

La

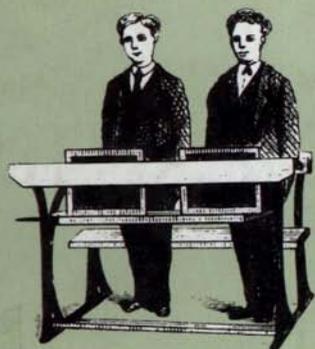
Formación

Educadores

de los



en



Colombia
Compilación

FORMACIÓN

TEX

71
f

37091
F723F
ej. 6



La formación
de los
educadores
en
Colombia

La formación de los educadores en Colombia

GRACIELA AMAYA DE OCHOA

FRANCISCO CAJIAOR.

JOSÉ BERNARDO TORO A.

MARÍA EMILIA ARCINIEGAS

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

MISIÓN CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO IDEP

Santa Fe de Bogotá, Colombia
Noviembre de 1997
Director: Alejandro Álvarez Gallego

La presente compilación *La Formación de los Educadores en Colombia*, tomada del Tomo V de los *Documentos de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo*, es una edición no comercial realizada por el IDEP, y dirigida al magisterio y la comunidad educativa de Santa Fe de Bogotá.

COORDINACIÓN EDITORIAL
DE LA PRESENTE EDICIÓN: Hernán Suárez

PREPARACIÓN EDITORIAL E IMPRESIÓN: Servigraphic Ltda.
Tiraje: 4.000 ejemplares

MISIÓN CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO
"COLECCIÓN DOCUMENTOS DE LA MISIÓN"
TOMO 1. INFORME CONJUNTO - Colombia: al Filo de la Oportunidad.
© PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA - COLCIENCIAS

PRIMERA EDICIÓN:
1995 - SANTA FE DE BOGOTÁ, D.C. - COLOMBIA
ISBN TOMO: 18-0120-0
ISBN COLECCIÓN: 18-0119-7

EDICIÓN:
MANUEL HERNÁNDEZ B.
SUSANA ORTIZ O.
CARLOS EDUARDO VASCO U. - COMISIONADO COORDINADOR

Se permite la reproducción no comercial de esta obra previa autorización escrita por parte de la Presidencia de la República y de Colciencias. Todos los derechos reservados.

CONTENIDO

PRÓLOGO

9

PRESENTACIÓN

13

LA ESCUELA, EL MAESTRO Y SU FORMACIÓN

Graciela Amaya de Ochoa

15

LA FORMACIÓN DE MAESTROS FRENTE
A NUEVAS UTOPIÁS DE EDUCACIÓN

Francisco Cajiao R.

65

LA CONSTRUCCIÓN DE NACIÓN
Y LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES
EN SERVICIO

José Bernardo Toro A.

119

CREATIVIDAD Y MAESTROS

María Emilia Arciniegas

171

UN MANUAL PARA SER NIÑO

Gabriel García Márquez

209

PRÓLOGO

PROFUSOS ENSAYOS, CRÍTICAS Y ANÁLISIS sobre la escuela, la educación y la formación de los educadores, desde diversos enfoques, nos convocan sin tregua, en este fin de siglo, a reunir iniciativas y estrategias para alcanzar una encomiable tarea de transformación, que deberá tener el carácter de una ruptura radical. Así lo evidencia esta compilación de estudios acerca de la formación de educadores en el marco de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Si acogemos las propuestas allí consignadas, en conjunción con otras, encontraremos las directrices para tales redefiniciones. Entonces será posible que las prácticas caducas cedan paso a la integración de la escuela con el conocimiento, dejando de lado el "libro único" como autoridad de saber; así lograremos que se abran las puertas de la escuela a la participación en la cultura como elemento vital de formación y de comunicación; y que, en definitiva, se asuma la participación activa en la comunidad y en la construcción de una sociedad más equitativa, como función irrenunciable de todo ciudadano.

Necesitamos una escuela capaz de adoptar otras formas de pensamiento que aborden el universo sin límites ni jerarquías, una escuela apta para insertarse en los postulados de la ciencia con vocación creativa y de cambio, una escuela comprometida con la asunción de la diversidad y la convivencia en un mundo, como el de hoy, abierto a la búsqueda y a la afirmación de la vida.

Acorde con tales desafíos, se precisan contundentes cambios del maestro en su manera de relacionarse con el conocimiento y, por

supuesto, en el modo de entregarlo a los alumnos. El uso de las bases de datos, el hipertexto, las redes, la imagen y los sistemas multimedia, para fines didácticos, modifican su labor pedagógica y le abren importantes roles intelectuales frente a otros profesionales que también son docentes, o trabajan en diversos frentes de la comunidad educativa.

Este conjunto de retos, tareas, cambios y aspiraciones, es cierto que han estremecido la escuela, pero fundamentalmente han tenido un poderoso impacto en la enseñanza a tal punto que han conducido a reelaborar sus fines y multiplicar sus destinatarios. Así mismo, han inducido a reflexionar sobre la función social del saber que se obtiene o desarrolla mediante una relación pedagógica, donde necesariamente entran en escena el maestro, el alumno, el conocimiento y la cultura, en un entorno social específico.

Pero todavía no hemos asumido para la formación de docentes las consecuencias de los desafíos que enfrentan la enseñanza y la escuela. Sin lugar a dudas, en el horizonte se perfila no la ausencia sino el surgimiento de otro maestro. Estamos lejos de pensar la enseñanza sin maestro, ya sea la impartida en el aula o la preparada con fines didácticos a través del computador. Igualmente, el aprender no podemos concebirlo desligado por completo de la enseñanza, así se obtengan diversos aprendizajes por fuera de una relación pedagógica. La enseñanza está vinculada a finalidades sociales y a condiciones propias de cada saber enseñado; demanda, por tanto, una intervención en los saberes por parte del maestro, no condicionada por los medios y los métodos.

