto y los criterios e ideas que lo iluminan.

De otra parte tenemos el artículo *El papel del maestro como formador en valores*, de la doctora Rosario Jaramillo, donde desde su valiosa experiencia en el trabajo en esa área desarrolla varias ideas acerca de la formación en valores y la responsabilidad que le cabe a la educación, dentro de este compromiso.

Sea pues ésta, la oportunidad para confirmar lo que se ha repetido durante todos los libros de la colección: es solamente en la realidad de la vida de los docentes donde es posible encontrar las razones de los éxitos y los fracasos, para desde allí poder empezar a construir los fundamentos de una educación que propicie relaciones diferentes entre los seres humanos. Entregamos estos libros que hacen parte de las herramientas para la formación de docentes Vida de Maestro a la comunidad educativa, con la certeza de que estamos haciendo un aporte sincero en dicho sentido. Esperamos que así sean recibidas y, sobre todo, que cumplan con su cometido.

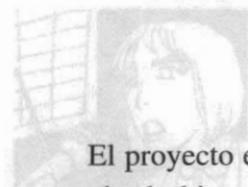
HISTORIAS
DE VIDA
DE MAESTROS



LAS HISTORIAS

Francisco Montaña Ibáñez

IDEP



El proyecto educativo Vida de Maestro se fundamenta en una serie de historias de vida que fueron escritas a partir de entrevistas de campo recolectadas en la ciudad de Santa Fe de Bogotá, durante 1998. El tema de la formación aparecía en las entrevistas como una constante, al procurar encontrar las razones de ciertos comportamientos generalizados en el magisterio. En ciertas ocasiones era la causa de todas las transgresiones evidentes de los límites reconocidos de la moral educadora y, en algunas otras, la herramienta con la cual los docentes cuentan en su lucha contra la monotonía, el tedio y la soledad.

Las entrevistas sufrieron modificaciones. En las historias que los lectores encontrarán a continuación aparecen diversas versiones de un tema definitivo y de complejo tratamiento. En todas ellas, como en la mayoría de las entrevistas, se manifiesta, además de otras cosas, una urgente necesidad de volver a confrontar la formación que se les da a los docentes con la realidad social, emocional y gremial que ellos viven. El distanciamiento entre estas dos realidades, la formativa, llena de teoría y buenas intenciones, y la del trabajo diario, en una labor donde el profesionalismo está soportado dramáticamente por el oficio, y donde la experiencia desdibuja, de una manera peligrosa, el papel de los muy necesarios momentos en que debe ocurrir la formación de los docentes, a todo lo largo de su devenir laboral.

En las historias se espera que los lectores y usuarios de esta herramienta de formación, encuentren argumentos emocionales y académicos, para propiciar un cuestionamiento serio y profundo a las instituciones, programas y mecanismos de formación de docentes.

“Tomar distancia”

Aura estaba nombrada como profesora de Sociales en un colegio del Distrito, pero se dedicaba a dar talleres de formación de maestros. Estos talleres no estaban orientados a cómo formular el currículo, ni a cómo asumir el propuesto por el Ministerio, sino a descubrirlo en la vivencia de los niños, de modo que la escuela pudiera empezar a formar parte de la solución de las necesidades concretas de la comunidad. Este trabajo lo complementaba con conferencias y charlas, donde brillantemente exponía sus novedosas conclusiones. Gracias a esto era reconocida, en el medio nacional, como una de las personas que más había pensado en el currículo, construido como el resultado de una relación cultural y comunitaria.

De manera simultánea y como ejercicio complementario, Aura escribía su pensamiento y lo publicaba periódicamente en libros y revistas. Sus textos se habían convertido en material obligatorio de consulta y en comentario ineludible en los círculos educativos. Sin quererlo, había conseguido un enorme reconocimiento que la impulsaba a seguir investigando y escribiendo sobre el tema.

En una de sus conferencias se encontró con un joven profesor, quien acababa de terminar sus estudios de doctorado en



Estados Unidos sobre diseño y ejecución de currículo académico. El joven doctor, que se presentó como Rafael Chávez, manifestó estar muy interesado en las ideas de la investigadora, pues desde su punto de vista en el país no había ninguna posición seria con respecto al asunto del currículo. Aura, un poco aguijoneada por el evidente desprecio del joven, lo invitó a leer sus materiales y a mantener, a partir de ellos, un diálogo público, abierto y crítico. El profesor aceptó encantado, convencido de que ese tipo de discusiones sólo podría beneficiar a la comunidad académica. Así, Chávez se enfrentó entusiasmado con los textos de Aura, descubriendo en ellos todas las debilidades argumentativas y teóricas que, a su modo de ver, invalidaban la propuesta. Resultaba pues que el currículo, según Chávez, no debía construirse como *resultado* de una relación cultural, sino *dentro* de una relación intercultural. Esto, según su parecer, marcaba profundas diferencias metodológicas y prácticas, y tenía implicaciones conceptuales que Chávez se encontraba dispuesto a desarrollar en una serie de conferencias que, gustosamente, empezaría a dictar.

Aura, herida en su amor propio y decidida a recuperar su público, se atrevió a formular una compleja teorización acerca de los procesos culturales que intervienen en la construcción del currículo, haciendo atrevidas extrapolaciones que dieron origen a un nuevo libro.

Sin embargo, el libro no sólo no tuvo la acogida esperada sino, por el contrario, recibió una intensa crítica encabezada por las ideas de Chávez, quien lo consideró atrevido y poco serio académicamente. Este hecho confinó el trabajo a las bodegas de almacenamiento de la editorial. Sin comprender del todo las causas del fracaso, pues la escritora no había hecho más que repetir lo que ya había dicho con enorme éxito, intentó continuar con sus

talleres y conferencias. Pero ese espacio también había sido ocupado por el profesor Chávez, quien se encargó de hacer una revisión crítica y en profundidad de las ideas de Aura, de manera que en sus materiales los profesores encontraban la propuesta teórica de Aura y su consecuente crítica. Este elemento definió la disputa, pues quienes asistían a sus conferencias lo hacían movidos por el deseo de pescar argumentos en su contra y por situarse dentro del interesante y novedoso movimiento crítico liderado por el carismático profesor.

Una ola de contradictores inundó las publicaciones especializadas, de manera que Aura sólo podía intentar continuar con la investigación de campo. Sin embargo, la Secretaría de Educación, muy al tanto de los desarrollos de las discusiones académicas, se manifestó en contra de seguir subvencionando sus fracasos y la envió de vuelta al aula, donde finalmente pertenecía.

Su asignación a una escuela primaria la tomó por sorpresa, pues no lo esperaba tan pronto. Sin embargo lo asumió como una nueva etapa que le servía para confrontar la teoría con la práctica, y se preparó con entusiasmo para el inicio de las clases. Tomaba notas, leía, escribía, inició un diario de campo que, según ella, daría lugar al crecimiento de nuevas dinámicas en el aula de clase.

Aplicando el método sobre creación de currículo descubierto en sus investigaciones, convocó a sus estudiantes para que argumentaran y la ilustraran sobre sus relaciones con el entorno y sus perspectivas como miembros de la comunidad.

Los jóvenes, inquietos por el discurso incomprensible de la nueva profesora, divagaban siguiendo un juego cuyas reglas esperaban descubrir en el camino. Sin embargo, al cabo de las

semanas era evidente para quienes estaban pendientes de lo que ocurriera con Aura, que no se había dado inicio a ningún proceso de construcción, ni de descubrimiento, ni de nada. Al contrario, el grupo se encontraba desorientado y esto se traducía en indisciplina y dispersión.

Hasta el momento Aura sólo había podido identificar que se encontraba frente a un grupo demasiado heterogéneo, en el cual había representantes de tantos grupos culturales, y por lo tanto de tantas comunidades, como individuos. De manera que aún no había podido crear un eje articulado que aportara algo a cada uno de los ámbitos culturales representados en el salón, complicando su trabajo y mellando su seguridad.

Los comentarios de los alumnos acerca de la indecisión de Aura en su trabajo habían alcanzado todas las instancias de la comunidad educativa: maestros, padres de familia y asociaciones sindicales cercanas a ella hablaban acerca de que la profesora no sabía cómo aplicar lo que predicaba. Así pues, aguzada por las críticas circunstancias, Aura se vio obligada a tomar una decisión que contradecía sus creencias más íntimas. A cambio de evitar sufrir una nueva derrota impuso, de una forma arbitraria, el currículo que ella consideraba que podía aportarle a todos los individuos del grupo, sin esperar hasta lograr o generar el consenso que, a su modo de ver, tardaría mucho y tal vez nunca llegaría. Esta decisión alegró a todo el mundo, que ansioso esperaba por ver finalmente el trabajo de la afamada profesora.

Así, contra todos los preceptos de sus descubrimientos teóricos, Aura llevó adelante y culminó con éxito un currículo que nunca alcanzó a ser ni siquiera colectivo. Sin embargo, recuperó buena parte de su prestigio.

La lente de contacto

Cuando Esperanza tenía treinta y cuatro años era una mujer activa, con una mirada inteligente. Estaba decidida a conseguir algo que muy pocos sabían qué era.



Pero cada vez que se encontraba con sus compañeros en el salón de profesores, un extraño silencio se tomaba el espacio. Pocas veces se dirigían a ella, y cuando lo hacían era con una cierta reverencia y a veces hasta con ironía al referirse a su conocimiento y actitud intelectual. A sus espaldas se hablaba, sin tapujos, sobre su poco compromiso con la escuela y su aparente deseo de pertenecer a otra esfera del quehacer pedagógico, que se manifestaba en su rebuscada manera de hablar.

Una de las tardes en que se dedicaba religiosamente a la lectura de manuscritos y obras sobre pedagogía en la Biblioteca Nacional, Esperanza encontró a alguien para quien sus palabras no sonaban extrañas. Se trataba de un escritor más o menos reconocido que había conseguido trabajar en la Biblioteca. Su primer acercamiento tuvo lugar cuando el escritor perdió, por accidente, una de sus lentes de contacto quedando invalido en la mitad de la silenciosa sala de lectura. Esperanza acudió rápido en su ayuda, y con una suerte increíble la encontró. Con una habilidad maravillosa se acercó a los ojos del escritor para ayudarlo a ponerse los cristales que le permitirían verla. Desde ese momento Esperanza es la única persona a quien le permite acercarse a sus ojos, a su mirada con los delgados cristales de su visión. Gracias a esta relación que le permitía estar rodeada de libros y referencias intelectuales, pudo sobreponerse al extraño ambiente que sentía se estaba tejiendo a su alrededor en los pasillos de la escuela donde trabaja en la jornada nocturna.

Al llegar la época de vacaciones, Esperanza no podía ser más feliz: compraba libros, hablaba de libros, leía libros y regalaba libros. Pero la dicha no fue eterna. En una de las festividades su escritor empezó a cuestionarla acerca de la utilidad de leer tanto si, como ella misma se lo conocía, la educación que ofrecía la escuela no aportaba nada a las relaciones violentas que vivían sus alumnos. El escritor pensaba que a Esperanza le faltaba articular sus conocimientos y sus inquietudes hacia el descubrimiento de algo concreto y útil. La profesora, poco acostumbrada a ese tipo de confrontaciones, se sintió traicionada y pensó que no podía mantener una relación emocional con alguien que no estaba dispuesto a apoyarla en su trabajo intelectual. Así inició un período de distanciamiento con su amigo escritor. Un enero luminoso se convirtió en la cuna, de su pena que trató de curar con la lectura de poetas románticos.

Al volver al trabajo Esperanza encontró entre otras cosas, que la legislación había cambiado y era necesario construir un P.E.I. Al comienzo la propuesta la entusiasmaba, pero al descubrir que debía trabajar en este asunto con sus compañeros, empezó a recelar del proyecto. Su primera reacción fue intentar boicotear el trabajo, pero al verse enfrentada por la rectora y obligada a asumirlo como parte de su carga académica, a regañadientes se sentó a cumplir con la tarea.

Al principio la discusión giró en torno al nombre que se le podría dar al P.E.I. Esperanza opinaba que el problema no era cómo se llamara el Proyecto sino cuál sería su sentido. El silencio que provocaba la exposición de sus ideas la obligaba a intentar nuevas exposiciones cada vez más y más complejas. Al cabo de varios intentos fallidos decidió dejar de hablar, y en silencio permitir que la discusión siguiera girando infructuosamente alrededor del nombre.

Entre tanto, en sus clases tenía enfrentamientos con los alumnos. Para ellos la profesora debía quedarse en la biblioteca, porque los libros eran los únicos que hacían las cosas bien. Confundida, buscó al poeta con el fin de tener un espacio de discusión en su mismo nivel. El escritor continuaba reclamándole que debía definir su papel como educadora, y dejar de vivir en un mundo creado para afrontar, de una manera creativa, lo que le ofrecía la realidad de la escuela. Esperanza, quien realmente no esperaba recibir un nuevo palo de su amigo poeta, se sumergió en la lectura otra vez.

Las reuniones de diseño del P.E.I. continuaron girando acerca de formalismos como el nombre, y de generalidades como los valores humanos. Esperanza, fatigada, dejó de asistir a ellas bajo la venia aliviada de la rectora, y planeaba dedicarse a trabajar con los alumnos.

Al intentar acercarse a sus estudiantes encontró un fuerte rechazo. Ellos consideraban a la maestra como alguien lejano con quien era imposible hablar de cosas normales. Fue entonces cuando la vida le permitió descubrir lo que su amigo poeta le proponía buscar. Sin saber qué hacer con esos muchachos que no le creían una sola palabra, recurrió a los talleres de expresión para, por lo menos, tenerlos ocupados. La primera gran sorpresa se la dio el relato de una jovencita de apariencia recatada. Le contó que hacía ya más de un año vivía con su novio y que la relación se había transformado y degenerado a causa del desgaste en el apetito sexual. Interesada en el devenir de sus alumnos les propuso orientar los talleres de expresión a la búsqueda de las razones de la infelicidad. A partir de ese momento, la creación de obras de pintura, poesía, música, danza y teatro le permitió participar del mundo de los jóvenes de su colegio. Más allá de la conmoción, Esperanza

descubrió una ciudad llena de injusticia y de miseria, en la cual los momentos hermosos, resultados del amor y la amistad, brillaban como cristales en la arena oscura. Maltrato familiar, violaciones, resentimiento social, amargura y odio frente a la sociedad que no sólo los marginaba sino, además, intentaba eliminarlos, eran algunos de los temas que aparecían en las expresiones de los alumnos.

Después de un tiempo, Esperanza fue invitada nuevamente a las reuniones del P.E.I. para que le diera un repaso a la ortografía y la redacción del documento. Todos estaban convencidos de que ella dominaba los misterios de la lengua. Al leer el documento, Esperanza encontró una enorme distancia entre lo escrito y la realidad que vivían los alumnos. Le expuso su preocupación al grupo de trabajo, pero sus palabras se encontraron con el mismo bloque de silencio.

Convencida de que en las experiencias de los alumnos estaba la clave para articular un Proyecto Pedagógico Institucional que reuniera a la comunidad educativa, y que apuntara a resolver las carencias más agudas de ésta, decidió, acogiéndose a las reglas, pedir la participación de los alumnos en las mesas de trabajo. A pesar del bloqueo, los profesores acorralados por las reglas debieron aceptar. El trabajo de creación del P.E.I. empezó nuevamente con la participación de los principales involucrados en su desarrollo. Cuando tuvo lugar la primera reunión, los maestros insistieron en la urgente necesidad de encontrar un nombre que enmarcara el nuevo espíritu del proyecto. Esperanza les propuso uno, tomado de una canción de un grupo de *rap* escolar: *Amaos los unos a los otros tanto como puedan vuestras tripas*. La propuesta fue recibida con el hielo habitual por parte del cuerpo docente, y con una gran algarabía por parte de los alumnos.

Los estudiantes empezaron a sentirse respaldados por la profesora más culta, y se apropiaron del colegio. Esas primeras manifestaciones tímidas de su vitalidad se multiplicaron notoriamente y ahora ocupaban la mayor parte del tiempo y del espacio de la escuela. A causa de la nueva autonomía estudiantil, muchos profesores se empezaron a confundir pues las cosas no salían como las planeaban; sentían que la escuela se les salía de las manos.

Como dueños del colegio, los alumnos querían hacerle un homenaje a Esperanza, a quien veían como la gestora de la euforia en que vivían. Entonces la invitaron a una taberna. Al salir del colegio se dirigieron al lugar donde había un recital del poeta amigo de Esperanza. El inevitable encuentro tuvo lugar. Esperanza, tensa, oyó un recital de poesía que en opinión de sus alumnos estaba dedicado a ella, y que amenazaba con no poder ser llevado a su fin, pues el poeta había perdido una de sus lentes de contacto. Varias personas se acercaron infructuosamente para ayudarlo con el adminículo, pero sólo cuando Esperanza decidió disolver la distancia con su amigo, el recital, que le fue dedicado, pudo continuar.

Una cosa es una cosa

Cuando Nubia Garcés resolvió ser maestra, lo hizo apoyada en la convicción de que la educación era una de las herramientas más poderosas para apoyar una transformación en las estructuras sociales. Nubia es caleña, y cuando encontró al hombre de su vida decidió viajar con él a Bogotá. Tuvo la suerte de que justamente en ese momento estaban abiertos los concursos para profesores del Distrito. Se presentó, pasó, se vinculó al sindicato de maestros de la ciudad y empezó a trabajar muy pronto.



En el colegio al que fue asignada consiguió reivindicaciones laborales mínimas, como asegurar café caliente en las mañanas y la posibilidad de usar el tiempo libre dentro de la jornada en actividades académicas. De esta manera las compañeras de Nubia pudieron asistir a las bibliotecas y crear grupos de discusión durante los “huecos” que les quedaban en los horarios.

Como a toda maestra nueva, a Nubia le asignaron el primer grado; durante ese año debía enseñar a leer y escribir y aunque nunca lo había hecho ni tenía idea sobre cómo se podría hacer, se dio a la tarea. Sus alumnos hacían planas día y noche, aprendiendo de memoria los sonidos de las letras y consiguiendo muy pronto la escritura de los signos alfabéticos. La maestra reconocía que la lectura y la escritura eran actividades definitivas en la formación de los niños, pero no se detenía demasiado en minucias acerca del tema. Estaba segura de que los niños finalmente aprenderían a leer y escribir, como ella lo había hecho. Lo importante era que al final del año los niños salieran leyendo y escribiendo. Sus alumnos, niños asustados y flacos, asumían las tareas que les imponía la profesora pidiendo ayuda con gran frecuencia a sus familiares para su realización. De esta manera, el avance de los niños de Nubia era notorio en contraste con los de otras escuelas.

Sus logros eran gratamente reconocidos por sus compañeras, quienes además se sentían respaldadas por la nueva profesora. En medio de sus actividades Nubia consiguió organizar la visita de unos promotores, para actualizar a los maestros de la escuela en procesos pedagógicos y, sobre todo, en procesos de lectura y escritura.

La magnitud del evento que se preparaba trascendió las paredes de la escuela y convocó a las escuelas vecinas de la

localidad a participar en él, de manera que el resultado fueron tres días de reuniones pagadas por la Secretaría, donde casi treinta maestros de primaria recibirían un seminario de actualización en lo que llamaban formación de lengua escrita.

Ansiosa de mostrar los logros que habían conseguido sus alumnos, y orgullosa de alcanzar los objetivos propuestos para mejorar la formación de los maestros y, por lo tanto, la calidad de la educación, Nubia llegó al seminario con ganas de dictarlo ella misma.

Sin embargo, el seminario la chocó brutalmente pues debido a la dinámica con que estaba organizado no era posible que surgieran protagonistas entre los maestros. Se trataba de desarrollar unas actividades en medio de las cuales debían estar presentes algunos de los niños de las escuelas. Cuando no se estaba trabajando con los niños, los expositores hablaban acerca de la importancia de que los maestros modificaran su actitud hacia los procesos de enseñanza de la lengua escrita, haciendo énfasis en la formación de niños que leyeran y escribieran de manera consciente y placentera. Al segundo día, desilusionada por el seminario y en medio de una de las conferencias cuya exposición llegó a su punto más crítico cuando se advirtió a los profesores que enseñar a escribir de memoria y con planas era lo mismo que desenseñar a disfrutar de la lectura, Nubia, sintiéndose directamente atacada, no soportó más e interrumpió abruptamente a la conferencista. Su argumento era que los niños de los barrios subnormales, sus alumnos, simplemente no tenían tiempo para estar deteniéndose a disfrutar la poesía. Para ellos, la cotidianidad era el trabajo alienado, por lo tanto, cuanto más efectivo fuera el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura, más pronto los niños podrían alcanzar un nivel productivo superior y, sobre todo, podrían

anteponerse de manera crítica al sistema que los alienaba. Nubia pensaba que esos ensayos eran para los niños ricos, quienes tenían toda la vida para detenerse en la contemplación. Los pobres tenían que trabajar y sin duda, eran funciones de la escuela hacer que ese trabajo fuera cada vez más digno y mejor pago.

La acalorada intervención de la maestra, reconocida entre los asistentes como una autoridad, sembró el desconcierto. Nubia pudo entonces demostrar cómo sus alumnos, en menos de seis meses casi estaban leyendo de corrido y escribiendo varias palabras. El seminario terminó siendo un fracaso desde el punto de vista de los conferencistas, quienes no lograron convencer al grupo de maestros de la potencia de sus descubrimientos en relación con una metodología distinta para enseñar a leer y a escribir; pero fue un éxito desde el punto de vista de la maestra, cuya actuación desafiante y crítica atrajo la atención de los dirigentes de su agremiación sindical.

Entre tanto, sus niños continuaban haciendo planas y repitiendo lecciones de memoria, con lo que mantenían satisfechas las expectativas de la profesora, que cada vez les dedicaba menos tiempo pues estaba tratando de integrarse de manera activa a un grupo de estudio sobre la legislación educativa que promovía la Unión. Una vez dentro de ese grupo, Nubia se aprendió al derecho y al revés los decretos, las leyes, los proyectos de ley, y en fin, todo lo referente a los asuntos legales de la educación.

Al finalizar el año, la maestra estaba convencida de que mientras las condiciones de la educación pública no cambiaran estructuralmente, cualquier intento por educar de una forma distinta a los niños sería inútil. Se dedicó entonces a promover sus ideas en cuanto a la transformación de las leyes vigentes, con

el fin de que realmente apuntaran a resolverle las necesidades concretas a los niños concretos que atendía el sistema, dejando a un lado la actitud soñadora y pequeñoburguesa que caracterizaba los lineamientos y la legislación educativa del país. Apoyada por los compañeros de la Unión participó en todas las asambleas que se organizaban, visitó todas las escuelas que pudo y convenció a cuantos maestros alcanzó, de que si el sistema no cambiaba, si el Estado no permitía que el sistema cambiara, la educación pública seguiría siendo una educación pensada para pequeños que nada tenían que ver con los niños reales de las escuelas.

Al finalizar el año los niños de su curso sabían leer y escribir, pero no porque Nubia hubiera podido llevar hasta el final su formación, sino porque cuando la profesora se dedicó a cambiar la legislación para mejorar la calidad de la educación, una de sus compañeras se hizo cargo voluntariamente del curso, llevando a cabo el día a día de los niños concretos por lo que luchaba la dirigente. Gracias a su enorme conocimiento de las leyes y a su poder de convocatoria, Nubia fue elegida como presidenta de la Unión. Esto terminó por desvincularla del todo con el aula por la cual continuaba en su batalla.