Desde hace varias décadas, en el seno de la Pedagogía y del Movimiento Pedagógico, se ha reclamado una nueva formación de docentes a través de instituciones centradas en procesos de investigación que alimenten de modo permanente la formación. Tal aspiración no puede cumplirse en la estructura académica de las

Facultades de Educación. Si bien es cierto que en estas últimas existen investigaciones de largo aliento e intelectuales consagrados, también es verdad que en su transcurrir académico, finalidades y organización, estas Facultades han concentrado sus esfuerzos en la profesión de educador y han dejado de lado no sólo desarrollos de la comunidad de investigadores sino también necesidades de avance en diversos frentes del conocimiento. Igualmente, experiencias pedagógicas sostenidas por grupos de maestros, que pueden alcanzar altos niveles de investigación, no tienen un nexo orgánico con sus programas.

Tampoco los doctorados están en condiciones de cumplir las tareas propuestas para los Institutos de Pedagogía. Resulta imprescindible que a éstos les competa no sólo investigar, sino desarrollar el saber pedagógico a partir de conceptualizaciones, mantener una relación orgánica con las empresas intelectuales de los maestros, y crear, a modo de invitación, una línea permanente de investigación, reflexión y crítica acerca de los cambios que jalonan la escuela, e impulsan su expansión y proyección hacia otros espacios no escolarizados de la sociedad.

El diálogo con los saberes que han trabajado la educación es lento, y más parece una empresa de voluntarios que un propósito de las instituciones formadoras de docentes. En no pocas ocasiones se ha instado a que la Pedagogía dimensione, incorpore y reconceptualice, en sus instancias teóricas y prácticas, las importantes contribuciones que diversas ciencias han brindado al amplio campo de la educación. Pero no olvidemos que, para tan urgente labor, es preciso contar con Institutos de Pedagogía, capaces de sostener líneas de investigación a largo plazo que posibiliten desarrollar, acumular y socializar el saber.

De igual manera, estos institutos estarían dedicados a crear un proceso que haga de la escuela un campo experimental donde surjan cono-

cimientos mediante la experiencia y la participación de maestros e investigadores, contribuyendo así a mermar las distancias entre ellos. En consecuencia, unos y otros estarían comprometidos en un mismo propósito y podrían intercambiar experiencias propias de la investigación tales como la lectura y la escritura, la observación, la discusión y el análisis, entre otros. Así, maestros e investigadores llegarían a ser interlocutores en un ámbito de reciprocidad.

Colombia tiene el privilegio de haber vivido el Movimiento Pedagógico propuesto por los maestros y contar, gracias a sus repercusiones, con elementos dinámicos en el seno del magisterio que pueden contribuir a la redefinición y transformación de la escuela y del ejercicio de la docencia. Igualmente, los avances de estudiosos y de grupos de investigación, así como la interacción intelectual entre pares, constituyen otros pilares firmes para el cambio de nuestra educación.

La Ley General de Educación ha tenido presencia en muchos campos, pero son tímidos sus alcances en la formación de los docentes. El problema se atiende subsidiando la demanda que, en amplia medida favorece más a las instituciones privadas; pues las públicas, urgidas de medios para dar vida a los lineamientos renovadores, perciben en menor grado los beneficios académicos, finalidad primordial de tales inversiones.

Las pautas, los nuevos rumbos, la fundamentación y el fortalecimiento de la formación de educadores son prioritarios para garantizar la adecuación de nuestra educación a las exigencias de los nuevos tiempos y también para asegurar la racionalidad de la inversión social. Pero, sobre todo, para no despilfarrar el conocimiento y la experiencia que se han venido acumulando en las últimas décadas y que constituyen la base y la fuerza de las transformaciones a que estamos convocados.

OLGA LUCÍA ZULUAGA GARCÉS

LA ESCUELA, EL MAESTRO Y SU FORMACIÓN

GRACIELA AMAYA DE OCHOA

Con la participación de:

Miguel de Zubiría, Martha Cecilia Herrera,
Alberto Martínez Boom, Carlos Darío Orozco,
Martha Vargas de Avella, Eloísa Vasco M.

MISIÓN CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

LA ESCUELA, EL MAESTRO
Y SU FORMACIÓN

GRACIELA AMAYA DE OCHOA

Con la participación de:
Miguel de Zubira, Martha Cecilia Herrera,
Alberto Martínez Broom, Carlos Baño Orozco,
Martha Vargas de Avela, Eloisa Vasco M.

MISIÓN CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO

PRESENTACIÓN

IMAGINAR LA ESCUELA PARA EL FUTURO, al maestro que en ella enseñará, y la formación que éste debe tener, constituyó un reto que exigía desbordar la imaginación y romper las ataduras provenientes de la propia formación y experiencia del grupo que se arriesgó a aceptar la difícil tarea encomendada por la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo.

Las discusiones y reflexiones, que se consignaron en quince documentos preliminares, tuvieron en un comienzo la perspectiva de concretarse de manera inmediata en el maestro y su formación. Sin embargo, fue necesario ubicar esta perspectiva en los escenarios de la escuela, la educación y la cultura frente a las exigencias que plantean la modernidad, el nuevo estatuto del conocimiento y el logro de un desarrollo autosostenible del país en todos los campos.