Maestros: en formación

John era el hijo de Darío y entonces tenía ocho años. Darío, su padre, había sido profesor del Distrito durante casi veinte años, y después se dedicó a hacer investiga-



ciones, asesorías y talleres con maestros en un programa de formación permanente de docentes, diseñado por él mismo. El argumento de Darío era que los maestros debían ser sensibles frente al mundo del niño, para poder usarlo como recurso didáctico. A

pesar de la aparente complejidad del planteamiento, Darío explicaba que todo consistía en que los maestros se permitieran ver a los niños, ver su conocimiento, su realidad, sus expectativas, que los dejaran entrar a clase completos, no divididos y fragmentados. Convencido de que su programa había dado resultado, lo había propuesto como experiencia piloto para un posterior desarrollo a nivel nacional. Esta propuesta, sustentada en una evaluación hecha con los maestros de las escuelas donde se implementaron los procesos de formación de docentes, demostraba que cuando los maestros incluían el mundo de los estudiantes en la creación y desarrollo de las acciones curriculares, de los proyectos investigativos, entonces las relaciones pedagógicas se volvían más ricas, más interesantes y, sobre todo, los niños se sentían más cercanos a la escuela, más integrados a ella, más seguros y más capaces de establecer una relación personal y directa con el conocimiento.

Hasta ese momento John había vivido con su mamá en otra ciudad, pero a raíz de la vinculación de ésta con una universidad a distancia, que la obligaba a estar la mayor parte del año fuera de casa, sus padres había decidido, de manera muy civilizada, que John se fuera a vivir con su padre a Bogotá.

El niño estaba empezando la primaria y había estudiado siempre en un colegio privado de provincia, donde según la mamá se acercaban tímidamente a una propuesta pedagógica novedosa; pero eso era lo mejor que ofrecía el mercado educativo de la ciudad intermedia.

Al llegar a Bogotá las expectativas frente a la oferta de opciones de educación eran enormes, de manera que John esperaba con emoción su ingreso en el nuevo colegio.

Procurando ser coherente con sus ideas y su oficio, Darío le consiguió a su hijo un cupo en una de las escuelas con cuyos maestros trabajaba. Su profesor era considerado uno de los educadores más destacados de su grupo.

Darío creía que así estaría cerca de la educación de su hijo. Como por su parte John esperaba algo más emocionante y vistoso, empezó a resentir la ausencia de su mamá, el cambio de hábitos y la poca comunicación que tenía con su padre, a quien nunca había tenido la oportunidad de conocer a fondo. La ciudad, la forma de hablar, la comida, sus eternos encierros en el apartamento y las dificultades que empezaba a tener en la escuela se empezaron reflejar en una tendencia en su comportamiento totalmente nueva en él. Se volvió retraído y eventualmente agresivo.

Este mosaico de condiciones empezó a volverlo refractario y silencioso a lo que ocurría en el aula de clase. Aunque se encontraba más adelantado que muchos de los niños en procesos de lecto-escritura y pensamiento matemático, su falta de participación en las actividades propuestas por el maestro, y el desdén con que a ellas se refería, obligaron al profesor a propiciar un encuentro con Darío.

Durante ese momento la situación no fue fácil. La balanza de los roles se encontraba desequilibrada: para el maestro era difícil hablarle en términos concretos a su propio maestro y promotor, y para éste era difícil asumir el papel de padre de familia, abandonando su condición propia de educador de educadores.

Por fin llegaron a un acuerdo basado en un incremento de atención por parte de Darío hacia su hijo, y un serio intento, por parte de su maestro, de vincular a John en las dinámicas del grupo.

Para el pequeño la situación no cambió de manera fundamental. Entonces, apropiándose de la profusa terminología educativa que fluía en sus dos casas, empezó a cuestionar teóricamente el trabajo del maestro. Éste, inseguro frente al niño, que representaba la mirada de Darío en las mismas entrañas de su trabajo, empezó a permitir que el aislamiento del pequeño avanzara, entorpeciendo, con su ejemplo, las dinámicas del grupo.

La situación hizo crisis. Durante una de las sesiones del grupo de trabajo, el profesor de John fue cuestionado por su falta de progreso en el proceso planteado por él mismo. Fuera de sí, el maestro reconoció que había perdido el control de su grupo y que no sabía cómo recuperarlo. Darío, como moderador y generador de la discusión, propuso una sabia solución, basada en alguna experiencia referencial, sin hacer alusión al problema estrictamente personal que subyacía a la crisis del maestro. Después de unos ejercicios, el grupo le ofreció una serie de alternativas que podía implementar para reencaminar la experiencia con sus alumnos.

Durante una conversación privada con el profesor, Darío se enteró de que John odiaba todos los temas que trataban en clase, de que lo único que medianamente le llamaba la atención eran los deportes, y de que su agresividad hacia el grupo y el profesor había crecido de una forma insoportable. Confesó encontrarse en el límite y se rindió ante su maestro, pidiéndole consejo profesional. Darío le propuso usar el bagaje teórico adquirido durante todo el proceso, y tratar de encontrar algún elemento del mundo de John que pudiera ser vinculado al aula y desarrollado dentro de alguna actividad pedagógica. El maestro le pidió pistas, pero como Darío se encontraba, a este respecto, tan desorientado como él, camufló su ignorancia depositando toda su confianza y responsabilidad en los hombros del profesor.

Entre tanto, John seguía aburriéndose entre las paredes del apartamento, sin encontrar más diversión que la programación de las cadenas nacionales de televisión, ni conseguir un solo amigo en la escuela o en el barrio.

En la siguiente sesión el maestro de John confesó públicamente que era incapaz de manejar la situación y, en consecuencia, había pedido un traslado. Una gran conmoción se adueñó del grupo. Darío tranquilizó la situación con un discurso acerca del compromiso del educador y en cuanto pudo se reunió con el maestro. En esta reunión le pidió no abandonar la experiencia, y como favor personal logró hacerlo aplazar su determinación. Después de acceder, el maestro le confesó que se sentía vigilado y juzgado por John. Darío lo tranquilizó, asegurándole que nunca había recibido algún informe o queja del niño, y que si su hijo estaba ahí era porque él creía en la educación pública y porque confiaba plenamente en el maestro, pues había demostrado ser alguien coherente e interesado. Se dieron un mes más de plazo para reevaluar la petición de Darío.

Al volver a casa, rompiendo su promesa Darío interrogó a su hijo acerca de lo que ocurría en el aula. Durante su primera conversación el niño permaneció evasivo, pero a partir de la insistencia en el tema empezó a contarle. Darío descubrió que la realidad que vivía su hijo en el aula era diametralmente opuesta a la realidad que decía vivir el maestro. Confrontado en todos los aspectos, Darío se vio obligado a decidir en quién confiar y, por supuesto, le creyó a John.

Muy pronto, John abandonó la escuela distrital donde lo obligaban a aprender de memoria, donde con salidas sin sentido pretendían motivarlo a escribir composiciones sobre temas que

no entendía o no le interesaban, y donde el maestro le había asignado un lugar especial en el aula del cual no se podía mover sin autorización, esperando así que con su silencio y mala lengua no interfiriera en el trabajo de los demás.

En el primer informe del nuevo colegio, Darío descubrió que John era uno de los alumnos más adelantados en matemáticas, y entonces empezó a ocuparse en replantear sus programas de formación de docentes hasta ahora cegados por la desvinculación con la realidad del aula en que se realizaban. Se encaminó así hacia una nueva propuesta, en la cual promovía la formación del docente como un proceso exclusivamente escolar.

Tendencias

Gustavo estudiaba en la Normal y trabajaba en un pequeño colegio de barrio. Los profesores de la Normal le insistían a sus alumnos sobre la necesidad de entender



las tendencias de la psicología contemporánea para tener argumentos en la formación de los jóvenes. En consecuencia, reiteraban que los más grandes logros de la psicología que podían ser usados en la educación estaban en el conductismo. Gustavo, estudiante formal y aplicado, obedecía sin chistar lo que los mayores le proponían, confiando plenamente en su sabiduría y experiencia. Sin embargo, cuando en su colegio se enfrentaba al grupo de treinta y cinco niños gritones y con ganas de cualquier cosa menos de clase de matemáticas, le quedaba un poco difícil recordar cuáles eran los pasos que determinaba la teoría para establecer una conducta. Incluso cuando los podía recordar, ni por asomo encontraba la forma de poder concretar esas ideas en acciones que condujeran al aprendizaje de sus treinta y cinco discípulos,

de manera que por más buena voluntad que pusiera, Gustavo siempre terminaba enseñando matemáticas como a él le habían enseñado, es decir, haciendo muchos, muchos problemas, y repitiendo hasta recordar.

Preocupado por esta incoherencia, Gustavo abordó a uno de sus instructores en la Normal, para pedirle apoyo. El profesor, halagado por el interés del alumno, se puso a su disposición. Esa misma semana iniciaron, con otros compañeros, un grupo de estudio para profundizar en las teorías del desarrollo de la conducta del individuo. Se dieron a la tarea con seriedad y disciplina. Sin embargo, pronto Gustavo empezó a dudar de sus facultades intelectuales, porque aunque conocía el desarrollo de la teoría, sus vertientes, sus orígenes y sus aplicaciones, cuando llegaba al salón, dónde debía explicarle a los niños la noción de números fraccionarios o negativos, todo lo aprendido quedaba atrás. Así, de nuevo, y sin más remedio, se encontraba repitiendo lo que alguna vez había visto hacer a uno de sus maestros. Como agravante a esta situación se dio el hecho de que Gustavo se graduó como bachiller normalista, cosa que aunque lo llenaba de satisfacción, lo alejaba de su tutor en el descubrimiento de las teorías sociológicas.

Decidido a no dejarse vencer en su empeño por aplicar las teorías psicológicas al aprendizaje de sus alumnos, Gustavo se inscribió en la universidad para cursar una licenciatura en matemáticas. El ambiente de la universidad lo deslumbró, la cantidad de conocimientos y la gente que los transmitía lo maravillaron. Estaba convencido de que allí podría, cuando diera con las personas indicadas, encontrar la orientación que hacía tiempo estaba buscando para poder aplicar el conductismo en el aula de clase.

Muy pronto descubrió quién podía ser esa persona. Un eminente profesor de pedagogía, escritor de artículos y asesor de las entidades oficiales, era profesor de la Facultad de Educación. Sin darle mucho tiempo a que su timidez lo detuviera, Gustavo se lanzó sobre la lumbrera y, sin preámbulos, le expuso su inquietud. El ilustre maestro lo escuchó atento y respetuoso. Pero cuando terminó, simplemente lo invitó a participar, como asistente, en una de sus clases.

Gustavo se convirtió en uno de los alumnos más cumplidos del curso de Pedagogía II. Allí se enteró, entre otras cosas, de que el conductismo, que había estado tan afanado por aplicar en sus clases, estaba mandado a recoger pues evadía, sin más, la enorme complejidad del ser humano, reduciéndolo de manera crítica e incluso abominable.

Muy pronto Gustavo entendió la belleza de la nueva postura pedagógica que se basaba en las ideas del suizo Piaget, según la cual lo importante era aprender a determinar el estadio de desarrollo psicológico en el cual se encontraba el estudiante, para que en relación con el mismo se diseñara la enseñanza. Al principio, a Gustavo le costó aceptar la idea de que un estadio mental determinara la forma de enseñar y tuvo que reconocerlo. El maestro, complacido por la sinceridad intelectual de su aprendiz, lo tranquilizó haciéndole ver que todos los procesos valiosos en la vida de los seres humanos implicaban una cuota de sacrificio y confusión, pero asegurándole que, al final de túnel, siempre estaba la luz. Alentado por esta certeza, Gustavo se devanaba los sesos tratando de resolver lo que le parecía una pregunta crucial. ¿En qué estadio se encontraban los cuarenta alumnos que tenía ahora en el colegio distrital, si entre el más joven y el más viejo podía contar casi nueve años? Seguro de que la respuesta a semejante



inquietud era una obviedad que él, debido a su falta de atención y a que no tomaba notas precisas, había pasado por alto, no se atrevía a preguntarle a su maestro. De manera que hasta no descubrir el concepto clave, el argumento esencial, Gustavo seguía dictando sus clases obedeciendo a la misma dinámica de siempre: enseñaba como le habían enseñado.

Sin embargo, muy pronto Gustavo llegó al límite de tolerancia, lo que coincidió con su matrimonio y el nacimiento de su primer hijo. Ambos asuntos que lo obligaron a dictar clases en otro colegio y a reducir al máximo posible su asistencia a la universidad. Esto también redujo casi hasta hacerlos desaparecer, sus encuentros con el profesor.

Inquieto como siempre, Gustavo buscó en la sección nocturna de la universidad a una persona equivalente a su perdido tutor. Esto le llevó algún tiempo, de manera que su grado estaba ya muy próximo. Pero al fin lo encontró: se trataba de una profesora de psicología que había trabajado toda la vida en educación y que tenía muy buenas recomendaciones. Gustavo, ya curtido en el diálogo con los profesores, la abordó y le expuso su inquietud. Se presentó como un maestro interesado en aplicar en la enseñanza los descubrimientos que hacían las teorías psicológicas, contándole tan detalladamente como se lo permitieron las circunstancias sus conocimientos sobre la teoría de los estadios, y exponiéndole lo más claramente posible su necesidad particular. ¿Cómo podía identificar el estadio de desarrollo en que se encontraban sus alumnos si entre el menor y el mayor a veces había más de nueve años de distancia? La mujer lo miró sonriente. Cuando terminó, de una manera muy breve le explicó que el problema de la

enseñanza no sólo estaba en los estadios de desarrollo sino, sobre todo, en las necesidades que motivaban el conocimiento para que los aprendizajes fueran significativos, de donde resultaba que el maestro no debía enseñar sino propiciar los espacios para que el alumno construya el conocimiento. Gustavo quedó atónito frente a esta respuesta. Esperaba orientación en otro sentido, y por eso pensó que simplemente se trataba de una mujer desubicada en quien no era posible confiar.

Muy pronto Gustavo se inscribió en el último curso de su carrera. Se trataba de una materia recién adicionada al *pensum* cuando Gustavo estaba por terminar su carrera, y sin ella la decanatura consideraba que ningún licenciado podía graduarse. Bajo el título de “Actualización en Tendencias”, Gustavo asistió a un curso en el cual numerosos profesores expusieron, durante todo el semestre, los más gloriosos, emocionantes y divertidos argumentos para demostrar que como el conocimiento humano es un proceso de construcción, el conocimiento en el aula también debía serlo.

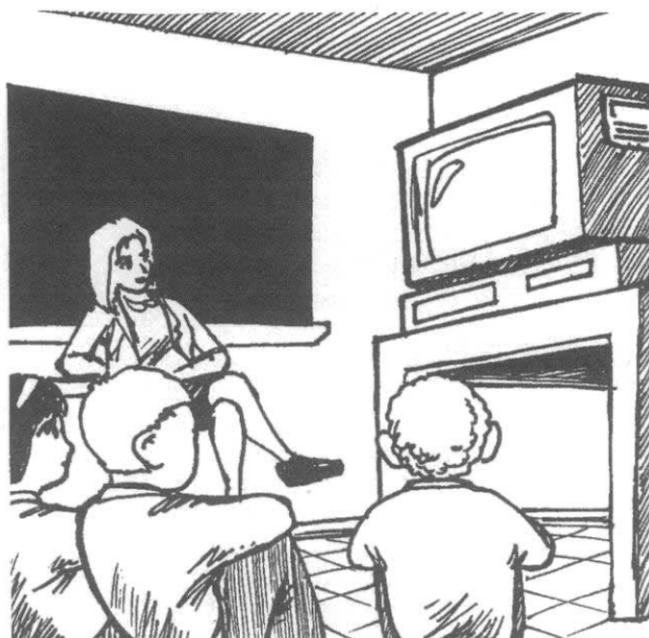
Entusiasmado con una teoría que presentía mucho más cercana a la realidad de sus clases, Gustavo se entregó por completo al estudio del constructivismo a través de sus diversos autores. Tampoco ésta fue una tarea fácil, y con frecuencia se encontraba con conceptos inabarcables e incomprensibles. Pero como su terquedad era bien conocida, es posible imaginar que se ideó la manera de acercarse a quienes estaban en posesión de dichos conocimientos, para allanar las duras pendientes de la nueva teoría. Aquella profesora desubicada y sonriente que lo había desorientado con su extraña respuesta, resultó siendo la gestora de un grupo de estudio entre futuros licenciados, para trabajar el constructivismo y convertirlo en una herramienta accesible al quehacer diario de

los profesores. Por supuesto, Gustavo estuvo inscrito en el primer renglón de la lista en ese grupo.

Sin embargo, cuando estaban a punto de abordar la manera como se podían construir conocimientos en el aula, asunto que había preocupado seriamente a Gustavo hasta ese entonces, el profesor recibió su título de licenciado y se vio oficialmente desvinculado de la universidad. Esto lo alejó del grupo y, aunque procuraba frecuentarlo por lo menos una vez al mes, sus obligaciones laborales y familiares muy pronto se impusieron en su cotidianidad. Al cabo de tres o cuatro visitas dejó por completo de ser parte de esa cofradía de estudiosos de la teoría, y comenzó a participar de la cofradía de quienes estaban en posibilidad de aplicarla.

En su nueva condición, la preocupación de Gustavo seguía siendo auténtica y real. De manera sincera y honesta quería poner en práctica, en su práctica cotidiana de la enseñanza, todos los maravillosos descubrimientos que hacían las ciencias de la mente. Sin embargo, cada vez que se enfrentaba a un problema en el salón de clase, se daba cuenta de que no tenía ni idea de cómo hacer esto posible, y terminaba resolviéndolo como se lo había visto resolver a alguien alguna vez.

ARTÍCULOS
DE VIDA
DE MAESTROS



HERRAMIENTAS PARA FORMAR EN VALORES A TRAVÉS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN: UNA ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Clemencia Chiappe y Francisco Montaña

DIRECTORA GENERAL

PROFESIONAL ÁREA DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA, IDEP

“No sé por qué los educadores de la juventud no se han decidido hace mucho tiempo a poner en práctica esta tendencia de la razón a ocuparse con placer en examinar del modo más sutil las cuestiones prácticas (...)”.

EMMANUEL KANT,

CRÍTICA DE LA RAZÓN PRÁCTICA

El problema

a. La formación en valores

Asistimos a un urgente despertar del interés social sobre la formación en valores. A diario encontramos preguntas acerca de la ética y los comportamientos de los ciudadanos de una nación, cuyo estado natural parece ser la crisis. Las reflexiones, y últimamente la acciones en formación en valores nacen, sin duda, de la profundidad que ésta ha alcanzado en la sociedad colombiana. De manera muy consciente ha aparecido la pregunta acerca de cómo formar valores deseables en las personas, y gran parte de este cuestionamiento le ha correspondido, por supuesto, al sistema educativo.

Los valores atraviesan y definen los actos cotidianos de los seres humanos. De acuerdo con ellos se justifica la guerra, el amor, los diálogos, la risa. Gracias a ellos se establecen tradiciones y se perpetúan infamias o bondades. Su existencia en la vida humana nace en el mismo lugar que nacen el cuidado de un recién nacido o la agresión, y en combinación con los instintos básicos dan lugar a la civilización y permiten definir la cultura.

Si hablar de valores es difícil, hablar de formación en valores lo es más aún, pues en los valores se encuentran los núcleos ocultos de las actuaciones humanas. Sabemos que en pedagogía se debe usar una metodología adecuada y herramientas tecnológicas según los procesos y niveles de aprendizajes que se quieran lograr. Cuando es necesario memorizar, se usa una estrategia metodológica: la repetición. Cuando se quiere desarrollar una destreza, se escoge una estrategia de prácticas continuas hasta lograr unos niveles de competencia aceptables; cuando se quiere enseñar a solucionar problemas, se plantean situaciones abiertas, incompletas, con problemas, y se maneja el análisis multivariado y los principios de causalidad y asociación, en la búsqueda de estrategias de solución.

Ahora bien, es necesario considerar que en el aprendizaje de la solución de problemas existen varios niveles. Por una parte encontramos que en la formación de estudiantes o profesores se usa un conjunto de problemas llamados *cerrados*. Se trata de aquellos que quieren llevar al estudiante o al profesor a reconstruir problemas resueltos por la ciencia o la tecnología, y cuyo proceso implica un terreno de reflexión donde todos los elementos que intervienen, al igual que el resultado esperado, ya son conocidos. En este caso es bastante probable que la dificultad estribe en la habilidad que se tenga de manejar las herramientas disponibles

para alcanzar el fin esperado. Por la otra parte encontramos los problemas *abiertos*, cuyo campo de reflexión implica elementos no definibles ni terminados, sino en permanente transformación. Se trata de los problemas que plantean la convivencia, el desarrollo social y la realización individual.

Dentro de la solución de los problemas *abiertos* existe aún otro campo que, aunque hace parte del mismo, debe diferenciarse por sus implicaciones. Se trata de los problemas éticos. Éstos plantean un campo de reflexión donde los elementos son subjetivos y dependientes de la cultura, donde la validez de cada una de las líneas de entrada y de salida dependerá del momento cultural, histórico y económico que se vive. La relatividad es la única regla permanente en su consideración. Por lo tanto, cualquier acción en su campo implica la construcción de la realidad basada en una decisión relativa a las condiciones que la rodean. La prohibición de matar, de vivir en poligamia, de cometer incesto, en fin, son el resultado de decisiones que adquieren valor en tanto se convierten en realidad social, y se convierten en realidad gracias a la voluntad de quienes, algún día, las tomaron en nombre de la cultura y usaron los instrumentos que tenían para volverlas sociales.

El planteamiento de los problemas éticos es complejo y ello se refleja en la multiplicidad del tema de la formación de los valores éticos. Por lo general, cuando se hacen ejercicios de formación de valores, y esto la sociedad lo hace de manera permanente, se usan dos estrategias: por un lado hay alguien, en nombre de la sociedad, llámese Iglesia, Estado o Familia, que intenta convencer inicialmente a sus congéneres de asumir una determinada conducta, para después obligar, asegurando por medio de sanciones, su cumplimiento. Se trata de mecanismos muy simples, pero sobre ellos se han sostenido varios siglos de cultura. En

una dialéctica bipolar primero se da la instrucción y después se castiga o premia la conducta.

Esto es claro y útil; sobre todo cuando las instituciones en nombre de las cuales se deciden las reglas éticas de comportamiento conservan el valor simbólico que les permite sostener las prohibiciones y modelar las conductas, generando lo que llamamos civilización. Pero cuando la Iglesia, el Estado o la Familia pierden legitimidad y valor como ejes que articulan, y ponen en circulación las categorías éticas de los comportamientos, ese tipo de procedimientos de formación de valores también se deshace.

Las alternativas conocidas y probadas culturalmente en formación de valores con los niños y los jóvenes, como el reconocimiento y valoración de los héroes nacionales, la relación de fábulas, el conocimiento de parábolas que tienen por objeto modelar conductas por medio del ejemplo, pierden su potencia y sentido cuando las costumbres que promueven no tienen ningún valor social dentro del contexto donde se proponen.

En este contexto, la formación en valores no puede basarse exclusivamente en los procesos tradicionales, donde alguien tiene el poder de impartir sobre otros el conocimiento y las reglas acerca de los valores socialmente aceptados y respetados.

Surge, entonces, la necesidad de crear instrumentos para la autoformación comunitaria. En esta postura, se parte de la convicción de que es en la referencia que cada ser tenga de sus propios actos donde, realmente, empiezan los procesos de formación en valores, y una de las maneras de construir esa referencia es enfocar las situaciones problemas que reflejen la expresión de uno u otro principio de conducta. En otras palabras, convertir en problema u

objeto de estudio la vida cotidiana, para que mediante el ejercicio de encontrar salidas se reconstruya y valide, nuevamente, un conjunto de valores.



Las dos opciones son válidas y funcionan de manera complementaria, en la medida de sus posibilidades, de manera que se debería contar con ambas cuando se trate de diseñar estrategia de formación en valores. Sin embargo, cuando el grupo en el cual se pretende trabajar no acepta los valores en que se soporta su orden social, porque encuentra una enorme distancia entre la vida cotidiana y la vida de quienes promueven dichas conductas, cuando esas conductas son inaplicables a su existencia porque amenazan principios más profundos como la supervivencia, cuando no tienen sentido social, la formación ejemplarizante se encuentra en una terrible desventaja frente a otras formas. Cuando las personas no se encuentran conformes con el estado de las cosas, hay que detenerse y construir consensos acerca de las formas éticas que el grupo está dispuesto a avalar. Esto implica, necesariamente, una revisión de las formas sociales en su conjunto y por supuesto, no es un proceso que resulte de una iniciativa particular.

Es urgente, en consecuencia, poner en circulación estrategias para la validación moral de los comportamientos y actitudes individuales y sociales, y es necesario que este proceso ocurra en espacios donde se logre el consenso comunitario.

En este contexto, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico de la Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá, IDEP, Colombia, ha creado un proyecto de formación permanente de profesores que propicie escenarios para la

reconstrucción colectiva de valores, pues solamente en espacios colectivos, comunitarios, es posible que aquello que antes se validaba de manera vertical, encuentre soporte para generar reglas de convivencia social claras, generales y armónicas.

b. Los medios y la educación

La irrupción de los medios de comunicación masiva en la vida cotidiana de los seres humanos plantea múltiples interrogantes. Su relación con la educación y la creación de modelos de comportamiento, actitudes y creencias es tan vieja como su poderosa entrada en la cultura contemporánea. Sin embargo, son pocas las precisiones definitivas que se han hecho, desde la academia o desde los propios medios, sobre la relación entre los medios de comunicación y la educación.

Por una parte, es claro que resulta muy difícil determinar con certeza el impacto que tienen los medios sobre los comportamientos sociales; no es fácil responsabilizar por tales o cuales actitudes a los discursos que circulan por ellos. En caso de que se aceptara que hay una relación de responsabilidad directa entre medios y comportamientos humanos, tampoco existe claridad acerca de cuáles serían las estrategias más exitosas para lograr avances en este campo. Por el momento lo que se presenta es una amplia diversidad de opiniones sobre el asunto.

Entre quienes consideran que los medios son útiles en propósitos formativos existe una discusión importante, centrada en el equilibrio que deben guardar los componentes de una estrategia de educación por medios masivos. Hay quienes sostienen que las *intenciones pedagógicas deben ser las que articulen y definan las estructuras del discurso* que se adaptará al medio de

comunicación elegido. De esta manera, se validan productos en los cuales el ingrediente pedagógico modela mensajes que se salen de las estructuras que el mercado de los medios ha definido para cada uno de ellos, pero que privilegian la transmisión de conocimientos como estrategia comunicativa. En este grupo de productos encontramos las producciones destinadas a la formación a distancia donde el medio no es más que un soporte para los contenidos curriculares. Así mismo, los *software* de apoyo a ciertas disciplinas, e incluso algunas series televisivas de amplia difusión, usan los medios como espacios para la transmisión de conceptos, dejando de lado las implicaciones narrativas que presenta cada lenguaje, bien sea, audiovisual, escrito o sonoro.

Por otra parte existe otra posición: los lenguajes desarrollados por los medios y su interacción con los consumidores son valiosos y aportan, por sí mismos, nuevos elementos en el proceso de formación y aprendizaje. Desde esta concepción *se propone adaptar los fines pedagógicos a las estructuras y formas narrativas existentes*. Esta posición implica un trabajo más cercano con los especialistas y los lenguajes propios de los medios. En Europa existen varias experiencias en este sentido. El Channel Four Learning ha conseguido adaptar la estructura de los cuentos infantiles, que cuentan con una amplia y muy difundida tradición entre los niños, a formas pedagógicas, sin perder los elementos esenciales de la forma narrativa. Existen héroes, aventuras, sucesos con estructuras dramáticas definidas y además una intención pedagógica que generalmente aparece en forma de pregunta. Por supuesto, los programas de televisión no sólo van acompañados con publicaciones que retoman las narraciones con una altísima calidad gráfica, sino además con cartillas de uso para los maestros, en las cuales se sugiere a los educadores el manejo del material para lograr los fines esperados.

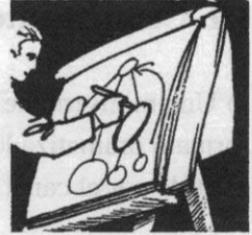
En Latinoamérica se han desarrollado experiencias similares usando como base la telenovela. Incluir estructuras narrativas de alto consumo asegura la familiaridad de la audiencia con el género y, en consecuencia, una rápida aceptación de los productos. México ha realizado varias producciones en ese sentido y en Colombia han existido algunas propuestas similares: *Santa María del Olvido*, producida por la compañía estatal Audiovisuales, *La jungla de asfalto*, patrocinada por la Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá y el *Rincón del Cuento* producida por el Ministerio de Educación Nacional, se encuentran entre las experiencias más recientes. El proyecto de Formación Permanente de Docentes del IDEP utiliza los medios en ambos sentidos.

En relación con la formación en valores, en los medios han aparecido por lo menos dos posiciones. La primera, de quienes piensan que los medios pueden mostrar y reforzar conductas socialmente deseables, por medio de la creación de arquetipos de comportamiento, héroes épicos, reconstrucción de personajes históricos, presentación de problemas cívicos, entre otros asuntos que reflejan una posición ejemplarizante en relación con la formación en valores. De otra parte, existe la idea según la cual el papel de los medios no es, definitivamente modelar conductas sino servir de detonantes catárticos para que los conflictos sociales se evidencien, se ventilen y permitan la creación de escenarios de confrontación y construcción de consensos. El proyecto del IDEP se encuentra cercano a esta metodología.

II. El proyecto

Siendo éste el panorama, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo pedagógico, IDEP, ha decidido asumir su cuota de responsabilidad en la formación en valores de profesores

con el proyecto Vida de Maestro, que se propone:



a) Desarrollar un proyecto que empiece a modificar las estrategias para la formación en valores explorando alternativas no verticales ni autoritarias, sino por medio de la propuesta de elementos y espacios para la construcción de consensos sociales.

b) Utilizar la televisión abierta en su formato más difundido, que es el dramatizado, la televisión cerrada con copias en formato VHS, las publicaciones especializadas con una serie de libros y las publicaciones de amplia y rápida circulación con un periódico mensual.

c) Utilizar los medios de comunicación, no forzando sus estructuras narrativas para que se adapten a los propósitos pedagógicos, sino explotando su potencial comunicador en su propio lenguaje y formato.

d) Incluir, como contenido en los medios, los resultados de una investigación realizada con profesores de Bogotá D.C., por medio de entrevistas en profundidad sobre su vida cotidiana. Esta investigación fue complementada con investigación bibliográfica y consulta de expertos sobre los temas reiterativos.

Así pues la finalidad de este proyecto multimedia es usar varios medios masivos, privilegiando en algunos las condiciones narrativas impuestas por su lenguaje y, en otros los contenidos pedagógicos, con el fin de establecer espacios y constituirse en herramientas que propicien la identificación, discusión y apropiación colectiva de valores.

III. Componentes del proyecto

a) Una miniserie de 20 capítulos de media hora de televisión en formato dramatizado de emisión abierta y nacional, producida y emitida por el canal RCN, llamada: *Francisco el Matemático*.

b) Una serie de 10 vídeos temáticos para uso en seminarios, titulados: *Cotidianidades que Enseñan*.

c) Una colección editorial de 10 volúmenes temáticos para circulación masiva y uso en seminarios de nombre: *Vida de Maestro*.

a) **La miniserie de televisión,** **Francisco El Matemático.**

Uno de los paradigmas del conocimiento humano, o por lo menos de la forma occidental de conocer, es que se construye a partir de experiencias concretas. Aprendemos, cuando convertimos la emoción en razón. Esta idea de la construcción del conocimiento permite concebir un receptor activo que construye el discurso con sus propios medios, que interpreta y completa los mensajes, que interactúa con el medio desde su propia cotidianidad, validando en cada momento sus propios referentes culturales. Se trata, entonces, de un receptor, que en términos estrictos deja de serlo para convertirse en coautor del mensaje, es decir, de su propio conocimiento.

Es en esta posición donde la serie para televisión *Francisco el Matemático* se sitúa como herramienta para la formación permanente de docentes. En esta serie dramatizada se cuenta la historia de Francisco Restrepo, un profesor recién graduado como licenciado en matemáticas en una universidad de provincia, quien

está recién llegado a uno de los grandes colegios oficiales de la capital. Allí el profesor se encuentra de frente con una realidad que lo va a obligar a cambiar sus paradigmas de comportamiento y de relación educativa con los alumnos. La violencia del entorno, la apatía de los alumnos a causa de la desvinculación de los planes y contenidos de estudio con sus vidas y sus contextos particulares, las arcaicas y poco flexibles estructuras de poder que irradian la vida escolar, son algunos de los elementos que aparecen como telones de fondo y como asuntos de la narración; todo enmarcado en una historia de amor, surcada de dificultades, malentendidos y pequeñas alegrías.

El trabajo de creación de la serie empezó con una investigación de campo, que por medio de la metodología de historias de vida consultó a un amplio número de profesores de planteles oficiales y privados de Santa Fe de Bogotá D.C. Su intención era descubrir las acciones y relaciones de los maestros con los alumnos, con la profesión, con sus compañeros, con los padres, con los directivos. Encontrar las creencias, los anhelos, los motivos de la esperanza y la frustración. En fin, se trataba de conseguir un retrato profundo y respetuoso de la vida cotidiana de los docentes. Este material sería usado como base para el diseño de argumentos, personajes, situaciones y conflictos de la serie dramatizada.

Simultáneamente a la realización de entrevistas y a las visitas a colegios, se fueron elaborando las Historias de Vida. Este procedimiento, que tiene tantos adeptos como detractores, nos permitió conocer una amplia gama de aciertos y desaciertos en la actividad docente, así como intuir las razones que subyacían a ellos. Siendo su objetivo servir como punto de partida para la creación de una historia en lenguaje audiovisual, las entrevistas fueron elaboradas siguiendo tres criterios: por una parte se buscaba

mantener el componente real en cada una de las historias, por otra se pretendía definir las narrativamente de acuerdo con los temas que presentaran —así, a partir de una entrevista era posible realizar una o dos historias que reflejaran el o los núcleos problemáticos presentes en ella—, y por otra se escribieron procurando alejarlas de cualquier posibilidad moralizadora, pues su objeto no es servir como modelo.



A partir de este material escrito, los creativos de la productora y emisora contratada, Canal RCN, dieron inicio al diseño de los libretos de la serie que se emite al aire, a partir del 22 de mayo a nivel nacional, cada sábado durante una hora en horario de alta audiencia.

Dirigido al amplio público televidente, la serie le ofrecerá la posibilidad de encontrar las situaciones en su forma básica, directa, sin análisis. Este elemento del conjunto tiene la potencia de introducir los temas, las emociones y los problemas de manera directa y vivencial. A partir de él, los maestros podrán empezar a detectar los asuntos presentes, a buscar las razones que los producen y a construir posiciones frente a ellos. Además, su difusión masiva pondrá a circular, en el amplio público, una nueva valoración de la profesión docente, asunto que apuntala una de las estructuras más débiles de la identidad de los maestros: la autoestima.

Los capítulos de este programa, serán multicopiados y convertidos en casetes de VHS que, junto con los libros *Vida de Maestro* y los vídeos temáticos, *Cotidianidades que enseñan*, se entregarán a todas las escuelas de Bogotá.

**b) Colección de vídeos temáticos,
Cotidianidades que enseñan.**

El material obtenido con el procedimiento de Historias de Vida fue objeto de una primera clasificación que obedecía a tres categorías. La primera dio cabida a las historias donde el énfasis estaba en asuntos pedagógicos, la segunda a las que revelaban preocupaciones o posibles objetos de estudio en el orden psicológico, y la tercera a aquellas que permitían un acercamiento sociológico. Aunque todas las Historias de Vida, como es natural, hacían posible una lectura desde cualquiera de estas tres disciplinas y aun desde otras más, se encontró que en las entrevistas grabadas y en los comportamientos de los entrevistados existían acentos, giros y actitudes que impulsaban esa clasificación inicial. El resultado no sólo permitió, ver con más claridad la realidad que la investigación había configurado, sino establecer una serie de núcleos temáticos recurrentes. Los 9 temas encontrados fueron: Violencia en la escuela, Innovaciones, Escuela y Comunidad, Sexualidad, Drogas, Rol e imagen del maestro, Salud mental, Arte, Creatividad, Cultura y uso del tiempo libre y El respeto a la diferencia. Alrededor de ellos se clasificaron las Historias de Vida.

Con el propósito de implementar una metodología de reflexión basada en el análisis teórico profundo de los acontecimientos que hacen la vida, el IDEP instauró la realización de seminarios-foro sobre cada uno de estos núcleos problemáticos. A ellos son invitados especialistas que elaboran sus reflexiones teóricas *a partir de las Historias de Vida elaboradas por el IDEP.*

Los seminarios son grabados en vídeo de formato profesional y se editan a media hora de televisión, con el fin de ser multicopiados y usados en seminarios de formación permanente

como insumo para la reflexión. Tienen forma de breves segmentos de información contrapuesta y no terminada, que promueven la construcción de conceptos sustentados acerca de los temas y, sobre todo, indican la realidad cotidiana como fuente de conocimiento y reflexión válidos académica y socialmente.

c) **La colección editorial: Vida de Maestro**

Como tercer elemento, el IDEP ha diseñado una serie editorial que por su estructura pretende ser la suma, reunión y amplificación de los anteriores productos. En ella se incluyen las Historias de Vida que, de manera más clara, indicaron la existencia del tema en la realidad investigada, las ponencias que ellas mismas suscitaron en los seminarios, una serie de artículos que permiten profundizar en el estudio y racionalización de los temas, y por último, una amplia sección de recomendaciones bibliográficas.

IV. Su distribución y uso

El proyecto tiene como finalidad *inducir a los maestros a buscar soluciones allí donde aparecen los problemas, es decir, en la vida cotidiana*. Esto, en otras palabras, equivale a promover la socialización de experiencias como metodología de formación permanente y autónoma de docentes, apoyada en momentos posteriores por la investigación documental y la elaboración teórica.

Por una parte, la serie dramatizada tiene una difusión abierta y nacional por medio de las emisiones que está haciendo el Canal RCN desde el sábado 22 de mayo de 1999. Con ellas se busca hacer impacto en la opinión social para despertar inquietudes y preguntas acerca del trabajo de los docentes, no tanto desde el

punto de vista de sus responsabilidades sino desde la óptica de la complejidad de su vida cotidiana, especialmente la derivada de los problemas planteados por su deber de formar niños y jóvenes.

Junto a esta difusión, el diario *El Tiempo*, de circulación nacional y gran reconocimiento social, se ha vinculado al proyecto. En la sección del periódico dedicada a la educación que aparece los domingos, es decir al día siguiente de la emisión del capítulo de la serie, se ha impreso media o una página completa de artículos referentes a los temas planteados por la serie. Se han incluido un artículo central que desarrolla los temas sobre los cuales es posible desarrollar líneas de reflexión, y otros más que incluyen opiniones de lectores y otros casos similares al presentado en el capítulo.

El IDEP edita y publica un periódico mensual llamado *Aula Urbana*. Éste se ha unido al proyecto *Vida de Maestro* como estrategia para reforzar los núcleos temáticos por medio de artículos relacionados con los diez temas del proyecto, apoyar la difusión, pues su presencia es muy reconocida y apreciada en la comunidad educativa de la ciudad, y ubicarse como centro de retroalimentación de cada una de las herramientas del proyecto.

El conjunto de materiales *Cotidianidades que enseñan*, *Vida de Maestro* y *Francisco el Matemático* será distribuido a todas las escuelas oficiales y facultades de formación de docentes del Distrito Capital siguiendo una estrategia de subsidios, donde las escuelas y maestros con menores recursos recibirán el paquete por un precio que apenas cubre los gastos de producción material.

El conjunto de herramientas llegará a las escuelas para ser usado en la formación de profesores de manera autónoma y por iniciativa de los planteles, y en formación inicial por las facultades.

Con cada paquete se entregará, como parte esencial, un instructivo que describa las partes y permita comprender la potencia, especificidad de cada una, y la manera como se pueden usar articuladas, con la finalidad de desarrollar procesos autónomos de formación. Este material es la Guía Pedagógica y de Uso.

Sumado a esto, los libros de la colección *Vida de Maestro*, están siendo vendidos al público general y a los maestros, por medio de una suscripción que le asegura a los docentes el envío de los diez ejemplares, y al IDEP el rápido recaudo de fondos.

El objetivo fundamental del proyecto es transmitir, por todos los medios de comunicación posibles, elementos para que los temas encontrados por el IDEP en su investigación se sitúen en el centro de la reflexión en escuelas, hogares, facultades de educación, en fin, en todos los espacios donde pueda ocurrir su uso.

V. Su evaluación

El IDEP está conduciendo una evaluación de base, proceso e impacto.

La evaluación de base que se adelanta identifica caracterizar los contenidos, métodos y tecnologías usadas actualmente en Bogotá D.C. para la formación de profesores en servicio de básica primaria y secundaria.

La caracterización se hace describiendo: a) los recursos físicos y pedagógicos que existen en los programas de Formación Permanente de Docentes; b) las temáticas de la formación permanente de docentes; c) el grado de apropiación que tienen los maestros sobre los temas de las capacitaciones; d) caracterizar

los proyectos educativos institucionales y las prácticas escolares para construir indicadores en ese ámbito.

Esta evaluación nos permitirá comparar e identificar variaciones en contenidos, métodos y tecnologías utilizadas como consecuencia del proyecto. En este momento se están formulando los términos de referencia para hacer seguimiento al proyecto, y para evaluar su impacto una vez haya cumplido su ciclo propuesto para un año.

	El proyecto	Indicadores	Monitoreo y Evaluación	Supuestos
Finalidad	Cambio de actitud en alumnos, profesores y comunidad en torno a grupos de valores.	Alumnos y profesores y comunidad reconocen el impacto de los productos en cambios de valores.		Que el cambio en actitudes se impacta sensiblemente con nuestro proyecto.
Impacto	Variación sustancial en la estrategia de formación en valores.	Surgen nuevas formas de educar en valores. Los productos desarrollados son acogidos favorablemente y utilizados.	Investigación de seguimiento.	Producto de alto impacto por su calidad, innovación y resonancia de los temas escogidos.
Producto	Procesos formativos innovadores en el uso.	Programas de T.V. producidos y utilizados de acuerdo con lo estipulado en el proyecto.	Chequeo y verificación de la existencia de los programas.	Los programas estarán disponibles y serán utilizados de acuerdo con lo estipulado en el proyecto.
Actividades	Elaboración de procesos innovativos en la formación de valores, programas de T.V. y estrategias de uso en cine-foro y otros procesos de capacitación.	Provisión adecuada de conceptos, procedimientos para el desarrollo del proyecto, recursos humanos, tiempo, recursos económicos.	Chequeo de la provisión adecuada de insumos.	Solidez conceptual, procedimientos para el desarrollo del proyecto, recursos humanos, tiempo, recursos económicos.

EL PAPEL DEL MAESTRO COMO FORMADOR EN VALORES

Rosario Jaramillo

INVESTIGADORA DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN VALORES.

“Sólo si se tiene una concepción muy estrecha de la moral se llega a verla como un listado de prescripciones y no como una forma de inteligencia social: como capacidad de observar y comprender las situaciones sociales y como el poder social que entrena el control para ponerlo al servicio del interés y de los propósitos sociales”.

JOHN DEWEY

Educar moralmente *no* es transmitir valores morales. Quizás al lector esta aseveración le parezca un poco extraña, ya que con frecuencia las personas creen que están educando moralmente cuando dicen a los niños, a los compañeros, a sí mismos o a cualquier otra persona, cómo debieran comportarse. “Debes preocuparte por los demás”, “no debes decir mentiras”, “el respeto a la vida es uno de los principios fundamentales con los que debe regirse el comportamiento humano”. Todas estas frases, indudablemente importantes, sabias y laudables, tienen sin embargo el problema de ser eso: frases. El que las digamos, pensemos o prediquemos no garantiza que las entendamos, creamos, ni mucho menos que ellas guíen nuestra acción. Con el mero aprendizaje de prescripciones morales no se logra más que, en el mejor de los casos, un buen referente moral. Las investigaciones han mostrado una y otra vez que la repetición de un discurso ajeno no transforma

las convicciones profundas, la mentalidad, ni la acción de las personas (1).

Deseo desarrollar la idea de que para lograr una buena educación moral, el maestro, el padre de familia, el sacerdote o la monja, el comunicador social, incluso el político, deben hacer más que pronunciar buenos discursos u ofrecer buenas ideas.

De las investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento histórico y social llevadas a cabo con mi colega Ángela Bermúdez (2), del desarrollo de la Prueba de Comprensión y Sensibilidad Ciudadana para la Secretaría de Educación del Distrito, en conjunto

(1) Existen muchos estudios sobre las concepciones erróneas adquiridas tempranamente y su persistencia en la edad madura. Por ejemplo, en su libro *La Mente no Escolarizada*, Howard Gardner (1992) muestra cómo las convicciones profundas que hayan sido exitosamente adaptativas en la infancia, difícilmente son transformadas en la escuela si no se las atiende como es debido. Lawrence Kohlberg (1985) también mostró cómo lo que él llamó la enseñanza de *un conjunto de virtudes* o una *bolsa de virtudes* no conduce a ninguna transformación del juicio moral. Robert Selman (1986) y su equipo de investigadores han mostrado que atender seriamente las formas como los niños entienden sus relaciones con los demás, y ayudarlos a estar en el pellejo del otro, sí permite un progreso paulatino en la comprensión y en la acción hacia los demás.

(2) JARAMILLO Franco, Rosario y BERMÚDEZ Vélez, Ángela. **La Comprensión de las explicaciones históricas en la adolescencia**. COLCIENCIAS, Colegio Anexo San Francisco de Asís, Pontificia Universidad Javeriana, 1997. JARAMILLO, R. y BERMÚDEZ, A., “**El Desarrollo de las explicaciones Históricas en niños, adolescentes y adultos**” en MOCKUS, A. *et al*, **Educación para la Paz**, Cooperativa Colombia, Ed. Magisterio, Santafé de Bogotá 1999.

(3) La *Prueba de Comprensión y Sensibilidad Ciudadana* ha sido desarrollada por Ángela Bermúdez, Ángela Calvo, Rose Mary Castro, Hernán Escobedo, Carlos Granés, Rosario Jaramillo, Germán Mejía, Beatriz Peña y Jaime Yáñez con la colaboración de algunos de los miembros del Proyecto Cero de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard y de Carlos Eduardo Vasco. Sin embargo, no hago responsable a ninguna de esas personas de las ideas contenidas en este artículo ya que muchas de ellas generaron controversia en el interior del grupo. Creo que lo importante no es el acuerdo sobre estos temas sino que le dediquemos tiempo a pensar en ellos, a lo que invito cordialmente al lector.

con un equipo interdisciplinario (3), así como de mi experiencia con los compañeros del proyecto de Enseñanza para la Comprensión, me atrevería a proponer que para lograr una educación moral verdadera lo que se requiere es *desarrollar la inteligencia social; desarrollar el juicio y las emociones morales, y la disposición para la acción justa*. Es decir, sugiero una educación que produzca personas con capacidad de discernimiento sobre los problemas sociales y sobre alternativas de solución, con empatía hacia los demás como personas y como sociedad, dispuestas a actuar de forma coherente con sus ideas y a reflexionar éticamente sobre sus acciones. Creo que necesitamos gente con capacidad de soñar una sociedad justa, sociedad que les ayude a todos a alcanzar sus sueños; personas que tengan la sensibilidad para entender que los sueños individuales requieren del esfuerzo, del control y de la colaboración de todos, y que el esfuerzo por lograrlo va enaltecendo el alma humana y nos va haciendo seres humanos dignos.