El documento no pretende presentar modelos ni esquemas, sino abrir espacios para el pensamiento y para las utopías, en tanto que sueños de la razón, que permitan la exploración activa de posibilidades, de reconstrucciones de sentido y la apertura a otras opciones y posiciones divergentes.

El documento se estructura en torno a tres grandes temas. En el primero, *Conocimiento y educación*, se aborda el conocimiento como una nueva forma de poder y de riqueza y la educación como una reinención necesaria, tanto a nivel de la educación básica como de la educación media.

En el segundo, *Educación y escuela*, se reflexiona sobre la escuela como espacio abierto de múltiples posibilidades educativas, y la educación como proceso que desborda la institución escolar.

El tercero, *El maestro y su formación*, se enmarca en una perspectiva histórica, la cual permite comprender el presente. Desde esta ubicación, se analizan las concepciones que se han tenido en el país sobre el maestro y su papel de enseñante, así como los modelos que prevalecen en la formación del maestro y las concepciones acerca de la enseñanza. Finalmente, se retoma el conjunto de las reflexiones para pensar, desde un nuevo horizonte, las instituciones formadoras de maestros.

Las recomendaciones que se señalan en el documento dejarán de ser utopías y se convertirán en verdaderos “sueños de la razón”, cuando tomemos la decisión de arriesgarnos a afrontar nuevos retos, a innovar, a experimentar, a aprender de los errores, y a trascender el modelo mental del cambio como una simple modificación aparente de los elementos que constituyen la realidad educativa, sin llegar a afectarla estructuralmente.

GRACIELA AMAYA DE OCHOA

I. CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN

LA APERTURA, LA GLOBALIZACIÓN, la internacionalización de la economía y la planetarización de la cultura han producido el cambio más importante de este siglo al transformar no sólo las relaciones de poder, sino su naturaleza misma.

EL CONOCIMIENTO: El nuevo sistema de poder para
NUEVA RIQUEZA, NUEVO PODER crear riqueza y desarrollo radica ahora en el conocimiento.

Más que las condiciones geográficas y la disponibilidad de recursos y de materias primas, es la creación, uso, transferencia y comunicación del conocimiento, lo que ha cambiado la forma y los medios de generación de la riqueza y, en consecuencia, las condiciones de vida de los pueblos (Toffler, 1992).

La relación entre el poder y el conocer se desplazó del campo de las hipótesis filosóficas al de los fundamentos de la política económica, trayendo consigo un cambio estructural que se expresa como el paso de un manejo estático de los recursos a una gestión dinámica de los saberes cuya competitividad está en la capacidad de incorporar, movilizar y circular conocimiento.

El desarrollo de nuevas empresas de la información y el uso extensivo de las técnicas de información han provocado a tal punto transformaciones económicas, organizacionales, laborales y culturales, que ahora determinan la brecha entre las naciones: la infor-

mación adquiere valor de mercancía, la sociedad se divide entre las que tienen o no acceso a la información; la autonomía y la capacidad de decisión de las organizaciones descansa en su potencial informativo (para hacer negocios, para definir la guerra, hasta para capturar al electorado). Surgen nuevas categorías de trabajo: los trabajadores de servicios rutinarios, los de servicio en persona y los trabajadores de servicios de la información o trabajadores analítico-simbólicos. El empleo de las técnicas de información se convierte en una decisión de tipo estratégico y la creación de autopistas y de redes de información forma ahora parte de la infraestructura para la integración entre las naciones.

La explosión de la información, producto de las aceleradas transformaciones en las ciencias y la rapidez en la comunicación de la información como resultado de los desarrollos tecnológicos, crean nuevos desafíos a la educación en la época moderna.

A partir de los años 50s, la información científica y tecnológica vino a duplicarse a los cinco años, en los años 80s la información ya se duplicaba a un ritmo de cada dos años y al comenzar la década de los 90s, la información obtenida había logrado el doble de su volumen en tan sólo doce meses.

Si continúa incrementándose el ritmo de la información, lo cual es inevitable, y si la escuela sigue siendo el espacio por excelencia donde se reproduce y distribuye el conocimiento, estaremos perdiendo el tiempo enviando a los niños a las aulas, pues no existirá tiempo de escolaridad suficiente para alcanzar siquiera a "ver" la información de que hoy dispone la humanidad.

Si, como lo señala Alvin Toffler, el poder está ahora en el conocimiento, la estrategia para alcanzarlo no está en el aumento de la información, sino en la creación de una nueva mentalidad para enfrentar los conocimientos, la ciencia, los saberes y la técnica. La

generación de una nueva cultura es el signo de la modernidad, en tanto que forma diferente de pensar el mundo y de asumir una postura en él.

No cabe duda que Colombia, debido a sus procesos de urbanización, al aumento global de la matrícula en educación y, al mayor grado de secularización tanto del Estado como de la sociedad, puede ubicarse dentro de los países en vía de modernización, pero no así como una Nación preparada para enfrentar los retos de la modernidad y para efectuar una conversión cultural que afirme su identidad y autonomía.

La importación y el consumo de ciencia y tecnología, sin la apropiación de sus principios constitutivos y sin una conciencia autónoma y proyecto cultural que les dé sentido, se refleja en una dependencia que llega a afectar la misma soberanía nacional.

La mentalidad que precisa la modernidad parte no sólo de una concepción diferente de la ciencia que destruye el cosmos y la reemplaza por un universo infinito, abierto, sin ordenamientos ni jerarquías, sino también de una mirada y un acercamiento a ella radicalmente distinto, de una nueva forma de pensamiento.