Es indudable que el desarrollo de un proyecto de educación moral de esta envergadura requiere comprender a fondo el debate ético, pedagógico, psicológico y sociológico ya que ello nos permite conocer las formas como se van desarrollando moralmente las personas, como han ido evolucionando las ideas sobre la moral y la ética, y entender la interrelación necesaria entre estas disciplinas para la educación moral. Pero de esto hablaré más adelante. Por ahora quiero proponer que *no* creo que sea necesario, e incluso *no* creo que sea conveniente empezar por estudiar las diferentes teorías en juego. Pienso que lo importante es comenzar por aprender a *dudar* sobre las propias ideas que se tienen sobre la moral, y por *preguntarse* sobre la labor que estamos llevando a cabo en cuanto maestros que, de una u otra forma, educamos moralmente. Considero que la auténtica duda nos lleva a detenernos ante nuestras ideas y a no saltar precipitadamente hacia la



elaboración de respuestas inmediatas. La duda metódica y organizada nos abre las puertas para fascinarnos con el tema y hace necesario indagar, callar, y escuchar. Creo que los maestros necesitamos oír a nuestros alumnos, conocer sus maneras de pensar, descubrir sus conflictos y cómo los resuelven —si es que los resuelven—; en pocas palabras, saber cómo entienden y cómo se enfrentan al mundo en el que viven, en lugar de asumir que los conocemos y pensar que debemos decirles qué tienen que hacer y por qué lo tienen que hacer.

Los niños necesitan poder explorar no sólo el mundo físico que los rodea, sino el mundo social en que se encuentran; necesitan entender cómo sus acciones afectan a otros y cómo las acciones de los otros los afectan a ellos, y para eso se precisa que el maestro les dé el tiempo necesario y les prepare el ambiente en el aula para poder hablar y explorar ese mundo. Al enfrentarse a los inevitables conflictos que se presentan cotidianamente entre los seres humanos, no sólo los niños sino todas las personas vamos aprendiendo a entender mejor las relaciones entre el “yo” y el “otro”, y vamos comprendiendo qué cosas influyen en nuestras acciones. Pero si no damos tiempo para reflexionar, si sólo lo hacemos de manera desordenada y poco sistemática, y si abrumamos a los alumnos con prescripciones morales, les impedimos indagar auténticamente y les impedimos construir razones que los aten a una acción moral construida sobre sus propias convicciones, que son las que consideran verdaderas. Pienso que el aporte más importante que puede dar la escuela y el maestro a la educación moral es ofrecer a los niños la posibilidad de examinar los problemas que los afectan y realmente interesan. Debemos permitirles hablar con honestidad, enseñarles a escuchar con

empatía e interés a los compañeros y a que entre todos exploren su mundo con autenticidad, sin imponerles frases o discursos estereotipados y concluidos, que les impiden su propia búsqueda e indagación. Aun cuando el hogar educa moralmente, la escuela puede ser el lugar privilegiado para expresar las dudas, debatir y producir reflexión sobre los valores morales. En el aula de clase los alumnos pueden oírse y entre todos producir explicaciones y argumentos sobre por qué una acción les parece justa o correcta. En el aula pueden aprender a sustentar sus ideas y a reflexionar sobre sus acciones de la vida cotidiana de una forma ordenada y sistemática.

Para que el maestro pueda cumplir con esa tarea de formación moral, se necesita crear un clima cálido, amable, que permita la exploración auténtica. Está en sus manos crear un ambiente en el que no se enjuicie a la persona, sino que se reconozca su voz y se le permita comunicar sus ideas y sentimientos reales. Maestras y maestros tienen oportunidades privilegiadas para crear ese clima de confianza en el que los alumnos empiezan a escucharse los unos a los otros, porque entre todos están investigando un problema genuino.

Ahora bien, seguramente estaríamos de acuerdo con la aseveración de que la educación moral no es sólo un problema del profesor con sus alumnos, sino también un problema institucional que nos plantea nuevos retos. Aun cuando es cierto que con la Ley General de Educación se abrió el camino para que en las escuelas y colegios se debata y decida el proyecto con que debe regirse la institución, y que muchos maestros están seriamente preocupados por la formación de sus estudiantes, en la mayor parte del sistema educativo, privado y público, tanto en el nivel de primaria como en el de bachillerato o en el universitario, los valores

con los que se rige y se debe regir la institución son poco o nada *debatidos* y las decisiones, que casi siempre las toman unos pocos, raras veces están *fundamentadas*. Aun los profesores que se interesan por la formación en valores de sus estudiantes no suelen *discutir públicamente* o debatir con sus compañeros lo que está pasando o lo que están pensando. Asumen la formación de sus estudiantes más como una tarea personal del profesor, en monólogo consigo mismo o, en el mejor de los casos, en diálogo con los estudiantes o con otro profesor amigo, pero no como un problema que atañe a *toda la comunidad educativa*. En la escuela no suele haber tiempo ni lugar para discutir, debatir y pensar *entre todos* sobre los problemas morales que se presentan a diario, y sobre la mejor forma de resolverlos. La moral existe, ciertamente, en las instituciones; pero está por ahí, en la atmósfera de la institución o del aula de clase y en las relaciones que en ellas se dan, pero es una moral que está presente esencialmente de manera *implícita*. No suele estar en la *reflexión conjunta* de los miembros de la institución. Son escasos los intentos de analizar *explícitamente* los valores que subyacen la práctica educativa, y menos aún, de *apoyarlos en la reflexión y el diálogo social*. Es decir, en las instituciones no suele haber reflexión ética.

Con frecuencia hay acuerdos —dicho sea de paso, poco acordados y más bien impuestos o aceptados por la tradición—, sobre los valores, pero cuando aparece el desacuerdo o la diferencia son pocos los lugares donde existen *procedimientos* claros para afrontar la disparidad. Una de las preguntas más difíciles que debe resolver la institución se refiere a la validez de sus normas. ¿Debe establecerlas la autoridad o deben abrirse a la discusión? Es claro que una norma adquiere su validez cuando su cumplimiento representa lo mejor para todos. Pero para saber qué es “lo mejor para todos” se requiere de la participación de todos aquellos que

se verán afectados por la norma y que deben cumplirla. Podemos afirmar que una condición fundamental que nos hace sentir obligados a cumplir las normas tiene que ver con la manera como se llega a establecerlas. Hoy parece haber consenso sobre la idea de que para establecer esa norma, los *procedimientos* de discusión, fijación y promulgación de normas, que podríamos llamar “de la razón pública” y que caracterizan la manera democrática de pensar de muchas sociedades, se dan necesariamente en el diálogo. La práctica real de los procedimientos democráticos para llegar a normas acordadas públicamente, y la conciencia de que existen y se respetan las garantías para quienes las cumplen, son de fundamental importancia en cualquier institución educativa. Lo mismo ocurre con el debido proceso en caso de que alguien no cumpla las normas, así como la idea de que existen y se aplican las sanciones acordadas a quienes, al término de dicho proceso, sean hallados culpables (4). Considero que estos procedimientos reales educan mucho más que todos los cursos de ética, democracia o educación cívica que se puedan programar en cualquier institución educativa.



No obstante, hay que estar alertas porque estos procesos son difíciles y generan conflictos. Aprender a oír y considerar seriamente los deseos y necesidades del otro, no es tarea fácil. Aparecen innumerables dudas y dificultades. Y por eso, en este campo es necesario abrir las puertas a las experiencias de otros. Cuando aprendemos a dudar y a escuchar, aprendemos que nuestros aportes también son importantes y se abre así la

(4) Conversaciones con Ángela Calvo quien dirigió la sección ética del marco teórico de la Prueba de Comprensión y Sensibilidad Ciudadana.

posibilidad de crear una comunidad de intercambios y experiencias más amplia. Los maestros y directivos docentes pueden relatar sus intentos, ensayos y aprendizajes para que todos podamos reflexionar sobre las teorías, desempeños y experiencias de cada uno de nosotros.

Cabe advertir que para que la reflexión no se quede en opinión, es necesario *escribir* para que el documento sirva de vehículo para el análisis y las soluciones colectivas.

El papel de las disciplinas

Una vez iniciado el proceso de duda, argumentación y fundamentación propios, se puede recurrir, ahora sí, a las teorías psicológicas y sociológicas, a las propuestas pedagógicas, y a los debates éticos. Cuando el proceso de indagación está en marcha, cuando éste nos ha permitido hacer explícitos nuestros saberes pedagógicos ganados en la experiencia, cuando nos hayamos planteado dudas que *necesitemos* resolver, los productos de otras personas adquieren sentido y se convierten en nuevas voces que se unen al diálogo. En ese momento dejan de ser voces que silencian las de los actores del conflicto con dictámenes preestablecidos y se convierten en voces que sugieren, que proponen, que invitan y, sobre todo, que cuestionan.

Volvamos entonces a la idea inicial: para educar moralmente, lo que se requiere es *desarrollar la inteligencia social, con los juicios y las emociones morales, y la disposición para la acción justa.*

Ya he señalado que la inteligencia social se educa cuando tenemos que buscar *razones públicas* que nos permitan dilucidar

la disyuntiva por el enfrentamiento de posiciones opuestas. La razón pública se aprende a través de la práctica, en el debate y en la toma de decisiones colectivas. Pero la inteligencia social también se desarrolla con los conocimientos y los métodos que ofrecen las disciplinas académicas (5). Éstas educan para que la mente piense con rigor y con sistematización, para poder superar el estereotipo y el lugar común. Enseñan a entender con finas diferencias los fenómenos sociales, para no caer en juicios simplistas o en soluciones ciegas a los problemas sociales y a sus consecuencias. Con la ayuda de las disciplinas se pueden desarrollar las diversas formas de comprender y razonar sobre los fenómenos sociales, para entender o explicar las situaciones y sus posibles procesos de forma más compleja y total.

Sin embargo, para desarrollar la inteligencia social no basta educar la razón. En la acción también están implicados los *sentimientos* hacia uno mismo y hacia los otros, que moldean la acción muchas veces de forma inconsciente y que escapan a la razón. Estos fenómenos también deben ser entendidos para educar la posibilidad de comprender nuestros sentimientos, poder verlos, expresarlos, reflexionar sobre ellos, y disciplinas como la psicología y la pedagogía nos dan muchas luces para su abordaje y comprensión. John Dewey afirmaba que la moralidad y la ética pueden verse como aquella parte de los saberes sociales que trata sobre la capacidad de *respuesta emocional* frente al otro, respuesta

(5) GARDNER, Howard, **La Mente no Escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo debieran enseñar las escuelas**, Paidós, Buenos Aires, 1991; PERKINS, David, **La Escuela Inteligente**, Aiqué, Buenos Aires, 1992; CARRETERO, M. Pozo, J. y Asencio M., **La Enseñanza de las Ciencias Sociales**, Visor, Madrid, 1983, CAREY, Susan "Knowledge Acquisition: Enrichment or Conceptual change" in: **Epigenesis of Mind: Studies in Biology and Cognition**, Edited by S. Carey and R. Gelman. Hillsdale, NJ: Earlbaum, 1991.

que, para que no se caiga en el mero sentimentalismo, debe ser capaz de actuar de una manera racional (6).

E incluso todo esto no es suficiente si no pasamos a la acción. También necesitamos educar la disposición a la acción justa ya que, en última instancia, sin la acción moral —con sus intenciones y consecuencias— no hay moral ni ética. Se trata entonces de formar una *mente empática capaz de preocupación por los demás*, que sepa discriminar ideas y sentimientos, evaluar, pesar y juzgar con agudeza, dispuesta a la acción justa.

Por eso en lo que sigue quiero describir los aportes de las disciplinas a los elementos de la formación moral, para ofrecer un mapa de componentes que es posible considerar, porque al empezar la indagación comienzan las incertidumbres y los titubeos, y para ello es útil un “mapa” que oriente la búsqueda.

El desarrollo del juicio moral

Es indudable que Jean Piaget y Lawrence Kohlberg (7) ofrecen los aportes básicos que ayudan a entender cómo piensan los alumnos en el campo de la moral. Si bien ha habido muchas críticas importantes a estos dos autores, es necesario conocer sus ideas para entender las nuevas posiciones y cómo aproximarse a las ideas constructivistas en la educación moral. Sus teorías están basadas en observaciones metódicas sobre las formas de razonar de las personas en asuntos relacionados con la justicia, con la

(6) Véase: DEWEY, John, **Moral Principles in Education**, Southern Illinois University Press, Carbondale, 1975, p. 14. Primera edición: 1909.

(7) PIAGET, Jean, **El Desarrollo del juicio moral en el niño**, Free Press, 1965; KOHLBERG Lawrence, “Essays on Moral Development” **The Philosophy of moral Development**, Vol. 1y Vol. 2, Harper and Row, Nueva York, 1981.

elaboración de las normas, con las razones para decidir ante dilemas de la vida.



Piaget estudió el juicio moral de los niños y los jóvenes y lo comparó con las formas de razonar ante el mundo físico y ante las matemáticas. Encontró que había similitudes en la FORMA de razonar. Esto quería decir que la *manera* como los niños establecen relaciones entre unos y otros hechos, y el *modo* en que explican por qué ocurren los hechos, es decir la estructura del pensamiento, es igual en todas las personas que se encuentran en un mismo nivel de desarrollo. También encontró que las estructuras del pensamiento no permanecen iguales todo el tiempo. Cuando se presentan conflictos, ya sean cognitivos o afectivos, las estructuras se desestabilizan porque ya no pueden resolver o explicar los problemas que se presentan y se van reorganizando hasta que se estabiliza una nueva estructura. Así, las estructuras se van desarrollando, volviéndose cada vez más complejas, permitiendo solucionar problemas más sofisticados y variados, que incluyen perspectivas más amplias o más puntos de vista. Kohlberg partió de estas ideas de Piaget y se puso a la tarea de entender con mayor detalle cuáles eran las características de las formas de pensar moralmente a medida que las personas se van desarrollando. A partir de sus estudios describió una secuencia de etapas que son muy útiles para el maestro, porque le permiten entender mejor por qué los alumnos están comprendiendo y razonando sobre las situaciones sociales de la forma en que lo hacen, y hacia dónde puede orientarse su desarrollo. Además, los desarrollos pedagógicos de estas teorías nos han mostrado que en la medida en que se le presente a los estudiantes problemas apenas un nivel —o máximo dos— por encima de la etapa de desarrollo del juicio en que se encuentran, se desestabilizan y así comienzan la transición

hacia la etapa siguiente. De esta manera, si el maestro puede identificar la estructura de pensamiento subyacente a las ideas de sus estudiantes y comprende cómo sería la estructura propia del nivel siguiente, puede planear su intervención de forma constructivista: comprensiva y respetuosa de las formas de pensar de los estudiantes, pero a la vez estimulante y retadora.

Kohlberg describió tres niveles del desarrollo moral: el nivel preconventional, es decir, anterior a las convenciones para la elaboración de las normas, el convencional y el posconvencional. Cada nivel tiene dos etapas. Las etapas y niveles tienen una secuencia que no varía. Cada nivel y etapa es mejor que el anterior, pues permite la solución que se presenta en cada etapa subsecuente es más adecuada que la anterior al poder abarcar más puntos de vista y poderlos coordinar en la solución del problema. Esto quiere decir que uno no puede saltarse etapas. Sin embargo, lo que sí puede suceder es que uno se quede anclado en alguna de ellas y que su desarrollo no siga progresando. Esta aseveración es importante, porque plantea que la meta fundamental de la educación debe ser contribuir a que las personas alcancen su máximo potencial, pasando por cada una de las etapas. En la medida en que los profesores aprenden a conocer las formas de razonamiento verdadero que tienen sus estudiantes (y no el de las prescripciones morales que aprenden a recitar), pueden promover su desarrollo hacia la siguiente etapa.

Las etapas y los niveles aparecen descritos al final de este trabajo, pero en síntesis se pueden describir de la siguiente manera:

La *primera etapa* se caracteriza por una persona centrada en sí misma que obedece porque busca una recompensa o por miedo al castigo. A los niños pequeños de esta etapa les cuesta

trabajo distinguir entre el pensamiento moral de la autoridad y el de ellos mismos. Poco a poco la persona va pasando a una segunda etapa de negociación concreta con un “otro” cercano. Esta *segunda etapa* se caracteriza porque aparece la conciencia de que el “otro” también tiene deseos y necesidades que busca satisfacer al igual que uno, y por eso se requiere de una negociación de la satisfacción personal frente a la satisfacción del otro; es un intercambio instrumental (el del ojo por ojo, diente por diente). Es la etapa que corresponde a la mayoría de los niños de la primaria. De ahí se pasa a una *tercera etapa* en la que se actúa correctamente porque se quiere ser reconocido como “una buena persona” al ayudarle a los miembros del grupo y ser solidario con éste; la persona espera que los demás actúen de la misma manera porque asume que ellos también serán leales, “buena gente” y considerados con los demás. De esta etapa de confianza y expectativas interpersonales mutuas —característica de los primeros años de bachillerato— se pasa a una nueva etapa en la que aparece una clara conciencia de la importancia de las normas y de la ley para mantener el orden y la cohesión del conjunto de la sociedad. En esta *cuarta etapa* en la que hay ya una conciencia del sistema social como sistema orgánico que debe ser regulado para el bienestar de todos los miembros.

Pero frecuentemente esta preponderancia de la regulación y el orden se da a costa de la persona individual, que debe sacrificar sus deseos por el bienestar social. Por eso esta etapa es convencional, porque se acepta una convención social que ya está dada y porque se acepta su conveniencia para toda la sociedad. De ésta se pasa a la *quinta etapa*, la del contrato social entre individuo y sociedad, en la que se busca el bienestar social e individual ajustándose a la ley por la conciencia de que todas las personas de la sociedad se benefician con el comportamiento moral

del resto de sus miembros. El individuo reaparece cediendo parte de sus derechos ante los derechos de los demás, y de esta manera quedan protegidos los derechos de todos. Pero ahora se pregunta por la génesis o el origen de las convenciones y por su justicia, lo que permite un replanteamiento de la tensión entre el individuo y la sociedad. Se trata de una posición más libre frente a las convenciones, porque sabe que las puede cuestionar y transformar, pero respetuosa de éstas mientras no se transformen. De allí se pasa a la *sexta* y última *etapa* en la que el juicio moral surge de la comprensión del valor del ser humano, de su dignidad como ser humano, comprensión que lleva a asumir con compromiso los principios éticos que ofrecen los criterios para evaluar las demandas, tanto sociales como individuales, para guiar la acción y justificar la decisión tomada.

El desarrollo del juicio estrictamente moral, que ha sido descrito por Kohlberg, se complementa ricamente si se inscribe en un contexto más amplio que podríamos llamar *el contexto del desarrollo de la inteligencia social*. Algunos de los componentes de esta inteligencia se han estudiado en las investigaciones psicopedagógicas sobre el desarrollo de la comprensión de las ciencias sociales.

En particular, en la investigación sobre el desarrollo del pensamiento histórico en los adolescentes y jóvenes, desarrollada con Ángela Bermúdez, exploramos el desarrollo de algunos de los componentes de la inteligencia social potencialmente ligados a la comprensión y la reflexión histórica: desde esta perspectiva diríamos que la inteligencia social implica —entre otras cosas— la capacidad de comprender la complejidad de los fenómenos sociales en sus múltiples dimensiones de interrelación entre sujeto histórico y hecho social. Es poder diferenciar con sutileza los

múltiples matices de grises que se encuentran en cualquier proceso social. Implica, así mismo, la capacidad de comprensión sistemática que permite ver la relación entre el sistema social que se analiza y el sujeto que lo hace, y la concomitante capacidad de entender que nuestra comprensión es limitada, histórica, condicionada, pero que a la vez posibilita las transformaciones y la intervención libre. Todas estas habilidades de la inteligencia social se pueden desarrollar tanto con la historia —y con cualquiera de las otras disciplinas sociales— como con la ética, si estas disciplinas se enseñan para aprender a pensar y no para simplemente para memorizar.



En esta investigación encontramos una interesante relación entre el desarrollo del pensamiento histórico y el del juicio moral. Pensamos que es natural que esto sea así, ya que en ambos casos es necesario aprender a sentir empatía por el otro, aprender a colocarse en su lugar. Si el estudiante de historia no logra entender a los sujetos históricos o a las otras culturas dentro del contexto de su desarrollo, jamás logrará comprenderlos verdaderamente.

El desarrollo de las emociones morales

A pesar de que la teoría de Kohlberg permite entender claramente el desarrollo del *juicio* moral, algunos psicólogos cuestionaron la posición excesivamente racionalista de esta propuesta. En especial Carol Gilligan (8), colega y amiga de Kohlberg, llamó la atención sobre el desbalance en la descripción

(8) GILLIGAN, Carol, (1982) **In a Different Voice**. Harvard University Press, Boston. 1993.

de las etapas entre las formas de pensar y de ser de hombres y mujeres. Para ella, la voz femenina se encontraba realmente ausente en los planteamientos de Kohlberg, voz que se centra en la vocación por el cuidado del otro, en la capacidad de la mujer para entender y atender las necesidades de los demás, para nutrir al ser humano. Así, fue una de las primeras personas en plantear la importancia de mirar el papel de las emociones morales.

Para Gilligan la principal diferencia radica en que las mujeres siempre establecemos juicios de valor dentro de contextos específicos. Para las mujeres, lo fundamental no es la autonomía moral en la que el ser humano se guía en su acción por juicios racionales que desembocan finalmente en principios éticos universales, sino la interdependencia amorosa con otros por quienes nos preocupamos y cuidamos. Ella considera que la visión de las etapas presentada por Kohlberg requiere del complemento de la visión femenina, que presenta una perspectiva diferente sobre lo que es su ser moral como mujer. Aun cuando la secuencia en el desarrollo sigue la misma progresión presentada por la teoría del desarrollo del juicio moral, que parte de una posición egocéntrica pasando por una social hasta alcanzar una perspectiva universal, la progresión tiene lugar dentro de una concepción moral concreta y específica, siempre contextualizada. Los juicios femeninos se encuentran mucho más atados a sentimientos de empatía y compasión que los de los hombres, y a las mujeres parecen interesarles mucho más los problemas de la vida real que los dilemas hipotéticos o de la razón. En palabras de la misma Carol Gilligan: “...las preguntas más básicas y fundamentales sobre la vida humana —cómo vivir y qué hacer— que son preguntas sobre las relaciones humanas, porque las vidas de las personas están profundamente conectadas, psicológica, económica y políticamente se oyen de manera muy diferente entre hombres y

mujeres. Para las mujeres, el conflicto implica la búsqueda de un orden que mantenga las relaciones y que establezca conexiones. En cambio, los hombres buscan la separación y los límites, la independencia, las fronteras” (9).