Un pensamiento que rechaza los argumentos de autoridad y que somete cualquier observación a la crítica y a la discusión, que exige formas racionales de argumentación a través del diálogo y la búsqueda de consensos; que privilegia el lenguaje escrito como medio para explicitar y objetivar los argumentos y para hacerlos susceptibles de una crítica racional.

Un pensamiento que toma distancia de la base material sensible que nos es dada y de las experiencias particulares para construir significados, relaciones y funciones lógicas; y un pensamiento que busca la articulación entre teoría y práctica y entre discurso y

acción como elementos constitutivos de la actividad humana (Charum, 1990).

El cúmulo de hechos, códigos, datos, fórmulas que antes el niño tenía que retener, ya le serán accesibles con sólo oprimir una tecla de la computadora. El uso creativo y eficaz de ese conocimiento será lo que marcará en adelante la diferencia en su proceso formativo, y lo que le permitirá colocarse en una ventaja competitiva.

Los procesos de internacionalización han cambiado radicalmente los indicadores de competencia. Ya no podemos afirmar que tenemos una tecnología nacional, ni una industria nacional, ni una economía nacional. Lo único que se mantiene dentro de las fronteras de una nación es la potencialidad, la capacidad y destreza de sus ciudadanos, su habilidad para identificar y resolver creativamente problemas (Reich, 1993). Por tal razón, el capital más importante en el mundo moderno es el talento humano y por eso hoy los indicadores del desarrollo dejan de mirarse en términos del Producto Interno Bruto para analizarse en función del Producto Interno Inteligente de que dispone una nación, de sus reservas de pensadores, del valor agregado de las innovaciones, de la oferta y demanda de analistas, de la capacidad de inversión estatal y privada en educación y entrenamiento, de los subsidios y rebajas fiscales para atraer a los más capaces.

Lo anterior no significa, en forma alguna, que el sistema educativo sea el reproductor fiel de un sistema productivo (de todos modos con un límite de vigencia histórica) y menos aún que sea el generador automático de bienestar social y de recursos humanos para un mercado de trabajo (el cual es continuamente cambiante), si bien es cierto que sin estas adecuaciones la educación perdería su eficacia social.

La comprensión del conocimiento como fuente de riqueza, redimensiona el sentido social de la educación desde varias perspectivas:

- El conocimiento como riqueza hecha de símbolos, no material, y por tanto ilimitada, crea nuevas posibilidades de democratización ya que muchos simultáneamente pueden hacer uso de este recurso, y como producto de esta aplicación múltiple generar nuevo conocimiento. La actual lucha por el poder se cifra así en la distribución del conocimiento.
- El dominio de lo simbólico deriva de una nueva división del trabajo. Aunque la denominación de las profesiones y de los oficios siga siendo la misma, los cometidos de los puestos de trabajo no lo son, debido a otras demandas y usos de la información. Hoy en día el desempeño del recepcionista de un hotel, de la enfermera de un hospital o del gerente de una empresa depende de la información que obtengan y entreguen.
- Las relaciones entre educación y empleo conducen a nuevas condiciones de sustituibilidad de quienes participan en el mundo del trabajo. Las tareas repetitivas y mecánicas que no comprometen el pensamiento, son candidatas a la robotización. En las otras, en donde participan las capacidades basadas en la conceptualización y solución de problemas, los trabajadores se vuelven insustituibles. Por ello la disminución del desempleo depende cada vez menos de una asignación de riqueza, y cada vez más de una asignación de conocimiento. La nueva dictadura, dice Toffler, ya no estará en el proletariado sino en el cognitariado.
- La diversidad, velocidad y complejidad con que se produce el conocimiento requiere de formas analíticas de pensamiento para seleccionar, clarificar y ordenar, pero principalmente requiere de un pensamiento sistémico para reunir e integrar conceptos, para

organizar y relacionar los datos y los hechos dentro de un gran todo. La conexión, integración y la simultaneidad de tiempos, conforman el nuevo paradigma de la producción.

- El conocimiento y no la mano de obra barata, los símbolos y no las materias primas, generan el nuevo valor en los procesos económicos. El pensamiento y no la memorización, la creación y el desarrollo de una mente globalizada y no la sumatoria de saberes, constituyen el nuevo paradigma de la educación.
- El valor creador del conocimiento sólo aparece cuando a partir de los datos y del caos de la información se descubren patrones y significados, cuando procediendo en forma abstracta se logra construir nuevos modelos, analogías y categorías y cuando las soluciones de los problemas desencadenan más interrogantes. Las nuevas formas de organización del conocimiento determinan hoy día nuevas formas de organización de la producción.
- El poder de mejor calidad se deriva de la aplicación del conocimiento. El uso de los limitados recursos (cada vez más escasos) para multiplicar la riqueza y el bienestar están dependiendo del equilibrio y la equidad en la distribución del conocimiento. La aplicación del conocimiento jamás es neutra y por ello el ser humano tiene la libertad y la obligación en que el conocimiento se ponga al servicio de los demás.

La justicia, la equidad, la solidaridad y el trabajo cooperado y compartido son símbolos que expresan el valor que la sociedad asigna al conocimiento porque sin éste, lo demás será sólo una utopía.

El dominio de lo simbólico es imprescindible en el mundo moderno y por eso, hoy más que nunca, el desarrollo de las capacidades de leer, escribir, escuchar y hablar, dejan de ser tareas exclusivas de los primeros grados escolares para convertirse en el aprendizaje

diario de nuevos códigos, de distintas formas de leer y escribir, de comunicar y significar.

El desarrollo del pensamiento, de la lógica, del discernimiento, la capacidad de conceptualizar y de resolver problemas, de experimentar y crear, ya no es sólo responsabilidad de la escuela, lo es de toda la sociedad: de la fábrica, de la empresa, de los sindicatos, de todo espacio donde la persona actúa y vive.

La aceptación de la diversidad, el respeto al otro y la búsqueda sin fin que gobierna el conocimiento, dejan de ser las disposiciones que caracterizan al investigador o al científico para convertirse en el modo de relación vital de los hombres en su entorno natural y social.

LA EDUCACIÓN: A sólo 66 meses para terminar
UNA INVENCION DEL FUTURO el siglo XX, afirmar cómo debe ser la educación hoy para enfrentar el próximo milenio, supera las habilidades de cualquier científico, estadista, gobernante, prospectivista o hechicero.

Como temerario, imprudente y necio pasará todo aquél que comprometa su visión y posición; pero sin utopías, en tanto que sueños de la razón, no podremos construir futuro. Y el futuro no puede hacerse sin un presente que recoja las experiencias del pasado.

El presente de la educación colombiana tiene el peso de su tradición, muy distante de los retos que le plantean la internacionalización de la economía y la planetarización de la cultura.

Nuestro sistema educativo se levanta sobre un principio rector: dotar al estudiante con el mayor volumen de conocimientos posibles. Principio loable y justo en una época anterior en la cual el acceso al conocimiento depositado en los libros era prácticamente inalcanzable. Uno de los indicadores de su supervivencia es la

sobrecarga curricular: en un solo año escolar los estudiantes deben “ver” más de diez asignaturas diferentes y diariamente se ven obligados a registrar en su memoria contenidos procedentes de las más dispares disciplinas científicas.

El hecho incontrovertible es que el ritmo vertiginoso del avance científico y tecnológico torna inadecuado aprender conocimientos particulares. En mayor medida inadecuado cuando se trata de niños cuya vida intelectual productiva florecerá no antes de 25 ó 30 años. Y en ese momento, año 2020 ó 2025, la inmensa mayoría de los datos particulares que aprendieron resultarán anacrónicos y añejos. Entonces, ¿qué sentido tiene aprenderlos ahora? Ninguno.

Las capacidades intelectuales que las épocas prospectivas requerirán, en nada se asemejan a la acumulación pasiva de informaciones específicas, en nada se parecen al aprendizaje como mecanismo intelectual privilegiado.

Es conocido que dichas capacidades intelectuales tienen que ver en mucha mayor medida con la fluidez, la originalidad, la capacidad de transferencia, con el dominio de las estrategias inductivo-deductivas, y con la posibilidad de aprender permanentemente. En suma, habilidades vinculadas con el pensamiento y la creatividad.

Nunca como antes, en aquel futuro próximo, en el cual habitarán los niños que hoy se educan en nuestras escuelas, será tan importante que los estudiantes dominen las capacidades intelectuales básicas, incluyendo, por supuesto, las capacidades comunicativas post-orales.

En este momento en que el profesor deja de ser el único y privilegiado portador del conocimiento, y entra a ser complementado por los videos, por las bases de datos interactivas, por las redes, y por los sistemas multimedia, la escuela está obligada a

redefinir sus fines y, por supuesto, los contenidos curriculares, a riesgo de desaparecer.

Es indiscutible: los programas computarizados multimediales parecen más potentes al enseñar geografía, geometría, o biología que el maestro humano. Están dotados con información y con millares de imágenes que ningún cerebro humano es capaz de almacenar, con la ventaja adicional de su disponibilidad incondicional de mejoras incorporadas en los sistemas evaluativos y de flexibilidad computacional, aparte de la mayor resolución gráfica. La explicación es simple: un disco compacto, con un costo de apenas cincuenta dólares, permite almacenar un millón de megas de información, equivalente a 300.000 páginas.

De continuar enseñando las asignaturas tradicionales, y como se están enseñando, en cosa de pocos años los profesores pasarán a la historia, como un artificio humano anacrónico.

Si se piensa en las capacidades intelectuales y comunicativas que deben ser alcanzadas al finalizar la escuela básica, es indudable que se requiere tanto el dominio de la demostración como de la inferencia, las cuales proceden por secuencias deductivas: ambas adoptan la forma de "cadenas lineales de pensamiento". Las cadenas pueden contener desde tres hasta infinito número de eslabones. Poco importa su número, lo fundamental es que si el alumno no "capta" cómo se conectan y cómo se siguen una a una las proposiciones, le es imposible acceder a los verdaderos fundamentos de la matemática o de las ciencias. En ausencia de esta capacidad deductiva y para realizar inferencias, por más matemáticas o por más ciencias que sepa el alumno, estará impedido para pensar matemática y científicamente, y éste es el punto esencial.

La gran potencia del pensamiento científico reside en ser capaz de poder derivar con muy pocas proposiciones básicas, infinidad de conclusiones.

Aunque ello es lo que ocurre en el ámbito de la ciencia, en el ámbito escolar las cosas marchan en otra dirección. El sistema educativo tradicional, en lugar de enseñar a los adolescentes a inducir o deducir, prefiere enseñarles *todos* los conocimientos particulares de *todas* las ciencias particulares. Puesto que el sistema educativo no favorece las actividades intelectuales, está obligado a enseñar a sus escolares los conocimientos particulares pues los alumnos no han aprendido, o más bien, han dejado de aprender, ya que nadie les ha enseñado y nadie cree que debe hacerlo. Aquí reside la explicación de los pésimos resultados que se han encontrado sobre el pensamiento formal: de 1.200 adolescentes, sólo el 5% ha accedido al pensamiento formal (Vasco, 1981, 1984). Como decía Carlos Eduardo Vasco, "El pensamiento formal no aparece en los jóvenes colombianos, pues la escuela secundaria no lo requiere".