En el primer nivel, los juicios morales de las mujeres provienen de un énfasis inicial en el “yo”. Ya hacia el segundo nivel, se va descubriendo el concepto de *responsabilidad* como la base para un nuevo equilibrio entre el “yo” y los “otros”. La elaboración de este concepto de responsabilidad y su fusión con un concepto maternal de la moralidad que busca garantizar la *protección* de los dependientes y desiguales, caracteriza el juicio en el segundo nivel. En este, el bien se equipara con el cuidado de los otros. Sin embargo, cuando las convenciones de la bondad femenina, legitiman sólo a los “otros” como recipientes del cuidado moral, la desigualdad lógica entre el “yo” y el “otro”, y la violencia psicológica que ello genera, crean el desequilibrio que inicia la segunda transición hacia el tercer nivel. La relación entre el “yo” y los “otros” es reconsiderada en un esfuerzo por desenredar la confusión entre la conformidad y el cuidado inherentes a la definición convencional de la bondad femenina para establecer un nuevo equilibrio que disipará la tensión entre egoísmo y responsabilidad. En el tercer nivel el “yo” se vuelve el árbitro de un juicio independiente que reúne las exigencias sociales con las necesidades individuales bajo el principio moral de la *no violencia*. El juicio permanece psicológico en su preocupación con la intención y las consecuencias de la acción, pero ahora se vuelve universal en su *condena* a la *explotación* y a la *herida* (10).

(9) GILLIGAN, Carol, *op. cit.*, “Carta a los nuevos lectores”, 1993.

(10) Harvard Educational Review, reprint 1978. GILLIGAN, Carol, “In a Different Voice” en **Stage Theories of Cognitive and Moral Development: Criticisms and Applications**, p. 63.

Vemos entonces cómo podemos aprender no sólo a escuchar también la voz femenina como diferente a la masculina, sino la importancia de aprender a mirar desde otra perspectiva. Esto nos abre un horizonte de posibilidades completamente diferente. De nuevo, son los maestros los que pueden aportar sus observaciones y experiencias sobre este asunto y contarnos cómo piensan realmente los alumnos, y cuáles son las diferencias en sus formas de percibir el mundo social.

Por su parte, Jerome Kagan, también amigo y contradictor de Kohlberg, pone un énfasis especial en el papel de los sentimientos en el desarrollo de la moralidad. Para Kagan la posibilidad de hablar de valores morales universales está ligada no con una posibilidad racional y lógica de tipo ético-filosófica, sino con los *sentimientos* que se encuentran en todos los seres humanos, que aparecen en todas las culturas, en todos los tiempos, y desde muy temprana edad. Para el autor existen pensamientos y acciones que se pueden agrupar por su característica de provocar sentimientos de ansiedad, vergüenza, culpa u orgullo.

“Bajo la extraordinaria aparente variedad de comportamientos y de ideales conscientemente articulados, existe un conjunto de emociones que forman la base para un número limitado de categorías morales universales que trascienden espacio y tiempo”(11).

Él analiza cómo emergen y se transforman estos sentimientos en las personas, y cómo deben ser la base para un programa educativo de carácter moral.

(11) KAGAN, Jerome, (1984), **The Nature of the Child**, Basic Books, New York, p. 112, 1994.

El desarrollo de la disposición a la acción moral

Otra de las dificultades que aparece frente al desarrollo del juicio moral es que, aunque parece que el mayor desarrollo del juicio sí lleva a mejorar la acción moral, esto no ocurre *obligatoriamente*. Varios autores han pensado en este problema, pero recomiendo en especial el trabajo de los pedagogos David Perkins y Shari Tishman (12), quienes insisten en la idea de que si no desarrollamos en el aula de clase las disposiciones a pensar con inteligencia o actuar moralmente, la capacidad de hacerlo no aparecerá de manera *necesaria* en la conducta cotidiana de las personas. Peor aún, si un juicio moral no lleva a la acción, ¿de qué sirve? Su idea es que las disposiciones a pensar con inteligencia y a actuar moralmente son de forma clara educables. Ellos consideran que para que una persona se comporte con inteligencia se necesitan tres elementos que se pueden distinguir, siguiendo la lógica, unos de otros: *sensibilidad*, *inclinación*, y *habilidad*. La *sensibilidad* se refiere a percibir el momento oportuno. La *inclinación* a la motivación y propensión a la acción, y la *habilidad* a la capacidad de llevar realmente a cabo la acción y de saber cómo hacerlo. Estas tres disposiciones constituyen la tríada de condiciones necesarias y suficientes para producir la acción, y han desarrollado una serie de propuestas para el aula de clase que permite desarrollarlas.

La discusión ética

Las teorías psicológicas y sociológicas posibilitan entender cómo son y cómo se desarrollan las formas del raciocinio moral

(12) Perkins, David N. and Tishman Shari. 1998. "Dispositional Aspects of Intelligence" en **Intelligence and Personality: Bridging the Gap**, in Theory and Measurement



de las personas pero no pueden aseverar si esas formas de pensamiento moral, son formas ideales, las correctas o justas. Sin el aporte de la filosofía ética nos quedamos sin poder responder estas preguntas y corremos el riesgo de caer en la falacia naturalista: porque vemos que existe una manera de pensar, decidimos que ésa es la manera como se *debe* pensar. Por el hecho de que las personas digan o hagan cosas de una determinada manera no podemos concluir que ésa es una buena manera o una manera justa de hacerlo. ¿Cómo hacemos para saber qué es una acción buena o justa? ¿Qué es una sociedad justa? ¿Qué es un buen ciudadano? ¿Cómo hacemos para decidir cuáles son los valores morales en los que queremos formar? ¿Son los míos, los de mi grupo, los de mi cultura, o hay valores universales? ¿En qué se fundamentan las normas, qué las hace válidas? Estas preguntas han nutrido el debate ético de los últimos tiempos, y por lo tanto éste debe ser el ingrediente irrenunciable en la fundamentación de todo proyecto de formación en valores.

Los filósofos se pueden agrupar según el tipo de respuesta que dan: por un lado están los que siguen la tradición kantiana, buscando fundamentar las normas en la razón y en la posibilidad de encontrar posiciones universales basadas en dicha justicia y autonomía, válidas independientemente de las particularidades de uno u otro contexto sociocultural. No se trata de que el contenido de los valores sea universal, sino de que el ser humano tiene unas características que le son propias y que son universales. Éstas son la libertad, que nos permite decidir con autonomía, y la razón, que nos permite discernir entre lo que es bueno y lo que es malo, lo justo y lo injusto. Sin embargo, el problema de la posición kantiana es haber concebido las emociones y los sentimientos como

aquellas fuerzas esclavizantes, heterónomas, que impiden la libertad, y el haber pensado que la razón es individual o monológica, sin entenderla como un fenómeno social o dialógico. Las críticas a Kant, pero manteniéndose en esta tradición, están especialmente representadas por Jürgen Habermas (13) quien propone una ética comunicativa. Él sigue creyendo en la razón, pero en una razón *social* que se construye en el *acto comunicativo*. El hombre es un sujeto capaz de lenguaje y de acción, que se puede equivocar y que piensa de maneras distintas. La universalidad está en el *procedimiento* en el que es posible el acuerdo entre las distintas perspectivas que entran en diálogo, aun cuando éste sea temporal. Lo universal es la necesidad de entrar en comunicación para buscar los acuerdos. Todos tenemos competencia argumentativa y comunicativa que nos permite entrar en diálogo con otros para establecer las normas. Las normas a las que llegamos por esta competencia son universales en cuanto a procedimiento, y por eso tienen carácter de obligatoriedad, aunque no por ello son eternas, ya que siempre pueden ser revisables. Podemos recurrir a los procedimientos racionales de la acción comunicativa para esgrimir las diferencias y construir una ética mínima que permita, justamente, la coexistencia de la diversidad.

Por otra parte están las posiciones de las éticas comunitaristas, herederas de Aristóteles e interesadas por la pregunta por la felicidad del ser humano: ¿Qué es o cómo es una vida buena? (14). Ellos critican la posición kantiana y la búsqueda de universales porque consideran que el sujeto moral responde ante los otros a partir de la construcción de su proyecto de vida según sus

(13) HABERMAS, Jürgen, *Teoría de la Acción Comunicativa*, Taurus, Buenos Aires, 1989.

(14) MAC INTYRE, Alasdair, (1981), *Tras la Virtud*, Traducción castellana: Grijalbo, 1987.

preferencias valorativas dadas dentro de un contexto cultural específico que les da sentido. La acción correcta no se da en términos de toda la humanidad y de las características del humano, sino en términos de la vida que merece ser vivida. La historia y el proyecto de vida no dependen de cada individuo sino de su grupo, de su comunidad. El yo se construye con otros dentro de una comunidad determinada, que por su historia dicta las intencionalidades y las motivaciones para actuar. Desde esta perspectiva comunitarista, la moralidad es entonces un asunto eminentemente relativo y no universalizable. Es una tradición que se funda en el reconocimiento y la defensa de la particularidad del sentido de la moral.

Dentro de este panorama general vale la pena llamar la atención sobre el notable esfuerzo de Charles Taylor (15) por evaluar equilibradamente los aportes irrenunciables hechos por la tradición de reflexión ética de la modernidad, a la vez que analiza los grandes inconvenientes y vacíos señalados por los filósofos posmodernos, abriendo la posibilidad de construir una alternativa que aproveche esos planteamientos fuertes y atienda los cuestionamientos hechos por la posmodernidad.

Aun cuando ambas tradiciones plantean preguntas divergentes y desarrollan fundamentaciones conceptuales igualmente divergentes, en el campo educativo aparece la necesidad de buscar caminos de síntesis que respondan de manera compleja al problema de la formación moral de los estudiantes y de toda la comunidad educativa.

(15) TAYLOR, Charles, 1995, **Argumentos Filosóficos. Ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad**, Traducción castellana, Paidós, Barcelona, 1997.

Según Guillermo Hoyos:

“La educación moral debe estar basada en la racionalidad, la discusión, el diálogo, el respeto a la diversidad y la tolerancia; una educación para la autonomía, crítica a todo lo que pretenda escaparse de la racionalidad—una educación desestabilizadora de todos los dogmas, pluralista y emancipadora”(16).



Es decir, necesitamos una educación que no caiga en el limbo de un relativismo total, ni en el dogmatismo impositivo. Una educación que tenga por finalidad el desarrollo intelectual, moral y personal de *todas* las personas de la sociedad, para que puedan ser ciudadanos verdaderos. Solamente al explicitar los valores se accede al tema desde una perspectiva racional y argumentativa más consecuente con una concepción participativa y democrática.

En definitiva, pienso que para lograr una buena educación moral se requiere que tomemos el problema en serio: debemos aprender a dudar para crear métodos o formas de argumentación que afinen nuestro pensamiento, aprender a escuchar para enriquecer nuestra comprensión, aprender a razonar con rigor y riqueza, a sentir empatía por el otro y por otras culturas.

Las siguientes disposiciones podrían servir de parámetros para la educación moral (17):

(16) HOYOS, Guillermo, “Ciencia, Tecnología y Cultura”. Reflexiones sobre la Misión de Ciencia y Tecnología, en *Gaceta No 8*. Colombia: Cultura y Violencia. Bogotá, Colcultura, agosto-septiembre, 1990.

(17) JARAMILLO, Rosario, 1999. *Op cit.*

- a. *Predisposición para el juicio antes de la acción:* Una persona con una mente que antepone la reflexión a la acción, que pondera sus juicios, dispuesta a pensar antes de decidir; una mente que no se precipita ni atribuye intenciones al otro sin antes indagar, capaz de dudar de las propias percepciones o valoraciones. En fin, una mente capaz de reflexionar sobre las acciones y los valores en los que ellas se inspiraron, capaz de ser entonces consecuente con las ideas y valores propios.
- b. *Razón reflexiva:* Una persona con capacidad de exponer y argumentar las razones subyacentes a las acciones, de reflexionar sobre los argumentos propios, los valores en que están montados y su coherencia, con capacidad de exponer y argumentar los criterios utilizados para determinar la justicia y bondad de una acción. Dispuesta a defender los argumentos propios hasta que sean comprendidos, pero con disposición a que sean cuestionados. Una mente que explora a partir de diversas perspectivas y es capaz de percibir detalles y matices en los casos particulares, y sabe establecer generalizaciones certeras.
- c. *Empatía:* Una persona con *conciencia* y *sensibilidad* hacia el hecho de tener problemas y deseos comunes y diferentes, y con la consecuente *curiosidad* por ver las alternativas de solución y los recursos con que cuentan los demás y uno mismo. Esto conlleva una persona con un carácter dispuesto a considerar al otro, sus sentimientos, ideas, intereses, experiencias contextualizadoras, necesidades y derechos, capaz de reconstruir fielmente los argumentos de los otros, sin involucrar en ellos argumentos u opiniones propias; con un carácter dispuesto a reflexionar sobre las consecuencias de las acciones propias para los otros cercanos y lejanos, de

actuar de manera considerada y sensible frente a ellos mostrando amabilidad, tacto, servicio a los demás y a la comunidad; capaz de cooperar con otros y de trabajar en equipo.

- d. **Criticidad:** Una persona con voluntad dispuesta a obrar de manera libre, aun en contra de las costumbres y prácticas establecidas. Una persona capaz de relacionarse con las personas que detentan autoridad y poder, de una manera respetuosa pero crítica y autocrítica —con criterio—, que puede ejercer poder con autoridad y justicia. Una persona que quiera comprender el sentido y funcionamiento de la normatividad en una comunidad, pero pudiendo ser crítica cuando esta normatividad no es justa; que esté dispuesta a seguir procedimientos racionales para la elaboración de las normas con disposición a respetar los acuerdos pactados, y por ende, que acepte la necesidad de hacer cumplir la norma (coactividad de la norma).

ETAPAS DEL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL SEGÚN LAWRENCE KOHLBERG

Nivel y Etapa	Lo que está bien	Razones para hacer el bien	Perspectiva social de la etapa
<p>Nivel I: Preconvencional</p> <p>Etapa 1: Moralidad heterónoma</p>	<p>Evitar romper las reglas apoyadas en el castigo. Obedecer porque sí y para evitar el daño físico a las personas y a la propiedad.</p>	<p>Evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.</p>	<p>Punto de vista egocéntrico. No considera los intereses de los demás, ni se da cuenta de que son distintos a los propios. Es incapaz de relacionar dos puntos de vista diferentes. Juzga las acciones más en términos de sus consecuencias físicas que por los intereses psicológicos de los otros. Confunde la perspectiva de la autoridad con la propia.</p>
<p>Etapa 2: Individualismo, Propósito instrumental e intercambio</p>	<p>Seguir las reglas sólo cuando conviene a los intereses inmediatos de alguien; actúa según sus propios intereses y necesidades y permite que los demás hagan lo mismo. Lo correcto es lo que sea justo, lo que sea un intercambio igualitario, un pacto, un acuerdo mutuo.</p>	<p>Servir los propios intereses o necesidades en un mundo donde se debe reconocer que los demás también los tienen.</p>	<p>Perspectiva individualista concreta. Está consciente de que todo el mundo tiene intereses que persigue, y de que éstos pueden entrar en conflicto con los de los demás. De ahí que lo correcto sea relativo (en el sentido concreto individualista). Integra los intereses propios que estén en conflicto con los de otros por medio del cambio instrumental de servicios mutuos. Lo justo es darle a cada cual la misma cantidad.</p>

Nivel y Etapa	Lo que está bien	Razones para hacer el bien	Perspectiva social de la etapa
<p>Nivel II: Convencional</p> <p>Etapa 3: Expectativas interpersonales mutuas, de relaciones y de conformidad interpersonal.</p>	<p>Vivir de acuerdo con lo que las personas cercanas esperan de un buen hijo, hermano, amigo, etc. "Ser bueno" es importante y quiere decir tener buenos motivos y mostrar interés por los demás. También significa cultivar relaciones mutuas como la confianza, la lealtad, el respeto y la gratitud.</p>	<p>Ser considerado "buena persona" tanto por sí mismo como por los demás. Preocupación y atención a los demás, por creer en la Regla de Oro: al ponerse en el lugar del otro, espera buen comportamiento de las personas. Desea mantener las reglas y la autoridad que apoyan el estereotipo de la buena conducta.</p>	<p>Perspectiva del individuo en relación con otros individuos. Tiene consciencia de sentimientos, acuerdos, expectativas compartidos que forman primacía sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista por medio de la Regla de Oro concreta de ponerse en el lugar del otro en términos concretos y específicos. Aun no considera la perspectiva del sistema social más amplio.</p>
<p>Etapa 4: Consciencia de Sistema Social</p>	<p>Cumplir los deberes con los cuales se ha comprometido. Las leyes se deben mantener, excepto en situaciones extremas en las que pueden entrar en conflicto con otras obligaciones sociales fijas. Lo correcto también es contribuir a la sociedad, al grupo o a la institución.</p>	<p>Mantener la institución en marcha para evitar el colapso del sistema "si todos hicieran lo mismo" o el imperativo de la conciencia de estar al frente de las obligaciones definidas por uno mismo. (Se confunde fácilmente con la creencia en las reglas y la autoridad de la etapa 3.)</p>	<p>Diferencia el punto de vista de la sociedad del acuerdo o motivos interpersonales. Toma el punto de vista del sistema que define los roles y las reglas. Considera las relaciones individuales en términos del lugar que se ocupa dentro del sistema.</p>

Nivel y Etapa	Lo que está bien	Razones para hacer el bien	Perspectiva social de la etapa
<p>Nivel III: Posconvencional o de principios</p> <p>Etapa 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales.</p>	<p>Estar conscientes de que las gentes tienen distintas opiniones y puntos de vista y de que las normas dependen del grupo al que se pertenece. Se deben respetar estas normas "relativas" por la importancia que se asigna a la imparcialidad y porque son el contrato social. Algunos valores y reglas no relativas (p.e. la vida y la libertad) se deben mantener en cualquier sociedad, independientemente, de la opinión de la mayoría.</p>	<p>Sentirse obligado a obedecer la ley a causa del contrato social: ajustarse a la ley por el bien de todos y para la protección de los derechos de toda la sociedad. Sentimiento de compromiso contractual, al que se ha entrado libremente, con la familia, la amistad, la confianza y las obligaciones laborales. Hay preocupación porque las leyes se basen en un cálculo racional de utilidad común, "el mayor bien para el mayor número de personas".</p>	<p>Perspectiva anterior a la sociedad. Perspectiva de un individuo racional, consciente de los valores y los derechos anteriores a las ataduras sociales y a los contratos. Integra las perspectivas por medio del acuerdo, el contrato, la imparcialidad objetiva y el debido proceso. Considera puntos de vista legales y morales; reconoce que a veces están en conflicto y encuentra difícil integrarlos.</p>
<p>Etapa 6: Principios éticos universales</p>	<p>Guiarse por principios éticos que uno ha escogido. Las leyes específicas son válidas porque descansan en tales principios. Si viola una ley, se actúa de acuerdo con el principio. Los principios son universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y respeto por la dignidad de las personas como individuos.</p>	<p>Como persona racional, la creencia en la validez de los principios morales universales, y sentido de compromiso personal con ellos.</p>	<p>Perspectiva desde un punto de vista moral del que se derivan los acuerdos sociales. La perspectiva es la de cualquier individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y como tal deben ser tratadas.</p>

VIDA DE MAESTRO



RESPUESTAS INICIALES FRENTE AL PROYECTO

Francisco Montaña

PROFESIONAL ÁREA DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA, IDEP

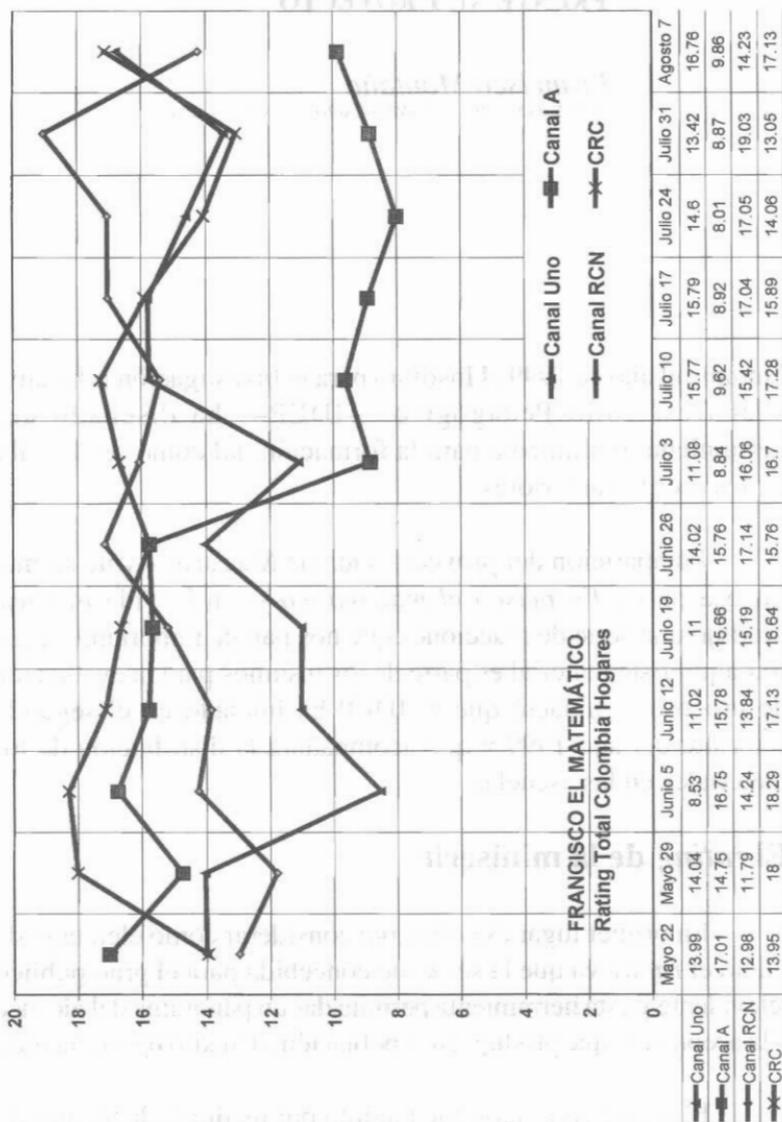
Durante el año de 1999 el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico —IDEP— ha diseñado una herramienta multimedia para la formación, tal como se describe en los escritos anteriores.

La aparición del proyecto Vida de Maestro —y de su más vistosa parte, *Francisco el matemático*— en la vida pública, produjo una serie de reacciones que nos parece importante registrar aquí. Este material es parte de los insumos para la evaluación de proceso e impacto que el IDEP ha iniciado en el segundo semestre del año 1999 y que acompañará la distribución de los materiales en las escuelas.

El *rating* de la miniserie

En primer lugar es definitivo considerar como elemento de juicio el *rating* ya que la serie fue concebida para el gran público televisivo y esta herramienta permite dar un panorama del alcance y la aceptación que produjo en la población. (Cuadro pg. siguiente).

El *rating* de la serie fue medido por medio de la técnica de *people meter* a nivel nacional. La información que incluimos se refiere a la medición general por hogares, donde cada punto habla aproximadamente de novecientos mil habitantes.



La divulgación y tratamiento en el principal diario de Colombia

De manera autónoma el diario *El Tiempo*, el de mayor circulación en el país se unió al proyecto haciendo eco, en su página sobre Educación de la Edición Dominical, a cada uno de los diez capítulos que se produjeron con una serie de artículos que destacaban y enfatizaban los núcleos temáticos más visibles. A continuación incluimos tres de esos artículos.