Si desde el preescolar y la escuela primaria se favoreciera la actividad intelectual y no únicamente los mecanismos memorísticos, durante el último ciclo de la escuela básica (sexto a noveno grado) se lograrían consolidar las competencias formales o hipotético-deductivas. En esencia, inducción y deducción.

Si la escuela favoreciera los procesos intelectuales, que no es el caso, durante la educación media se iniciaría el aprendizaje de las categorías previas al conocimiento científico. En efecto, para acceder a comprender, manipular y producir dichos entramados complejos, una de las etapas necesarias sería la de dominar el pensamiento formal, el cual consideramos es el punto de llegada natural de la escuela básica.

Si en el campo de las destrezas intelectuales los resultados son desalentadores, en las habilidades ligadas con la comunicación, especialmente la lectura y la escritura, los resultados no son mejores.

Se cree que con iniciar a todos los niños en primero de primaria a descifrar los signos impresos y a deletrearlos, es suficiente. Nunca más se ocupan los maestros sistemática ni metódicamente de la lectura, ni de la escritura, como si por generación espontánea madurasen las funciones lectoras y escritoras, siendo como son el leer y el escribir, dos de las mayores conquistas de la humanidad.

¡Qué absurdo pedagógico! La más compleja adquisición intelectual de nuestra especie, la lectura, reducida a enseñarse durante primero de primaria, y a los niños entre cinco y siete años, edades precisamente anteriores al “uso de la razón”.

No se requiere una especial imaginación para comprender la causa estructural por la que la inmensa mayoría de estudiantes durante los cursos avanzados de la primaria y del bachillerato, sean incapaces de leer y escribir más allá de la lectura fonética y del dictado rutinario de palabras y de frases.

Nadie esperaría obtener excelentes jugadores de fútbol con tan sólo unas cuantas sesiones acerca de los movimientos mínimos a la edad de seis o siete años. A nadie se le ocurriría. ¿Por qué sí en lectura?

La ciencia neurosicolingüística confirma que leer requiere de la presencia efectiva de un número superior a veinte habilidades intelectuales diferentes, las cuales deben aparecer en un orden ascendente preciso. ¿Se podría entonces pedir mejores resultados a nuestros estudiantes?

Existen muchas explicaciones del fracaso escolar. Sin duda tendríamos que aceptar que gran parte se debe a que no se ha enseñado a los niños y jóvenes a leer y a escribir. La consecuencia de no saber leer ni escribir se vuelve mucho más grave cuando hoy el educando no sólo debe aprender la lengua materna, sino múltiples lenguajes, ya dispuestos en las modernas tecnologías de información.

La computación, la microelectrónica, y en general todas las telecomunicaciones no hacen más que acelerar la transferencia y almacenamiento de códigos eidéticos o lingüísticos. Y la presencia masiva de tales medios modernos torna imprescindible el dominio de los códigos, de la imagen, y del lenguaje escrito.

Codificar y decodificar los mensajes en los cuales se ha cristalizado la cultura universal serán las dos capacidades intelectuales por excelencia en el horizonte cercano. Ningún estudiante podrá dejar de dominarlas a riesgo de convertirse en un analfabeta de segunda generación.

A las carencias para el logro de un pensamiento lógico y creativo y a la falta de dominio de las capacidades para leer y escribir, se suma la fragmentación del conocimiento: los planes de estudio de las instituciones escolares son un conjunto de asignaturas separadas, no sólo por franjas de horarios, a veces por salones de clase, sino totalmente desvinculadas las unas de las otras. Ningún saber se conecta con otro, ninguna relación se establece entre la música y las matemáticas, entre la biología y la historia, entre las ciencias sociales y las ciencias naturales.

El conocimiento resulta ser para el educando un puñado de parcelas, de definiciones, conceptos y categorías sin ningún principio de integración ni totalidad. La realidad de la que hablan los textos y los maestros son series de fotografías estáticas, fracciones

de historia, álgebra y biología, pero sin causas ni efectos de las unas sobre las otras, sin condicionantes, sin fuerzas ni influencias.

En tales circunstancias, el desarrollo de un pensamiento sistémico, el florecimiento del árbol mental del que habla Rodolfo Llinás, capaz de integrar el conocimiento, de movilizarlo y aplicarlo, resulta imposible.

En el mundo moderno se requiere, por supuesto, tener conocimiento de las diferentes disciplinas, pero mucho más necesario es reconocer sus nexos teóricos, conceptuales, metodológicos, clasificatorios, las analogías en sus aplicaciones, las cercanías en sus lógicas de constitución, la semejanza entre sus procesos de validez.

El tener que reconstruir regiones de conocimiento y no sólo tematizar campos de saber, y el tener que descubrir las lógicas en las que descansan las relaciones y transformaciones del conocimiento, supone una ruptura profunda con los actuales modelos curriculares.

Pero no es sólo la desarticulación entre los saberes lo que caracteriza nuestro sistema educativo, lo es también, y con implicaciones mucho más graves, la separación entre vida y escuela, entre teoría y realidad, entre lo que se dice y lo que se hace, entre la norma y la acción, entre los valores que se predicán y las prácticas que se viven.

La competencia escolar para el logro de satisfacciones individuales no deja espacio para el trabajo cooperado ni para la ayuda mutua. La voluntad de saber requiere, por el contrario, aprender a compartir opiniones, a aceptar diferencias, a convivir en medio de la divergencia, a identificar mutuamente problemas y a encontrar sus soluciones, a reconocer los méritos de los demás y a aceptar las críticas.