Domingo 27 de junio de 1999

EDUCACIÓN

LA EDUCACIÓN DEL PAÍS, EN "FRANCISCO, EL MATEMÁTICO"

Abusadores no tienen excusa

Los **modelos que se imponen** en la sociedad llevan a pensar de manera errónea lo que es un hombre y una mujer: Por eso, los abusadores argumentan que sus víctimas se les insinúan. Domingo 4 de Junio de 1999.

Ángela Constanza Jerez
Coordinadora Asuntos Sociales
nos pusimos de acuerdo y...

Profesor Dago, esta chica dice que usted la llevó a una residencia, ¿es verdad o no...?

—Sí, pero fue una trampa (...) Ella me sedujo para que yo cayera y luego Francisco llegó al lugar como testigo.

—Esto es increíble. Jovencita, acláreme esto por favor...

—Bueno, el profesor Francisco y yo sabíamos que Dago estaba acosando a las alumnas, entonces

— Sorprendente... Usted insinuándose a un profesor (...) dedíquese a estudiar y menos coqueteo.

Aunque éste es el diálogo en un colegio que no existe, el Jimmy Carter de la serie de televisión de RCN, Francisco el Matemático, es más común de lo que se cree, y no sólo en los planteles educativos sino en todos los sitios donde se discute un posible acoso sexual.

Según la abogada Esmeralda Ruiz, ese argumento de que la mujer se insinuó es bastante utilizado entre los abusadores sexuales y ya ha sido discutido por terapeutas y juristas. “El que conoce el caso no debe ver esa excusa sino la parte ética y legal, mucho más cuando se trata de menores de 18 años”.

Ruiz explica que los niños aprenden de la experiencia y de medir sus posibilidades con el otro, por eso el adulto debe ponerle el límite y orientar su conducta. Cuando el adulto no hace esto, él es el que obra de manera incorrecta y no el niño.

“Cuando un maestro acosa o abusa de un alumno es más grave que cuando el abusador es de la calle, porque el maestro es un ejemplo para los niños y su misión es educarlos”, dice Ruiz.

En *Francisco, el matemático* — un proyecto de la Alcaldía Mayor de Bogotá y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) — se muestra claramente esta situación, así como los modelos de feminidad y masculinidad que se promueven en la escuela y en la sociedad en general.

Un estudio realizado en 1995 por la Dirección Nacional para la

Equidad de la Mujer demostró que los textos escolares promueven la desigualdad entre hombres y mujeres. De los 11.000 personajes principales que aparecían en ellos, 9.000 eran hombres y 1.900 mujeres. De los personajes que aparecían desempeñando trabajos productivos, el 90 por ciento eran hombres, y de los 29 que aparecían trabajando en oficios domésticos, 25 eran mujeres.

La socióloga Argelia Londoño considera que esta cultura machista ha estimulado creencias y comportamientos de superioridad y prepotencia frente a las mujeres. Eso ha llevado a que le legitimen conductas de control e, incluso, de castigo de hombres a mujeres.

Somos iguales

“La Educación, un compromiso de todos”, proyecto de la Vicepresidencia de Relaciones con la Comunidad de *El Tiempo*, la Fundación Corona y la Universidad de los Andes, se unió al proyecto de la Alcaldía-IDEP con el fin de que los colombianos se enteren de lo que pasa en nuestra educación.

Precisamente, padres, maestros y adultos en general sin darse cuenta están educando a los niños con un sentido erróneo de la equidad de género. Por ejemplo, lo hacen cuando prohíben a las niñas

utilizar determinadas prendas o les impiden jugar fútbol porque es para niños, y a éstos jugar con muñecas porque es para niñas.

Así mismo, cuando dan la razón a los acosadores y abusadores porque creen que las mujeres tienen que ser más “recatadas”.

“Ninguna mujer busca ser violada o acosada sexualmente cuando se pone una minifalda o un pantalón ajustado. Y el que ella se vista

así no le da derecho a nadie a agredir su cuerpo o su dignidad como persona”, dice Margarita Bernal, asistente de la Subdirección Operativa de la Dirección Nacional.

**Vicepresidencia
de Relaciones con la
Comunidad EL TIEMPO.**

¿Qué piensa sobre este tema?

Llame a la Línea T (4103737, código 5253) o envíe su mensaje a: educación@eltiempo.com.co.

Domingo 4 de Junio de 1999

EDUCACIÓN

GUÍA PARA PREVENIR Y DETECTAR EL MALTRATO

La violencia sigue en casa

Las cifras no bajan: 7.859.673 menores son maltratados a diario. Los maestros son los primeros que pueden detectar esta situación, por eso es importante que denuncien los casos que encuentran.

Según la Secretaría de Educación Nacional, la violencia en el hogar es una realidad que afecta a millones de familias en Colombia. Magdalena no logra entender por qué su mamá se deja golpear de su padrastro. Por eso un día, aburrida con lo que sucede, decide enfrentarlo.

Sólo pasan unos pocos minutos para que se arrepienta de haberlo hecho, pues la respuesta que obtiene es una cachetada que la tumba al suelo y una golphiza peor de las

que está acostumbrada a recibir. Ángela Constanza Jerez, Coordinadora de Asuntos Sociales

que está acostumbrada a recibir. “Nada de raro tiene el comportamiento de esta joven en el colegio —explica la psicóloga e investigadora Sonia Mejía—. Allí es el único sitio donde puede expresar y elaborar el dolor que siente por los maltratos que recibe en su casa. Por eso es que golpea a sus compañeros”.

Magdalena refleja el dolor de 7'859.673 de colombianos menores que son maltratados diariamente. Ella vive en el mundo creado en la serie de televisión de RCN llamada *Francisco, el matemático*.

Esta serie es un proyecto de la Alcaldía Mayor de Bogotá y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). “La educación, un compromiso de todos”, proyecto de la Vicepresidencia Relaciones de la Comunidad *El Tiempo*, la Fundación Corona y la Universidad de los Andes, se unió a la idea porque ilustra las situaciones que se viven en nuestros colegios y escuelas.

Según Mejía, el maltrato intrafamiliar se presenta en todos los estratos sociales y los maestros son los primeros que tienen la posibilidad de detectarlo, ya que están en contacto con los niños que siempre presentan “síntomas”.

Por ejemplo: baja autoestima —“generalmente son los más susceptibles a agredir o ser agredidos por otros”— dice Mejía: les gusta sentirse víctimas; se niegan a hacer lo que se les pide; tienen dificultades para demostrar sus sentimientos; reaccionan a cualquier evento con mucha rabia ya sea contra los demás o contra ellos; se ven tristes y tienen altibajos de comportamiento y de carácter, unas

veces están alegres y otras deprimidos.

A dónde acudir

“Los profesores —dice Francisco Cajiao, director de la División de Educación de la Fundación FES— deben sospechar cuando de manera reiterada los niños presentan señales en su cuerpo como hematomas, contusiones o laceraciones”.

Otras señales son golpes en los ojos o en las mejillas, cicatrices, quemaduras, fracturas frecuentes, ausencia de cabello y hemorragias.

Frente a casos repetidos como éstos, y los mencionados anteriormente, el deber no sólo de los maestros, sino de cualquier adulto es notificar a las autoridades.

Según la abogada Georgina Murillo, ex procuradora delegada para el menor y la familia, algunos colegios temen verse involucrados en procesos legales y prefieren guardar silencio, cuando su deber es denunciar:

“Lo primero que pueden hacer —dice— es contar dentro de los proyectos educativos instituciones con orientadores que aborden el problema y fijen compromisos con los padres de familia para que reciban orientación psicológica. Si

continúa el maltrato necesariamente tienen que poner el caso en conocimiento de un defensor de familia”, dice Murillo.

Este profesional tiene la obligación de abrir un proceso de protección y puede amonestar a los padres y ponerlos en tratamiento psicológico.

En los centros zonales (existe uno por cada localidad) se encuentran los defensores de familia. Si ellos no dan respuesta pronto se les puede pasar un derecho de petición para que contesten qué medidas tomaron o por qué no las han tomado.

Domingo 11 de julio de 1999

“Si el maltrato es muy grave o si el defensor no da respuesta, el colegio puede poner el caso en conocimiento de un juez de familia o municipal. Esto gracias a la Ley 294 de 1996, llamada Ley de Violencia Intrafamiliar”.

**Vicepresidencia
de Relaciones con
la Comunidad EL TIEMPO.**

¿Qué piensa sobre este tema?

Llame a la Línea T (4103737,

código 5253) o envíe su mensaje

a: educacion.eltiempo.com.co

EDUCACIÓN

HISTORIAS DE MAESTROS EN “FRANCISCO EL MATEMÁTICO”

Todos podemos educar

Padres, estudiantes, maestros y personal educativo de los planteles pueden idearse maneras para que de verdad esto suceda. Un colegio cuenta su experiencia.

Ángela Constanza Jerez
Coordinadora de Asuntos Sociales

¿Sabe por qué su estudiante ejemplar está fallando de manera frecuente a clase? ¿Por qué dos de sus alumnos que eran muy buenos amigos de pronto dejaron de serlo? ¿Tiene idea de cuál es la razón por la que uno de sus muchachos dejó el colegio?

Adriana averigua lo que le sucede a sus alumnos. Preocupada por las fallas y el bajo rendimiento de Hugo, llama a sus padres. Igual hace Francisco, que no se quita de la cabeza a Magdalena, la rebelde del salón, y averigua el motivo de su comportamiento.

Estos dos profesores trabajan en el Jimmy Carter, un colegio que existe en la serie de televisión de RCN, llamada *Francisco, el matemático*. Busca mostrar las situaciones que se viven en nuestros colegios y escuelas, en las que los maestros son los principales protagonistas por el papel que pueden desempeñar.

“Los docentes deben conocer los entornos socioculturales en los que se mueven los alumnos y ver cómo esos entornos los afectan en sus comportamientos y rendimiento en la escuela”, dice Magdalena Vallejo del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Francisco, el matemático es un proyecto de este Instituto y de la Alcaldía Mayor de Bogotá. “La educación, un compromiso de todos”, proyecto de la Vicepresidencia de Relaciones con la Comunidad de *El Tiempo*, La Fundación Corona y la Universidad de los Andes, se unió a la idea para que la educación sea un asunto de todos.

Precisamente, ése es el mensaje de la Ley General de Educación, de 1994, “la educación es responsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado”. Por eso, aunque los docentes estén llamados a ser los primeros en esta tarea, también

están los padres, el Gobierno, las empresas y los mismos estudiantes.

El colegio Andino de Bogotá lo ha entendido así, por eso desde hace un año está trabajando en un proyecto escolar que busca integrar a todos los miembros relacionados con la institución en la identificación de los problemas que les aquejan y las posibles soluciones.

Propuestas

María Claudia Abello, psicóloga del colegio, cuenta que divididos por grupos, profesores, padres de familia, estudiantes y personal administrativo entrevistaron a sus compañeros para que les dijeran cuáles eran los problemas más frecuentes en la cotidianidad del establecimiento.

Así, por ejemplo, los estudiantes preguntaron a otros estudiantes, los profesores a otros profesores... Todos dijeron lo que sentían y, después, se reunieron para seleccionar el problema que consideraban prioritario.

En una tercera etapa escogieron las posibles soluciones y se dividieron por comités para cumplir con las diferentes funciones. Hoy, la mayoría de las personas vinculadas con el colegio, trabajan para superar las deficiencias encontradas.

“Como tenemos estudiantes de diferentes países trabajamos el concepto de valor y de antivalor, pues para unos era una cosa y para otros, otra. Pero en otro colegio pueden encontrar que el problema es drogas, pandillas, la contaminación del río que pasa al lado... Lo importante es que identifiquen el problema y que entre todos encuentren las posibles soluciones”, dice Abello.

“Con estos talleres, que forman parte del programa ‘La educación, un espacio amable del Convenio del Buen Trato —dice Abello— se han visto cambios, por ejemplo, ha mencionado la violencia verbal y los mismos muchachos demandan actitudes de buen trato”.

Según María del Pilar Cortés, educadora y especialista en desa-

rollo infantil, este trabajo en conjunto entre niños, docentes y padres de familia es necesario porque la cotidianidad es la que permite que las personas construyan y se apropien de sus derechos.

Igual cree Rodrigo Parra, quien participó en la investigación Atlántida (estudió sobre el mundo adolescente): “niños y maestros están aislados en el mundo escolar como en una burbuja y lo peor es que no están relacionados unos con otros. Eso es grave desde el punto de vista del conocimiento, pero lo es más desde el punto de vista de crecimiento personal”.

**Vicepresidencia
de Relaciones con
la Comunidad EL TIEMPO.**

Las primeras reacciones del público

El diario *El Tiempo* también se vinculó al proyecto con un buzón de correo electrónico donde se recibían los comentarios que la serie suscitaba en los televidentes. El siguiente es una breve reseña de los mismos.

Están de acuerdo (Mensajes recibidos por E-Mail)

— Interesante idea la de poner a rodar las intimidades del aula en la sociedad colombiana, valdría la pena no vulgarizar sus constructos sociales sino conocerlos, comprenderlos y

solucionarlos. Para dignificar la labor del maestro no se debe deteriorar las relaciones sociales de la escuela, bienvenida la crítica.

— Con gran expectativa esperé la hora de ver la serie. Les confieso que me impactó mucho ver esa realidad que se está viviendo en los colegios bogotanos, en especial los de estratos bajos, y de la cual los que tenemos una profesión distinta a la de maestros desconocíamos.

— Gracias por el mensaje que se le está dando a la comunidad. Espero que su contribución conlleve al entendimiento entre las personas y sea el medio para la solución de conflictos, alejando así la violencia.

— Creemos muy importante que la serie *Francisco el Matemático* nos sea enviada posteriormente en vídeo a las instituciones escolares de Colombia, como material educativo para ser trabajado en talleres con nuestros equipos de docentes, estudiantes y comunidad en general.

— Como rectora de una institución educativa de Montería-Córdoba me sería de mucho apoyo pues estamos empeñados con el grupo de docentes en llevar a cabo una gestión mancomunada donde, a partir de evidencias y testimonios (partiendo de la reflexión de nuestro hacer como directivos y docentes), logremos darle a nuestros estudiantes (1.400), padres y madres de familia un nuevo giro a la educación que impartimos.

— Seguros del éxito que alcanzará la serie y felicitaciones al grupo de actrices y actores que participan en la misma.



— Seguí con interés el primer capítulo de *Francisco el Matemático*, donde apenas se esboza la problemática que se vive en las escuelas y colegios de Colombia, en particular los oficiales; la percibí muy actuada, será porque soy maestra y la obra apenas

comienza. Me gustaría tenerla si luego la editan con una duración menor, para trabajarla con mis estudiantes y compañeros maestros.

— Tengo historias de cuarenta muchachos y muchachas y de otros tantos maestros y maestras, en ellas se percibe por qué son como son. A estas alturas tratar de resolver los problemas que causan violencia con charlas y recomendaciones es muy difícil cuando ellos siguen doliendo y los maestros no estamos preparados para resolverlos.

— En la serie se aprecia el trabajo tan valioso de la consejera o consejero escolar, pero nuestras instituciones no lo tienen y las que lo tienen le asignan este cargo a maestros de cualquier área. Alguno que otro es psicólogo educativo pero por muy buena voluntad que tengan no logran lo que aspiran por falta de conocimientos; los vacíos afectivos de nuestros alumnos y maestros son los causantes de la mayoría de los problemas de violencia.

— ¿Dónde consigo los libros de *Vida de Maestro*? (Florencia - Caquetá).

No están de acuerdo (mensajes recibidos por E-Mail)

— ¿Qué buscan con esa novela? ¿Mostrar la violencia en los colegios para que aquellos que no la tienen la copien?

O van a contrarrestar la mano de violencia que Ustedes mismos dicen existe en la TV nacional e internacional. Hasta ahora los programas y noticieros radiales y de TV no hacen sino fomentar la violencia, no por las noticias que se pueden ocultar pero sí con sus comentarios, tomas inadecuadas de las víctimas y entrevistas sin criterio.

— Somos ex alumnos del Colegio INEM Francisco de Paula Santander de Kennedy, Jimmy Carter en la serie *Francisco el Matemático* y estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia.

— Por medio de la presente queremos darles a conocer nuestra inconformidad; con respecto al primer capítulo de la serie *Francisco el Matemático*, en donde encontramos incongruencias y una óptica errada sobre la verdadera vida de los diferentes estamentos que conforman la educación estatal. Por lo cual queremos expresar: la serie está particularizando las situaciones presentadas, ya que utilizan el uniforme del Instituto como propio de la serie. Además describen la sociedad media baja, mostrándonos como personas desadaptadas y sin valores. Esto desacredita la buena reputación del Instituto, de los alumnos y egresados de éste.

— Exigimos que se revise el estudio realizado por el IDEP, *El Tiempo* y RCN, para que de esta forma se dé un nuevo enfoque a la serie.

Opiniones sobre los contenidos (mensajes recibidos en el buzón de voz)

— Lo más importante es que el maestro sea amigo de los alumnos: cuando están en descanso no los dejen solos, comparta con ellos, escuche sus problemas.

— La violencia no sólo se origina en el colegio sino en casa por la desintegración de las familias.

— Debemos enseñar a nuestros hijos que las relaciones sexuales se deben tener después de casados. Antes es pecado, así para el resto de la humanidad sea normal. Debemos enseñar a nuestros hijos a temer a Dios, las condiciones de vida cambiarían.

— Cuando una niña queda embarazada ¿qué debe hacer si sus padres no la ayudan?

— Pienso que deberían educarnos más en lo referente a lo sexual.

— Yo creo que hay profesores muy aprovechados.

— El acoso sexual es muy frecuente entre profesores y alumnos y viceversa.

No están de acuerdo (mensajes recibidos por correo de voz)

— Los señores de TV están fuera de órbita, debemos dar formación y no violencia en todos los aspectos.

— No estoy de acuerdo con la serie que están presentando en TV, y menos que utilicen esos uniformes, soy una madre de familia y la gente cree que este colegio es así de violento.

— Pido a los organizadores no utilizar las instalaciones del colegio INEM, ya que lo están desprestigiando.

— En Francisco el Matemático hay cosas absurdas.

— El Profesor de educación física persigue mucho a sus alumnas en esta serie.

Aquellos que quieren compartir sus historias por medio del buzón de voz.

— Donde estudia mi sobrino, unos muchachos de un curso se reunieron en el salón y cogieron a otro muchacho y le partieron dos costillas, los sancionaron pero nada más. El colegio se llama Francisco Bermeo, acá se da una violencia permanente, si las directivas no se encargan de ayudar y estar en su lugar siempre habrá este tipo de cosas.

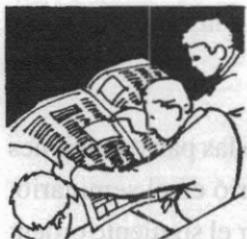
— Nosotros tenemos un proyecto para presentar a ustedes sobre el tema, ya que es una tesis de grado.

— Tres alumnas del salón estaban fumando, pero es muy difícil acercarse a ellas para hacerles un reclamo, es cierto que al descanso uno debe acercarse a los alumnos y tratar ser amigo de ellos, preguntarles e interesarse por ellos.

— Fui coordinador de disciplina de un colegio, pero los alumnos amenazaron con cuchillo a un compañero.

— Donde yo estudio los profesores son unos cobardes y casi no enfrentan problemas de este tipo, hay que ayudar a los jóvenes, no dejarlos solos.

— Conocí a una amiga que quedó embarazada a los 16 años y tuvo que irse de la casa porque la mamá no la apoyó. Yo creo que las madres deberían ser más comprensivas, ya que uno como adolescente se rebela.



— Conozco una historia del colegio Camilo Torres, sobre unos alumnos que amenazaban a los profesores y se ven muchos alumnos metálicos.

— En el colegio Francisco José Olaya de la Mesa Cundinamarca, discriminan a las niñas embarazadas y no les permiten llevar uniforme; la rectora de ese colegio abusa mucho.

— Una compañera quedó embarazada y desgraciadamente le tocó buscar la vida como pudo.

— Cuando yo estaba estudiando una amiga mía quería jugar al papá y la mamá y así fue como lo hicimos. Yo no sabía nada de eso, ella me indujo, sin ninguna clase de conocimiento del tema. Hay que incitar a los niños a hacer deporte, hay colegios que no tienen canchas de juegos.

— El profesor de Educación física trato de violarme, se llama Francisco Rueda.

— Una prima mía necesitaba pasar una materia y tuvo que tener relaciones con el profesor para que la pasara.

Las primeras reacciones de la comunidad educativa

El IDEP, continuando con los seminarios de la serie Vida de Maestro convocó a más cien maestros de la ciudad para presentarles los materiales que conforman la caja de herramientas. El objeto de dicha reunión fue escuchar las opiniones de los

docentes para darle una forma final a la caja y a las guías de uso y pedagógica que encuadran el material.

Por razones editoriales hemos agrupado las participaciones de acuerdo con la guía de análisis que se sugirió en el seminario, en la cual se solicitaba a los participantes seguir el siguiente orden: Líneas temáticas centrales de la serie *Francisco el Matemático*, elementos de relación conceptual entre las herramientas presentadas, opiniones sobre el conjunto de herramientas. Esto nos permite evitar las repeticiones, y por otra parte darle armonía a un texto que, como tal, carece de ella. Como conclusión de esta parte presentamos la síntesis e interacción que, de parte del Instituto, hubo frente a las diversas posiciones.

Seminario 16 de septiembre. Intervención de las mesas de trabajo.

(Participantes: colegios República de México, República de Venezuela, Floresta Sur y Nuevo San Andrés de los Alpes, Policarpa Salavarrieta, General Santander, Nuevo San Andrés de los Altos, Distrital Gran Colombiano, Nuevo Kennedy, Simón Rodríguez, Corabastos, Néstor Forero A., Distrital Usme, Externado Nacional Camilo Torres, INEM de Kennedy, centros educativos distritales Samper Mendoza, Patio Bonito II, Mochuelo Alto, Confederación Suiza, San Agustín, Almirante Padilla, Los Periodistas, San Luis Padrinos, El Paraíso, Tomás Rueda Vargas, Barranquillita, Los Héroes, Marruecos, Molinos, y además las escuelas Tanque Laguna, Nacional Comercial, Rural La Libertad, Pedagógica Experimental; Unidad Educativa Miguel Antonio Caro (Funza), Normal Distrital María Montessori, Unidad Educativa Manuelita Sáenz, Convenio Cultural

Juventud América, Instituto Técnico Comercial Distrital Juan del Corral, Centro Básico Luis Ángel Arango, Centro Bemposta, Universidad Distrital Francisco José de Caldas).

Sobre qué le habla

Francisco el Matemático a los maestros:

Las siguientes son las impresiones que suscitó la visualización de dos capítulos de la serie en el grupo de maestros y estudiantes asistentes a la convocatoria que realizó el IDEP.

— Sobre formación de valores en el interior del aula, no solamente por fuera de ella. El maestro enseña la responsabilidad, el maestro es como el padre o la madre; no hay que verlo como un enemigo sino como un amigo fundamental que está ahí para orientar.

— Sobre la presión de grupos sociales, tales como de los padres, los profesores, las directivas por distintos problemas. Por ejemplo, tenemos el caso del muchacho que quería jugar fútbol, quería integrarse pero tenía que pertenecer a su gallada”.

— Sobre la doble moral que se maneja en la sociedad: los profesores o los padres, o quienes por ejemplo quieren enseñarnos a nosotros una forma de ser mientras ellos están siendo de otra manera. Ellos no nos dan el ejemplo que nosotros necesitamos.

— El pandillismo, la forma como el grupo puede decidir sobre una persona, cómo todos los valores que tiene en el momento de ingresar a una pandilla, le cambian sus actitudes.