Aprender a negociar en el terreno de las ideas para expresar los propios argumentos y necesidades y descubrir cuáles son las de los otros, así como aprender a ver las situaciones desde la perspectiva de los demás para encontrar respuestas de beneficio mutuo, es una formación necesaria que no puede quedar reducida a simples consejos o a las clases de democracia y de moral, sino que debe permear toda la organización y vida de la escuela.

Contrariamente a lo que han sido las prácticas tradicionales en la escuela, de dar énfasis a los contenidos memorísticos puntuales, la educación tiene hoy el gran reto de desarrollar en el estudiante procesos lógicos de pensamiento creativo, crítico, flexible y autónomo, de manera tal que induzca en el alumno la necesidad del descubrimiento y la pasión por el conocimiento. Igualmente, la educación debe orientarse a cultivar una actitud de constancia y tenacidad que le permita al estudiante afrontar con alegría y rigor las dificultades inherentes a un aprendizaje significativo y profundo.

Por tanto, se recomienda:

1. *Incrementar la duración de la jornada escolar diaria a ocho horas y ampliar el calendario escolar, atendiendo lo señalado por la Ley General de Educación.*

2. *Estructurar las áreas de los planes de estudio de la educación básica, con el fin de articular el trabajo escolar en torno a los siguientes ejes de formación que han de recorrer todo el plan de estudios, desde los primeros hasta los últimos años:*

a. El desarrollo de la comunicación

La relación con el lenguaje debe promover vínculos con el hablar, el leer y el escribir como formas de expresión que trascienden el simple proceso de codificación y decodificación. Pero además del

correcto dominio de la lengua materna, el mundo de hoy exige que los educandos desde muy temprano manejen otras competencias comunicativas, para lo cual se requiere por lo menos el manejo de un idioma extranjero y del lenguaje de los computadores.

b. El desarrollo del pensamiento

Potenciar el pensamiento como requisito fundamental para la generación de un espíritu interrogativo, problematizador, inventivo. Lo anterior implica una relación no dogmática con el conocimiento, una actitud de búsqueda permanente y persistente, es decir, una actitud ética frente al conocimiento.

c. El establecimiento de relaciones significativas con el mundo natural, social y cultural

Establecer relaciones con el mundo natural, social y cultural que posibiliten la afirmación, el sentido de pertenencia, el respeto por la diferencia, el cuidado por la naturaleza, la convivencia social y el goce de las dimensiones estéticas.

d. El desarrollo de valores y actitudes éticas

Adoptar una postura ética, lo que supone no solamente una relación de aceptación del otro, de tolerancia, sino también de cuidado por sí mismo. Para decirlo desde el principio griego, "sólo el hombre que se cuida a sí mismo cuida la ciudad". Así será posible crear condiciones para la convivencia, la democracia y para la construcción de la sociedad civil.

El desarrollo de estos ejes precisa de vínculos claros y concretos entre escuela y comunidad, de modo que ésta se convierta también en escenario de aprendizaje, donde los alumnos desarrollen competencias y formas de actuación específicas.

Las propuestas para la educación media deben enmarcarse en las siguientes consideraciones:

Concluida la educación básica, el adolescente continúa preparándose para su inserción en la cultura académica (transición a la educación superior) o para su vinculación a la vida laboral, lo que plantea nuevas relaciones consigo mismo, con quienes le rodean y con el mundo natural, y construcciones conceptuales y esquemas axiológicos más complejos.

En el proceso de afirmación de su identidad, el joven debe ahora construir nuevas identidades y escenarios como ser individual, como ser social, como ciudadano.

La imaginación y la ensoñación de los descubrimientos primeros se ve impelida ahora por la necesidad de crear y confrontar. El mundo de lo posible se abre a lo probable e improbable, al azar. Se toma distancia entre lo que se afirma y lo que se hace, entre lo que dice alguien y quien lo dice.

En la preparación para la vida adulta, la educación media tendrá que fortalecer los conocimientos, habilidades y actitudes alcanzados durante la educación básica, pero deberá hacer más profundo, sistemático, crítico e integrador el abordaje de los saberes y prácticas sociales, así como también crear las condiciones para el desempeño social eficaz, responsable y solidario.

Por tanto, el nivel de la educación media se dirigirá primordialmente a las siguientes intencionalidades:

- *Fortalecer la capacidad de argumentar racionalmente*

Lo cual quiere decir aprender a valerse del propio entendimiento sin la dirección del otro, recorriendo los procesos de indagación,

constitución y validez de las ciencias y saberes, de la confrontación y el debate permanente.

- *Posibilitar el distanciamiento con la experiencia inmediata y el sentido común*

Para el desarrollo de marcos conceptuales y categoriales, se requiere de procesos de abstracción, análisis, síntesis, de deducciones y juicios que permitan comprender que el mundo es una construcción y no tan sólo una realidad dada.

- *Aprender a enfrentar y resolver problemas en forma metódica*

La experiencia investigativa en cualquier acercamiento teórico o práctico con la realidad, posibilita la constitución de lógicas, de un ordenamiento para descubrir, para preguntar, para objetar, para advertir errores y para aprender a equivocarse.

- *Acceder a los códigos complejos*

Significa el desarrollo de una cultura y tradición de la escritura como forma de potenciar el conocimiento, de socializarlo, de exponer el pensamiento y de exponerse a la confrontación y crítica de los demás. Como dice un refrán antiguo: "el que lee y escribe, aprende doblemente".