— El embarazo en las adolescentes, y por consiguiente, el aborto. La decisión que tienen que tomar las adolescentes frente a este tema tan crítico que se convierte en un problema trágico para ellas y para su entorno, su familia, el colegio, todo.

— Sobre el alcoholismo y la drogadicción.

— Sobre la confianza, cuál es el manejo y la manipulación, cómo el hijo confía en su padre, cómo el estudiante confía en el maestro, y cómo esa confianza, a veces, se manipula. El padre de familia quiere lograr algo con su hijo y por eso le da dinero, quiere su cariño, su acercamiento, pero piensa que los va a conseguir por medio del dinero.

— Sobre el valor de la amistad y de la lealtad: entre los estudiantes, entre los compañeros es muy importante este valor de ser amigo, ser leal. En esta serie se muestra muy bien. Puede tratarse de un grupo de pandilleros, pero sobresalen la lealtad y la amistad.

— La comunicación y la expresión del joven y del maestro, la falta de comunicación que hay dentro de la escuela y de la familia. Dentro del aula encontramos un lenguaje: el chico viene y dice: 'qué boleta' y el maestro le aclara que 'boleta' es un talonario. No tratamos de comunicarnos para ver qué lenguaje estamos hablando, porque así no nos vamos a entender dentro del aula ni podemos pretender que más allá del aula nos podamos comunicar.

— Sobre la motivación del docente hacia su materia. Encontrábamos éstos en la serie. Aunque Francisco realiza



un excelente trabajo en el primer capítulo, veíamos que no llegaba a trabajar de lleno con los muchachos. Ya en el segundo sí había una motivación. Entonces cuestionábamos el papel del maestro dentro del aula, hasta qué punto el maestro llega a formar a

un estudiante y hasta qué punto lo llega a deformar cuando le demuestra que no tiene ningún interés en él, y que está allí simplemente porque le pagan.

— La combinación de la parte humana y la parte académica dentro de manuales y convivencia que llamamos formación integral.

— Sobre las relaciones intrafamiliares como la confianza, el respeto, los derechos y los deberes. La familia también debe hacer parte fundamental en ese estudiante, en su proceso, porque hablamos de la educación, que no nace el día que yo llego a la primaria, ni termina cuando yo estoy en 11 o me gradúo en la Universidad: empieza cuando estoy en el vientre y se termina cuando llego a la tumba. Yo no sólo me educo en la escuela: me educo en mi barrio, en mi familia, con mis amigos en la calle, en el teatro, en todo el espacio. Aprendo del error, aprendo del ejemplo, aprendo del castigo y del elogio, aprendo de todas estas cosas.

— Sobre la necesidad de pertenecer a un grupo e identificarse con él —creo que dentro de la serie nos enseña eso— y por qué el espacio de la escuela no es el espacio donde yo me acojo, no es nunca mi segundo hogar. Por eso el comportamiento del joven de hoy, porque no lo ve como el espacio agradable donde va a aprender, a investigar, a enrique-

cerse como ser humano, a llegar a un estado consciente de ciudadano, sino como un espacio en el que lo reprimen, lo oprimen, lo castigan, donde su opinión está siempre a un lado. Necesita otros espacios donde sea importante, ya que en su casa no los encuentra. Entonces el grupo de amigos que lo elogia: 'Huy hermano usted robó, un duro'. Porque hay diferentes grupos, como el de teatro por ejemplo. La necesidad del joven es hallarse dentro de Colombia. Ningún colombiano puede decir: 'Éste es mi espacio y me siento orgulloso de ser colombiano'. La necesidad del joven de ser reconocido en cualquier espacio, sin importar el país donde esté, que lo diga, que lo sienta en la sangre, que se le desborden los ojos, que lllore de alegría por decir que es colombiano. Eso yo no lo veo, y de ahí depende la educación que da la escuela. Entonces la necesidad de identificarse con algo la encuentra en la cosa más fácil que se le presente, desde la droga hasta lo que se quiera pasar por ahí.

— Sobre la falta de confianza, sobre todo en lo que se refiere al embarazo de la niña. Los problemas de formación dentro del hogar, que no permiten la comunicación entre la niña y su madre, que es quien en primer lugar debería haberse enterado, no del embarazo sino de que tenía que preparar a la niña de otro modo, para que eso no se presentara.

— La incidencia de los problemas escolares en la vida familiar del docente, las relaciones afectivas entre los docentes y la ética del docente.

— La manipulación que hacen los maestros queda bien clara a través del muchachito que quiere jugar fútbol y que es absolutamente manipulado por los maestros de educación

física y matemáticas, para que él no pueda, si no es dándoles gusto, acceder a sus deseos.

— Nos plantea la pregunta sobre ¿qué tanto sabemos de la cotidianidad de nuestros estudiantes?, ¿qué tanto sabemos de las historias de nuestros muchachos, nosotros que nos vanagloriamos de ser directores de grupo, y que tanto nos metemos con ellos fuera del aula?

— También nos plantea la cuestión del maestro como líder: ¿realmente es un líder o se dedica a trabajar porque le pagan?, ¿hace su trabajo o está pensando en hacer posgrados para que le suban el escalafón?, ¿está preocupado por la calidad de la educación de sus muchachos? o ¿en que está pensando? Entonces ¿cómo está liderando el maestro ese proceso de crear conciencia al estudiante: ‘Hombre, usted es parte de este conflicto social armado, ¿cómo va a empezar a trabajar?’ Ahí viene la participación comunitaria, y entonces yo creo que ¿cuál participación ni democracia? La legislación nos da las armas, eso sí no se lo niego, ahí está la Ley, pero ¿cómo nos enseñan a trabajar con la Ley? Cómo me dicen: ‘Usted puede utilizar esta herramienta’, cuando lo que ocurre es que los rectores acallan, empezando por sus estatutos que son el manual de convivencia, que no es más que un típico reglamento de sanciones y represiones. El manual de convivencia es basura, no tiene nada de convivencia porque los estudiantes ni siquiera participamos en su elaboración; eso no es participación, ni democracia.

— Se presentan antivalores como la mentira que nos afecta a los docentes cuando la alumna dice que salió temprano de la institución y no era así; pero ya están criticando que

los maestros no trabajamos sino que los mandamos temprano.

— También tocan el tema de las relaciones sentimentales entre alumnos, pero también las relaciones sentimentales entre docentes que se van a la par. Tienen la misma problemática porque entre los muchachos existe ese celo, que a mí me gusta y que entre docentes también se da.

— A pesar de que se diga que en la serie no se muestran valores, sí es posible verlos. Veamos el caso de Magdalena: ella es aparentemente una niña muy conflictiva, muy mala, pero en el fondo es una niña muy buena y excelente amiga. Entonces analizando, lo que preocupa es que no se haga análisis y que los alumnos vayan a imitar esos comportamientos.

— Nos habla sobre la actitud de los muchachos del famoso 'ser sapo', de ir a contar lo que le han contado. Pero en oportunidades es bueno ser sapo, porque de lo contrario no podríamos ayudar al otro.

— Sobre la relación entre la escuela y la comunidad: ¿cuál es el concepto de escuela y cuál el de comunidad? La escuela no es las cuatro paredes donde yo me voy a broncear, la escuela es el espacio que a mí me forma para salir a pelear en la vida. Como reflejo de la sociedad me tiene que enseñar a qué me voy a enfrentar, y me tiene que dar los elementos suficientes para hacerlo; la escuela no está dando esos elementos. Entonces hablábamos, lo decía el vídeo, del concepto de la escuela como un espacio para debatir, para construir, para cuestionar, para investigar, o sea que la

escuela realmente le permita al joven hacer y deshacer en forma de aporte, y no que lo amaestrene para después botarlo a la sociedad a ver cómo se defiende.



Algunas de las opiniones sobre el conjunto de materiales

Las malas

— Mi nombre es Diana Norato, soy personera general del INEM de Kennedy, y también personera local de Kennedy. Quiero compartir con ustedes una especie de debate que tuvimos dentro del grupo, y comentarles mi experiencia que es algo más de lo que pasa en la serie *Francisco el Matemático*. Primero, es sobre el Inem de Kennedy, donde se graba la serie: yo casi soy expulsada del colegio por protestar por ello. Me parece que es una herramienta muy buena para mejorar la calidad de la educación, pero hay unos criterios que quiero expresar, porque son válidos y tengo cómo argumentarlos. Cuando llegaron los compañeros de RCN a grabar, nosotros volvíamos de Tunja de participar en una marcha del paro y nos encontramos con que no nos dejaban entrar en nuestro colegio porque estaban grabando. A mí personalmente me ofendió que cerraran las calles y no nos permitieran el ingreso en nuestro colegio, que comercializaran con nuestro uniforme. Fue decisión del rector que se utilizara el uniforme, él lo ofreció pero nunca consultó con los estudiantes. Yo sé que no es un problema del IDEP ni de RCN, sino un problema dentro del colegio. Son las cosas que nos tocan: de un momento a otro vemos que se están tomando nuestro espacio”.

— “Y otro de los elementos de la serie *Francisco el Matemático* es el meramente político. No sé quién tenga que ver con esto, pero la serie se está tomando como una de las pruebas para el deterioro de la educación pública. ¿Por qué? porque aquí, en este país, no se hace nada sin tener en cuenta cómo se va a sacar ganancia con el programa. Bueno, en primera instancia es reconocer y concientizar, en fin, todo eso que venimos trabajando, pero para mí la segunda intención que he analizando leyendo la Ley 508 de 1999, que hace parte del Plan Nacional de Desarrollo, es que se está dejando por el piso a la educación pública, dejando como salvación y única alternativa a la educación privada. En el momento en que vengan a decir: ‘Bueno, hay que debatir qué es la educación pública y qué es la educación privada’. Ahí tenemos un elemento fundamental para demostrar que la educación pública de Colombia ya no sirve. Porque una madre de familia o cualquier persona que se siente a ver ese programa, aunque no sepa que se trata del INEM de Kennedy, sí se da cuenta de que es un colegio público, y va a decir: ‘No, hombre, yo cómo voy a meter a mi hijo, que es el futuro de Colombia, en un colegio público. Lo que hay que hacer es meterlo en un colegio privado. Ésta es la única salvación, así yo no tenga plata y tenga que dejar de comer, pero mi hijo no se va a acabar de corromper’. Entonces yo pregunto: ‘¿Hasta qué punto podemos sacar una serie que demuestre que la educación pública también tiene calidad y muchísimas cosas buenas que pueden aportar al proceso educativo? Es una propuesta que tiene que surgir de aquí’.

— “Las relaciones de la serie con la realidad nos parecieron exageradas. De pronto lo que se buscó a través de *Fran-*

cisco el Matemático era mostrar lo negativo, pero con un arma supremamente peligrosa en manos de una sociedad inculta. No sólo la ven estudiantes y maestros, sino toda la sociedad. Ya lo dijeron, tiene un *rating* bastante alto que implica que está llegando directamente a las personas, sin ser catalizada, sin ser analizada. Y ya hemos tenido ejemplos en los colegios cuando con un dedo acusador le dicen al maestro: ¿Sí se vio en la película del sábado?, ¿vio como son todos ustedes? A mí personalmente me pasó eso.

Entonces, si bien es cierto que para los maestros es un reto demostrar que no somos así, también es cierto que la serie es un arma de doble filo supremamente peligrosa. —

— “La serie se privó de mostrar una institución educativa sólida, con elementos positivos, de avance en lo deportivo, en los grupos institucionales. El mismo INEM tiene una banda que muchas veces ha sido triunfadora en eventos nacionales de concursos de bandas. Uno ni siquiera se imagina que existe algo así, cuando ve una institución educativa que cae en semejante caos de resolver una cotidianidad tan dura y tan impactante como la que muestra la serie. A mí, como docente, me resiente que no se vea eso. La gente no sólo se imagina que lo está viendo, como lo han dicho acá, sino que el común de la gente dice: ‘Estoy viendo una serie y la diferencia entre la institución privada y la institución pública se hace evidente’. Cuando el maestro dice: ‘Yo podría haber trabajado en una institución privada y escogí ésta llena de problemas, y aquí estoy’, hay un constante odio entre ambas instituciones. Las personas que hemos visto tantas realizaciones a través de la vida de los maestros en las instituciones, sí sentimos que se dejó de ver lo mejor que se podía ver, con un agravante, o más bien diría

que con dos. El primero es que este ejercicio de discusión tan interesante que estamos haciendo hoy, es inofensivo para la serie, por que ésta ya está terminada. Estamos haciendo un análisis de un producto terminado sobre al cual no podemos influir. Y lo otro, es una duda. Nos queda la gran duda de si un costo tan alto como el de una producción para una serie de televisión, que rebasa los seis dígitos, podría haber sido destinado para una mejor capacitación de los maestros. Ésta es la duda que me queda y espero que podamos solucionarla con éxito.

— “Yo diría una cosa: en la serie *Francisco el Matemático* se hablaba del trasfondo político. Yo hablaría de un oportunismo político. Había que justificar la evaluación-sanción que viene contemplada en la Ley 115 y ésa fue una gran manera de justificarla. En la serie vemos cómo se desdibuja la imagen de la educación oficial. Los cuatro primeros capítulos fueron totalmente ofensivos para los profesores, pero les tocó ir cambiando porque hubo muchas quejas, muchas cartas. La compañera también tiene razón al decir que yo no tengo ingerencia, pero de todas maneras es una cascarita en la suela del zapato de quienes hicieron las cosas. Yo le pregunto al IDEP: así como se hizo una serie que muestra lo negativo de la educación, por qué ahora no se hace una donde se muestre lo positivo y lo que luchamos nosotros.

— De acuerdo con una reflexión que se hizo en el grupo, pensamos que utilizar un medio tan importante como la televisión para hacer este tipo de mensajes que incentiven en la comunidad nuevas formas de comunicación, puede ser tomado como ejemplo para producir, dentro de la comu-



nidad educativa, nuevos espacios de comunicación. También pensamos que es interesante destacar algo que se ha dicho: la serie no muestra situaciones alejadas de la realidad, pero el problema es que deja de mostrar mucho de lo que quisiéramos mostrar en una institución educativa.

Las buenas

— El material que nos han presentado hoy debería tener más difusión, debería ser conocido por toda la comunidad educativa y no sólo por los que tuvimos el privilegio de enterarnos tardíamente de este seminario. Debería hacerse todo un esquema de información, obviamente iniciando por los colegios y extendiéndolo a la mayor parte de la sociedad, para que la intención que se busca con estos elementos de trabajo cumpla realmente un cometido alto y no, como decía la niña, que se nos esté nivelando por lo bajo. Pienso que el maestro sigue siendo, ha sido, es y será un elemento fundamental en el desarrollo social.

— Nosotros no vimos en *Francisco el Matemático* sólo una manipulación, sino además el trabajo interdisciplinario que el profesor de educación física hace para lograr que el estudiante se interese por la clase de matemáticas, motivándolo y concertándolo con él. Así lo vimos, y sacamos como conclusión que de todas formas la serie muestra la realidad de los colegios, realidad que no se puede seguir escondiendo, sean privados u oficiales. Creo que esto se da en casi todos los colegios y que debemos tomarlo para un trabajo de talleres, seminarios, con el fin de desarrollarlo y así llegar a

conocer los contenidos culturales que existen en la vida de los estudiantes para el quehacer pedagógico. El vídeo sirve para la discusión amplia, y sería bueno tenerlo en los colegios y hacer un trabajo con la comunidad educativa.

— Hay que procurar que este material no se quede en los anaqueles, ni en la dirección del colegio, ni en la coordinación pedagógica, ni en la disciplina; que sea para toda la comunidad educativa, padres, estudiantes, profesores, que se multiplique, aunque tenga un costo con una subvención, que el IDEP nos lo dé mucho más económico, pero para tenerlo mejor y en mayor cantidad.

— Hay algo que sale de la serie y es el derecho a la intimidad de los estudiantes. Desde ahí se construye la confianza. Entonces respetemos el espacio, respetemos ahí los derechos humanos mínimos.

— En cuanto a la serie *Francisco el Matemático*, en el grupo pensamos que tiene algo positivo: muestra el tipo de familias que existen en nuestra sociedad. Está la familia conformada por papá y mamá, la familia donde la madre es cabeza de hogar, la madre soltera y la familia donde la madre es separada y hay una nueva unión con un padrastro, y la familia de separados que es la que se ve en el caso de la psicóloga. Al ver a cada una de estas familias resulta que ninguna es perfecta: no tenemos el tipo de familia perfecta, ni siquiera donde están papá y mamá. Y en cuanto a los alumnos, lo bueno de la serie es que toca a toda la comunidad educativa: a las familias, a los estudiantes y a nosotros, los docentes.

— Pensamos que la serie parte de conducir al análisis y reflexiones de elementos de la comunidad educativa. Pero

como vemos, se pueden disparar lecturas en todas las direcciones, y algunos de ellas no son muy convenientes.

— Algo que se pueden resaltar, que se olvida en el proceso educativo, es el ser humano. Aquí hemos escuchado, debatido, peleado y hasta confrontado que se haga esto, o que se haga lo otro. Podemos criticar la serie *Francisco el Matemático* porque, de todas maneras, tiene muchos elementos que no corresponden a la realidad. Pero ojo: nos muestra al ser humano. Hay un elemento que me parece primordial, los roles. Cada uno de los que estamos acá en algún momento de la vida hemos tenido que asumir todos los roles: hoy somos hijos, mañana padres, hemos sido hermanos, somos novios, somos maestros, somos aprendices. Cada uno de los seres humanos que está aquí en esta sala pasa por roles. Entonces ¿cuál es el problema?, ¿dónde está el meollo de asunto? En el ser humano. La educación como proceso constructivo tiene que recuperar al ser humano. Nos enfrascamos en discusiones conceptuales, en discusiones metodológicas sobre cómo enseñarles, cómo aprender, cómo evaluar y se nos queda por fuera el ser humano, porque nos centramos en los elementos para llegar a un fin y nos olvidamos de que el fin mismo es el ser humano.

Intervención del IDEP

“Lo que se pretendía con este ejercicio era suscitar exactamente lo que ha ocurrido, y en consecuencia, nada de ello ha sido inesperado.

Agradecemos las intervenciones tan auténticas, profundas, serias y conmovedoras. El paquete de herramientas que

compone este proyecto está formado por tres partes fundamentales: una es la serie de televisión *Francisco el Matemático*, el otro es la serie *Cotidianidades que Enseñan*, que es una edición en vídeo sintética que pretende propiciar reflexiones en el auditorio más que elaborar un discurso argumentativo, y como tercer componente del paquete están los libros *Vida de Maestro*.

El propósito fundamental de la serie es la formación en valores. Entonces, ahí viene la gran pregunta: ¿cómo se forman valores? ¿Qué es lo que hace que en uno se formen valores? Es una pregunta que de todas maneras está abierta, y las respuestas a todas estas reflexiones y estas ideas que han surgido acá sólo confirman que la herramienta sirve para propiciar situaciones en las que, si se desarrollan, se pueden lograr acuerdos iniciales que conduzcan a consensos mínimos. Uno de los acuerdos fundamentales que aparece de manera evidente, no sólo de la discusión y de los materiales, es el acuerdo de respetar la vida de los otros y el respeto por los otros.

Voy a hacer una enumeración lo más rápida y sintética posible, para poder referirme después a algunas preguntas, a algunos comentarios puntuales que institucionalmente me parece importante detallar. Un elemento crucial y que tiene que ver con la formación en valores, es la confianza. Se trata de un tema que aparece en todas partes, y no es gratuito. Creo que de todas maneras el éxito de la serie está en que habla de cosas que ocurren en la vida. La confianza es el apoyo sustancial sobre el cual se establece la relación con el otro: si yo no confío en los maestros, no hago un producto para formación de los maestros; si no confío en la autonomía

de los maestros, no diseño un paquete de herramientas dirigido a que los maestros tengan herramientas de autoformación. Por otra parte, si no confío en los alumnos no tengo por qué esforzarme para que ellos entiendan el mundo en que viven, ni para que descifren sus existencia. Entonces, creo que la confianza es un elemento fundamental en la relación entre los seres humanos, y este elemento se toca en la serie. Esta serie debe suscitar la reflexión sobre la confianza que tiene que ver con las pandillas, con la formación de la autoestima.

Uno de los objetivos de la investigación era encontrar cómo la vida cotidiana irradia las actitudes, porque las acciones son las únicas que reflejan las creencias. Las relaciones que ocurren entre maestros y alumnos, tanto en las aulas de clase como fuera de ellas, se pueden llamar educativas. Porque las relaciones están determinadas por la manera de caminar, de saludar, de relacionarse con la esposa, con el padre. En fin, la vida cotidiana como maestro, como docente —en una profesión donde la personalidad y la identidad son elementos determinantes, porque nada es más difícil que interactuar con jóvenes—, cobra una dimensión enorme. Realmente es allí donde aparecen los seres humanos.

Por otra parte, en este momento las escuelas públicas, lo digo sin modestia, gracias al esfuerzo del IDEP van a tener la oportunidad de debatir, de hacerlo frente a su propia imagen. Esa oportunidad no la tienen las escuelas privadas.

Creo que uno puede ver lo que quiera donde quiera. Yo creía que era bastante mal pensado y malicioso, pero resulta que más bien soy demasiado inocente porque jamás se me

ha ocurrido que la serie fuera un argumento a favor de la aniquilación de la educación pública. La serie pudo haber sido otra cosa pero no fue. Ahora la tenemos y nos puede servir a todos los que estamos interesados en la educación pública, para hacer un debate que genere espacios de discusión, para generar reflexión sobre el rol de los maestros, sobre la sexualidad de los estudiantes, sobre la sexualidad de los maestros, sobre los problemas de la droga en las escuelas, sobre cómo el problema de la enseñanza de las matemáticas está relacionado con el problema del FMI, sobre cómo el mundo está hecho de tal manera que nos obliga tratar de comprenderlo en su máxima complejidad, y para eso tenemos que tener, sobre todo, mentes muy abiertas y muy tolerantes”.

Seminario con las facultades de educación

Siendo el proyecto Vida de Maestro una herramienta para la formación de maestros, confrontarlo —antes de terminar de elaborar la guía metodológica y de uso que acompañará su distribución— se planteaba como un necesidad más que sentida. En consecuencia, el 30 de septiembre de 1999 se convocó a las facultades de educación de la ciudad y a algunas del país para darle inicio, a partir del análisis de algunos fragmentos de la herramienta, a una discusión que el IDEP considera fundamental: la responsabilidad de los formadores de docentes en el derrumbamiento moral de la sociedad. Es una responsabilidad que no es ajena a ninguno, pero que como tal, podría diluirse en la tierra de todos, que es de nadie, y que podría no ser asumida como una prioridad.

En este contexto, el IDEP presentó a las facultades de educación, las partes componentes del proyecto, y como resultado

de las numerosas exposiciones recogemos una serie de consideraciones sobre la formación de docentes.

— He trabajado con 840 docentes de Cundinamarca, he innovado en contenidos, he tenido en cuenta tres auditorios; padres de familia, niños y docentes, y he querido cambiar el concepto de docencia de la lengua castellana. Todo esto se puede trabajar desde la persona y se puede innovar en los siguientes valores: responsabilidad, honestidad, respeto, entusiasmo, solidaridad, optimismo, reconocimiento del otro y producción de textos. Los niños han creído que su trabajo es valiosísimo, los profesores también, y las veredas han recobrado la confianza en sí mismas. Los profesores de escuelas unitarias, de escuela nueva, han hecho lo mismo. Entonces pienso que trabajar con programas de formación permanente es una buena experiencia.

— Creo que las facultades de educación y cualquier institución educativa necesita organizarse, estructurarse alrededor de los valores en los que quiere formar. Si, por ejemplo, se quieren mentes democráticas, críticas, se necesita que la institución esté organizada alrededor de esos principios, y se requiere que las personas puedan, realmente, no sólo participar en las decisiones sino vivir las consecuencias de sus acciones o de sus decisiones, y poder reflexionar sobre ellas. Esto se debe hacer tanto a nivel de la organización misma de la facultad de educación, como en el interior del aula de clase.

— Soy docente de la Universidad Distrital. Estoy trabajando con desarrollo de las ciencias sociales. La situación es la siguiente: yo de verdad soy escéptica y pienso que tenemos que empezar a buscarle una verdadera dimensión a la

escuela, no solamente frente a la problemática social sino frente a la transformación del conocimiento, porque cuanto más cualifico mis capacidades de análisis y de intervención en mi medio, a través de mirar y manosear —y pongo ese término—, mis problemas sociales y mi proceso comunitario, más se me olvida la función real que tiene el maestro. Entre otras, se trata de la cualificación cognitiva, la solución de problemas. El maestro se olvida de ello para hacer terapias, para ser relacionista social, gestor de trabajos comunitarios, abogado, empresario y nutricionista, y se olvida de lo suyo asumiendo funciones que le atañen a otros espacios del mundo social y no solamente a la escuela. Ahora la educación no es sólo problema de la escuela. La educación atañe a todas las instituciones sociales. Hay que darle una dimensión formal a la escuela para que también ayude a transformar cosas o si no, podemos seguir mano-seado eternamente los problema sociales.

— Soy coordinadora del programa de preescolar del Centro de Educación Superior. La población con que nosotros contamos en nuestras facultades, nuestras aspirantes a docentes, son el resultado de esa realidad. O sea que las facultades de educación nos encontramos con dos retos: uno, hacer reingeniería o reeducación en esas estudiantes que van a constituirse en las futuras docentes. Porque, definitivamente, sí creo que uno no puede dar de lo que no tiene, y creo que el reto de las facultades de educación es muchísimo más grande que en cualquier otra instancia de la sociedad. El punto está en cómo van a formarse las facultades de educación y los profesores”.

— Es absolutamente vital que en las facultades de educación se destine un tiempo específico para formar en valores, para

pensar, para poderlos discutir. Y programas como éste permiten dar un ejemplo desde el cual se puede arrancar para poder debatir valores. Es indispensable que haya un tiempo concreto y específico para ello.

Estas intervenciones muestran, de manera inicial, algunas ideas acerca de la recepción que ha tenido la serie en el público específico para el cual fue diseñada, los educadores. Aunque estas aproximaciones son iniciales y se deberán consolidar con la investigación de impacto que el Instituto planea llevar a cabo durante el año 2000, es claro que la aparición de la serie —sin considerar los demás elementos, libros, vídeos y guía pedagógica e índice analítico— ha conmovido en uno y otro sentido, las ideas sobre la pertenencia al gremio de muchos de los maestros que en ella se ven reflejados. Las respuestas, por su intensidad emocional, permiten ver que la serie ha tocado fibras íntimas, partes delicadas, lugares ocultos. Es claro que esto no es más que el principio de un movimiento masivo de reflexión sobre la educación y su papel en la vida social. Pero también es claro que se trata de un principio que parte de un terreno vivo, conmovido y con el cual es posible llevar a cabo un proceso de formación profundo e importante en el área de los valores. Justamente es ése el trabajo que se ha propuesto desarrollar con la caja de herramientas durante el año 2000.

Los resultados de la evaluación de base llevada a cabo hasta la fecha, además de la evaluación de proceso e impacto, serán objeto de una publicación posterior. De esta manera el IDEP cierra el proceso de producción, desarrollo y evaluación de una herramienta novedosa para la formación en valores.

RECOMENDACIONES BIBLIOGRÁFICAS

Este último libro de la serie editorial *Vida de Maestro* resume los objetivos planteados en el proyecto *Desarrollo pedagógico por medios masivos*: modificar las estrategias para la formación en valores, explorando alternativas a través del uso de los medios de comunicación (audiovisuales e impresos) con propósitos pedagógicos, y aportar a los procesos de formación de educadores. Ello nos obliga a incluir, en estas recomendaciones bibliográficas, textos y documentos que permitan la profundización conceptual en los tres campos.

TEXTOS COMENTADOS

ÁLVAREZ, Amelia, **Psicología y educación: realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica**, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1987.

Esta monografía, ubicada en el CREDI-Madrid, puede ser solicitada a través del CREDI-Santa Fe de Bogotá; presenta las memorias de las Jornadas de Psicología y Pedagogía realizadas en Madrid, España, en junio de 1987.

AUSBEL. D. P., **Psicología Educativa**, Trillas, México, 1983.

En este texto el autor pone en evidencia que los contenidos son una cosa, y la didáctica de esos contenidos otra muy distinta. El ajuste entre la lógica de los contenidos y la estructura significativa de los estudiantes, según el autor el factor más importante en el aprendizaje, es lo que el alumno ya sabe.

CREEL, Charles; OROZCO, Mercedes, **Programa de educación para los medios: guía del televidente para padres de familia**, Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, México, 1996.

Guías diseñadas con el propósito de que los padres de familia valoren la importancia de exponerse de manera crítica y creativa a los medios, para aprovecharlos creativamente. Sugieren formas flexibles de comunicación entre los miembros de la familia, mediante juegos y ejercicios sencillos que fomentan actividades reflexivas y de conversación.

DELGADO Manuel, L.; MATA, Francisco, S.; ORTEGA, José, compiladores, **Organización y dirección de instituciones educativas**, Editorial Universitaria, Madrid, 1997.

Esta obra contiene una panorámica general de los ejes centrales sobre los que se articulan la mayor parte de las investigaciones que se realizan en la actualidad dentro del área de organización escolar. Se analizan temas de candente actualidad, tales como el binomio liderazgo-promoción de la calidad educativa, la desaparición de los límites de la institución educativa, y la formación de equipos directivos y el funcionamiento de los gobiernos escolares.

GIL, Daniel, **Formación continuada del profesorado de ciencias. Una experiencia en Centroamérica y el Caribe**, OEI, Madrid, 1995.

Memorias del trabajo realizado en el Curso de Formación Continuada para los profesores de ciencias de los países de Centroamérica y el Caribe, orientado a la preparación de tutores y de equipos docentes. Incluye unidades didácticas elaboradas por los participantes durante el desarrollo de prácticas tuteladas.

LICERAS RUIZ, Ángel, **Dificultades en el aprendizaje de las ciencias sociales. Una perspectiva psicodidáctica**, Editorial Universitaria, Madrid, 1997.

Este libro, centrado en el estudio de las dificultades que encuentran los estudiantes de la educación básica en el aprendizaje de las ciencias Sociales, está dirigido especialmente a los docentes interesados en la

problemática de la enseñanza de las disciplinas sociales. Actualiza el debate sobre las aportaciones que la psicología cognitiva puede ofrecer al campo de las didácticas específicas.

OEI, Estrategias educativas de la ciudad educadora, OEI, Santa Fe de Bogotá, 1996.

Otro texto para ser consultado en el CREDI-Santa Fe de Bogotá. Reúne una serie de talleres cuyo propósito fundamental es la formación de verdaderos ciudadanos.

OEI, Proyectos nacionales de educación en valores, Seminario Internacional Proyectos Nacionales de Educación en valores, Octubre de 1995, OEI, Barcelona, 1995.

Este texto puede ser consultado en el CREDI-Santa fe de Bogotá, reúne tres documentos sobre la pedagogía utilizada por docentes en la educación. En primer lugar aborda el tratamiento de los valores controvertidos en las instituciones educativas, expone algunos argumentos en contra de la neutralidad en la educación, ya que por más que se lo proponga un maestro nunca podrá ser neutral en la enseñanza.

ORTEGA Carrillo, J.; A., Fernández de Haro, compiladores, Educación multicultural para la tolerancia y la paz, Editorial Universitaria, Madrid, 1997.

Este volumen, publicado con el patrocinio de la UNESCO, contiene ocho estudios de profesores universitarios en los que sientan las bases teóricas y curriculares de la educación multicultural para la tolerancia, en el marco del eje transversal denominado Educación para la Paz. La familia como marco comunitario de educación y los medios de comunicación como recurso didáctico en la educación para la tolerancia y la paz, son abordados con profundidad y rigor científico.

PIERÓ I.; Gregori, S, Educación, moralidad e integración, Editorial Universitaria, Madrid, 1997.

Reflexión teórico-práctica desde la teoría de la educación, sobre la pluralidad, diversidad y multiculturalidad para ofrecer soluciones desde el marco de la tolerancia, aborda la implicación de los valores y la

promoción de la moralidad desde el sistema educativo. Incluye el concepto de comunidad educativa —distinto al de comunidad escolar— para utilizar este constructo como proceso educacional.

SALMERÓN Honorio, compilador, **Evaluación Educativa Teoría, metodología y aplicaciones en áreas del conocimiento** Editorial Universitaria, Madrid, 1997.

La obra recoge los escritos de veinte docentes universitarios españoles de diversas áreas del conocimiento. Por lo tanto plantea concepciones metodológicas y aplicaciones interdisciplinarias. Su contenido responde al nuevo concepto de evaluación educativa, para aplicarlo a diferentes áreas del sistema educativo.

TORRES Zambrano, Guillermo; **ISAZA** Merchán, Leonor, **Un modelo de evaluación para redes de información educativa: evaluación e impacto en el caso de REDUC – Colombia**, Universidad Pedagógica Nacional, Santa fe de Bogotá, 1996.

Fundamentación conceptual sobre sistema de información educativa y su evaluación, y la estructura de un modelo de evaluación de los sistemas de información educativa.

UNESCO, **La formación docente inicial para la Educación Básica**, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Caracas, 1996.

Informe final del Seminario Regional, celebrado en la Universidad Pedagógica Nacional Libertador, de Caracas, texto ubicado en el CREDI Madrid. Puede ser consultado a través del CREDI-Santa Fe de Bogotá

OTROS TEXTOS RECOMENDADOS:

ÁLVAREZ REVILLA, Álvaro y MÉNDEZ Singel, Roberto, "Cultura tecnológica y educación" en SANCHO y MILLÁN, compiladores, **Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario**, Publicaciones M.C.E.P., Sevilla 1995.

AMADOR BAUTISTA, Rocío, **Comunicación educativa. Nuevas Tecnologías**, UNAM, México. 1994.

BARAJAS FRUTOS, Mario, "Cerrando el milenio: realidad, mitos y controversias de la sociedad de la información", en: SANCHO y MILLÁN, compiladores, **Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario**, Publicaciones M.C.E.P., Sevilla, 1995.

BRUNER, J., **Acción, pensamiento y lenguaje**, Alianza, Madrid, 1984.

CAREY, Susan, "Knowledge Acquisition: Enrichment or Conceptual change?" In: **Epigenesis of Mind: Studies in Biology and Cognition**, Edited by S. Carey and R. Gelman, Hillsdale, NJ, Earlbaum, 1991.

CARRETERO, M. Pozo, J. y Asencio, M., **La Enseñanza de las Ciencias Sociales**, Visor, Madrid, 1983.

CASTRO SILVA, Eduardo, **La formación docente en América Latina: Un desafío que requiere respuesta**, UNESCO, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, 1991.

CONTRERAS, E., "Televisión y niños, niños y televisión: aproxi-

mación al estado del arte en la investigación empírica”. En: **Televisión Infantil y Violencia**, CPU, Santiago de Chile, 1993.

CORTINA, A. **Ética sin Moral**, Editorial Tecnos S.A., Madrid, 1990.

CORTINA, A., **Ética Mínima**, Editorial Tecnos S.A., Madrid, 1986.

CHADWICK C., B; RIVERA, N., **Evaluación Formativa para el docente**, Paidós, Barcelona, 1991.

DAZA, Ladis y otros, **TV Cultura. Los jóvenes en el proceso de enculturación**, Nueva América, Bogotá. 1989.

DE PABLOS PONS, Juan, “Los medios audiovisuales en el mundo de la educación” en: SANCHO y MILLÁN, compiladores, **Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario**, Publicaciones M.C.E.P., Sevilla, 1995.

DELVAL, J. Enesco, I., **Moral, Desarrollo y Educación**, Edición Grupo Anaya S.A., Madrid, 1994.

DESORMEUX, Didier, “La integración de las nuevas tecnologías educativas en la educación inicial y permanente francesa”. En: AMADOR Bautista, Rocío, **1994 Comunicación educativa. Nuevas Tecnologías**, UNAM, México, 1992.

DEWEY, John, (1909), **Moral Principles in Education**, Southern Illinois University Press, Carbondale, 1975.

FERRÉS Joan y BARTOLOMÉ Pina, Antonio, **El vídeo. Enseñar vídeo, enseñar con el vídeo**, Gustavo Gilli, Barcelona, 1991.

FERRÉS, Joan, **Vídeo y Educación**, Paidós, Barcelona, 1992.

FINE, S.H., **The marketing of ideas and social issues**, Praeger, Nueva York, 1981.

FUENZALIDA, Valerio y Herмосilla M.E., **La televisión del mundo rural**, CPU, Santiago de Chile, 1989.

FUENZALIDA, Valerio, "T.V. Padres-Hijos" CENECA, Ediciones Paulinas, Santiago de Chile, "¿Qué ve la gente en las telenovelas?" En: **Estudios Sociales**, 68, Trimestre 2, CPU, Santiago de Chile, 1984.

FUENZALIDA, Valerio, **El televidente activo**, CPU, Santiago de Chile, 1991.

FUENZALIDA, Valerio, **La apropiación educativa de la telenovela**, CPU, Santiago de Chile, 1993.

GARCÍA Canclini, N., "Escenas sin territorio, Cultura de los migrantes e identidades en transición" en: OROZCO, G., **La comunicación desde las prácticas sociales**, Universidad Iberoamericana, México, 1990.

GARCÍA Canclini, N., **Consumidores y ciudadanos**, Grijalbo, México, 1995.

GARDNER, Howard, **La Mente no Escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo debieran enseñar las escuelas**, Paidós, Buenos Aires, 1991.

GILLIGAN, C., (1982). **In a Different Voice**, Harvard University Press Cambridge, Massachusetts, and London, England. 1993.

GÓMEZ Montt, Carmen, "Nuevas tecnologías de información en México. ¿Un caballo de Troya para la educación?" en: AMADOR Bautista, Rocío, **Comunicación educativa. Nuevas Tecnologías**, UNAM, México, 1994.

GUSTAFSON J, M.; Peters R. S. Kohlberg; L. Bettelheim; B. Keniston K., **Moral Education Five Lectures**, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England, 1970.

HABERMAS, Jürgen, **Teoría de la Acción Comunicativa**, Taurus, Buenos Aires, 1989.

HERSH, R. Reimer, J. Paolitto, D., **El Crecimiento Moral de Piaget a Kohlberg**, Ediciones Narcea, Madrid, S. A. 1984.

HOYOS, G., **Derechos humanos, ética y moral**, Editorial Gazeta Ltda, Corporación S.O.S., Colombia-Viva la Ciudadanía, Bogotá, 1994.

HOYOS, Guillermo, "Ciencia, Tecnología y Cultura". Reflexiones sobre la Misión de Ciencia y Tecnología, en: **Gaceta No 8, agosto-septiembre, Colombia: Cultura y Violencia**, Colcultura Bogotá, 1990.

JARAMILLO Franco, Rosario, y Bermúdez Vélez, Ángela, **La Comprensión de las Explicaciones Históricas en la Adolescencia**, Colciencias, Colegio Anexo San Francisco de Asís, Pontificia Universidad Javeriana, Santa Fe de Bogotá, 1997.

JARAMILLO Franco, Rosario, 1999, "La Dimensión Moral y la Reflexión Ética dentro de las Realidades y Tendencias Sociales y Educativas Institucionales Nacionales e Internacionales". Comisión Nacional de Acreditación.

JARAMILLO, R. y Bermúdez, A., “El Desarrollo de las Explicaciones Históricas en niños, adolescentes y adultos”. En: MOCKUS, A., **Educación para la Paz**, Cooperativa Editorial Magisterio, Santa Fe de Bogotá, 1999.

KAGAN, J., **The Nature of the Child**, Basic Books, A Subsidiary of Perseus Books, L.L.C., Introduction to the tenth-anniversary edition. 1984.

KOHLBERG, L.; Power, F.C. y Higgins A., **La Educación Moral**, Columbia University Press, Editorial Gedisa S. A., Barcelona, 1989.

LANDA Portilla, Jorge, “La intencionalidad educadora de un medio o una tecnología de la educación”, en: MARTÍN Barbero, Jesús, (1987), **De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía**, Gustavo Gilli, Barcelona, 1992.

MACINTYRE, Alasdair, **Tras la Virtud**, Traducción castellana: Grijalbo, 1987.

MARTÍN Barbero, Jesús y SILVA, Armando, **Proyectar la comunicación**, Tercer Mundo, Bogotá, 1997.

MARTÍN Barbero, Jesús, “Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación” en: **Nómadas**, No. 5, Fundación Universidad Central, Bogotá, 1996.

MARTÍN Barbero, Jesús, **Televisión y melodrama**, Tercer Mundo, Bogotá, 1992.

MCLUHAN Marshall y POWERS, B.R., **La aldea global**, Gedisa, Barcelona, 1996.

MOCKUS, A. et al., **Educación para la Paz. Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa**, Cooperativa Editorial Magisterio, Santa Fe de Bogotá, 1999.

MONTENEGRO, H., "Retardo mental sociocultural: el niño con desventajas socioculturales" en: ÁLVAREZ, G., **Retardo Sociocultural**, CPU, Santiago de Chile, 1992.

OTERO, E; López, R., **Televisión y Violencia**, Bravo y Allende Editores, Santiago Chile, 1993.

PALAVICINI Esponda, Jaime, **Comunicación educativa. Nuevas Tecnologías**, UNAM, México, 1994.

PÉREZ Tornero, Manuel, **El desafío educativo de la televisión**, Paidós, Barcelona, 1992.

PÉREZ, María G., **Investigación-acción. Aplicaciones al Campo Social y Educativo**, Dykinson, Buenos Aires, 1990.

PERKINS, David N. and Tishman Shari, "Dispositional Aspects of Intelligence" en **Intelligence and Personality: Bridging the Gap in Theory and Measurement**, 1998.

PERKINS, David, **La Escuela Inteligente**, Aiqué, Buenos Aires, 1992.

PERUSSE Pierre, "El modelo Saussure para la integración y producción de multimedios educativos", en: AMADOR Bautista, Rocío (1994), **Comunicación educativa. Nuevas Tecnologías**, UNAM, México, 1992.

RESTREPO, L., **El potencial democrático de los movimientos sociales y de la sociedad civil en Colombia**, Editorial Gazeta Ltda., Corporación S.O.S. Colombia-Viva la Ciudadanía, 1994.

ROGERS E.; SINGHAL A, "Estrategias de Educación Entretenimiento". En: **Chasqui** julio-septiembre, Quito, Ecuador, 1989.

ROMÁN Pérez, M; DIEZ López, E., **Currículum y enseñanza**, EOS, Madrid, 1994.

SAN MARTÍN, Alonso Ángel, "De la miseria del método a la grandeza de las tecnologías". En: SANCHO y MILLÁN, SANCHO, Juana María,

MILLÁN, Luis Miguel, **Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario**, Publicaciones M.P.E.P., Sevilla, 1995.

SANCHO, Juana María; MILLÁN, Luis Miguel, **Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario**, Publicaciones, M.P.E.P., Sevilla, 1994.

SANTOS Guerra, Miguel Ángel, "Las tentaciones de la pedagogía ante la educación para la imagen" en: **Imagen y Educación**, Anaya, Madrid, 1984.

SARTORI, Giovanni, **Homo videns. La sociedad teledirigida**, Taurus, Madrid, 1998.

SEIDEL R, "Mercadeo Social de la Salud". En: **Chasqui**, julio-septiembre, Quito, 1998.

TAYLOR, Charles, (1995), **Argumentos Filosóficos. Ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad**, Paidós, Barcelona, 1997.

TRILLA, Jaime, **La educación fuera de la escuela**, Ariel, Barcelona, 1993.

DIRECCIONES EN LA INTERNET.**www.ctv/USERS/avicent/Juegospaz/index.htm**

Juegos para la cooperación y la paz. Difusión y recopilación internacional e intercultural de juegos que permitan desarrollar actitudes y valores relacionados con la educación para la paz. Dirigidos a niños y niñas de primaria.

www.transeduca.com

Página dedicada a todos los profesionales de la educación, en la que pueden encontrar enlaces de diferentes temas de enseñanza, así como cursos y conferencias.

www.cip.es/netdidactica

Página de la revista NetDidáctica, acerca de las posibles aplicaciones didácticas de internet.

www.uib.es/depart/gte/index.html

Página para quienes están interesados en fomentar y aplicar las nuevas tecnologías en la educación.

www.educanet.net

Web que aporta tecnología y recursos, y los conocimientos necesarios para abordar la construcción de nuevos planes educativos basados en las tecnologías de la información.

www.elcentro.com.ar/educa.htm

Completa guía de enlaces con distintos temas en internet de educación y páginas relacionadas con el mundo educativo.

www.santillana.es

Grupo editorial con más de veinte empresas y sellos editoriales.

Podemos encontrar catálogo de títulos y realizar pedidos en línea. Facilita acceso libre al diccionario Anaya de la lengua.

www.edelvives.es

Editorial especializada en educación, ofrece recursos para los profesores, información sobre libros de texto y catálogo multimedia.

www.vicensvives.es

Extenso catálogo de los textos publicados por esta editora. Posibilidades de pedidos telefónicos.

www.ariel.es

Esta editorial está especializada en obras dirigidas a la enseñanza. Ofrece información de sus publicaciones, divididas por áreas temáticas.

www.INDEXNET.santillana.es

Página del programa INDEX de la editorial Santillana, destinada a ayudar al profesorado en información, experiencias y debates. Tiene la posibilidad de búsqueda por asignaturas.

www.bromera.com.

Editorial especializada en publicaciones de obras de contenido didáctico. Se pueden consultar novedades, colecciones y descargar textos.

www.educanet.net

Página para profesionales de la educación, aporta tecnología y recursos para facilitar los conocimientos necesarios para el abordaje de planes de estudio basados en las tecnologías de la información.

www.pntic.mec.es/indice.html

Página del Ministerio de Educación y Ciencia de España, en la que aparece un programa para aplicar las nuevas tecnologías en el ámbito educativo.

Este libro fue compuesto
en la casa 1111 en
e impreso sobre papel
preparado de 70 gramos
en el mes de diciembre de 1994
en los Talleres de Prensa Moderna

Este libro fue compuesto

en fuente Times 11 puntos

e impreso sobre papel

propalibros de 70 gramos

Este libro fue compuesto

en fuente Times 11 puntos

e impreso sobre papel

propalibros de 70 gramos

en el mes de diciembre de 1999

en los Talleres de Prensa Moderna.

y del futuro - El maestro del presente y d



La investigación que dio origen a esta serie se centró en la vida cotidiana de los maestros con la certeza de que es allí donde se encuentran las razones de las formas pedagógicas que es importante compartir.

- Violencia en la escuela
- Una pasión hecha proyecto
- "El amor eres tú ..."
- El colegio de la esquina
- El profe es una nota
- El final del miedo
- El recreo de las horas
- El arco iris de las aulas
- Volver a la pedagogía.

Próximamente se pondrá en circulación el libro que recoge los resultados de la evaluación de base, de proceso y de impacto.