- *Crear un ethos del saber*

La pasión y el gusto por el conocimiento surgen cuando comprendemos que es inacabado y relativo, cuando se advierte que somos sus creadores, potenciadores y consumidores, cuando aceptamos que es sólo con los demás como podemos avanzar el conocimiento, cuando todos nos convertimos en aprendices y enseñantes.

- *Aprender a tomar decisiones*

Riesgo, incertidumbre, cambio, transformación, constituirán las condiciones para aprender a definir y tomar decisiones, que comprometen no sólo al individuo y afectan al medio social, sino también al medio natural.

- *Reconocerse como miembro de una sociedad civil en la cual cada uno tiene responsabilidades y derechos indeclinables*

El compromiso ético supone como primer presupuesto el cuidado de sí mismo, y una comprensión estética, tanto de la vida como del mundo, dentro de una intencionalidad que afirme una relación bella con el cuerpo, con la naturaleza y con el contexto social.

Se propone que en la educación media el plan de estudios se organice de acuerdo con las intencionalidades antes mencionadas, como proyectos para el desarrollo integral del educando. Estas intencionalidades deben articularse en la relación escuela y comunidad.

Para la educación media se propone crear áreas de énfasis que den los fundamentos y el soporte conceptual para el desarrollo científico, tecnológico, profesional y para el mundo del trabajo, de acuerdo con la vocación de cada institución y de su proyecto educativo.

Ningún colegio o escuela podrá ofrecer más de dos áreas de énfasis, siendo preferible que cada institución se especialice en una de ellas. Naturalmente, un escolar puede poseer el grado de bachiller básico otorgado en una institución y el de bachiller académico obtenido en otra.

Se recomienda complementar las áreas propias a cada uno de los énfasis con un programa general y transversal cuyos propósitos giren alrededor de las intencionalidades ya enunciadas.

Para desarrollar un programa de bachillerato académico, se requiere que la institución adelante un plan de investigación pedagógica relativa al área de énfasis. Al menos, el director académico del programa de investigación debe ser profesor universitario activo en el área de énfasis correspondiente.

Para presentar los exámenes de ingreso a la universidad, no es requisito poseer el grado de bachiller académico en ninguno de sus énfasis. En consonancia con la propuesta, las universidades habrán de implementar exámenes de admisión diferenciales relacionados con el área de estudio a la cual aspira el candidato.

II. EDUCACIÓN Y ESCUELA

LA ESCUELA: UN UNIVERSO SIN FRONTERAS

La cultura humana es tan compleja y diversa, según las circunstancias históricas en las que tiene lugar, que no se hereda genéticamente, sino que debe aprenderse a través de un proceso de articulación del individuo con la sociedad a la cual pertenece. Al mismo tiempo que crecen y se desarrollan, los seres humanos aprenden la realidad social y cultural de la que hacen parte. Este proceso de integración se lleva a cabo por medio de múltiples estrategias de formación, educación y socialización que tienen lugar en distintos escenarios de la sociedad. Familia, escuela, comunidad y demás instituciones conforman un complejo entramado en el que las sociedades van tejiendo los múltiples saberes acumulados, y dotan de sentido a cada una de sus actividades. Saberes y sentidos que al ser apropiados y reelaborados de manera desigual y compleja por los individuos, y por los distintos grupos sociales, llegan a conformar de manera múltiple y contradictoria la realidad social —o realidades— de esa comunidad o grupo humano.

Los procesos de adquisición de los conocimientos acumulados, de formación de las nuevas generaciones, ya no se asocian solamente con prácticas de socialización, sino con campos específicos del saber que requieren de una elaboración intelectual compleja y, por tanto, de mayores niveles de especialización.

Esto ha dado lugar a lo largo del transcurrir histórico de las distintas sociedades, al surgimiento de instituciones de enseñanza, en donde

de manera explícita y consciente los individuos se agrupan en torno a una persona depositaria de un saber y encargada de darlo a conocer, al tiempo que se empieza a sedimentar una reflexión en torno a la enseñanza, sus relaciones con el saber, con la persona humana y sus formas de conocer, y con la sociedad en la cual está inmersa. En muchas ocasiones, han sido los sacerdotes los que han tenido el encargo de enseñar, pero junto a ellos fue surgiendo de manera paulatina y dispersa la figura del maestro, como un actor social encargado de la enseñanza en una institución específica: la escuela.

Es así como se reconoce que la escuela no es la única instancia social que educa, ni la única en la cual se enseña. Siempre se ha reconocido que la familia es la primera educadora de las nuevas generaciones. Actualmente se reconoce que la sociedad entera educa (o deseduca): los medios de comunicación masiva, las empresas, los padres. Pero conviene distinguir entre una educación indiferenciada cuyos destinatarios son todos los miembros de una sociedad, no específicamente intencional, no explícita, sin estructura definida, la cual ocurre siempre y en todas partes, y una educación dirigida a un grupo particular, intencional, explícita, estructurada, la cual ocurre en instituciones y en tiempos socialmente destinados para ello. Es este último tipo de educación la que ocurre en la institución escolar o escuela (de cualquier nivel) y en la cual, igualmente, surge la enseñanza con formas características, susceptible de transformaciones, objeto en sí misma de conocimiento, y el maestro como portador de un saber sobre ella.

Históricamente, la escuela no ha sido siempre la misma. Ha sufrido transformaciones que han afectado la forma como se enseña en ella, así como la manera como se ha pensado al maestro y como él se ha pensado a sí mismo. En las distintas épocas, la escuela se ha visto abocada a responder a las demandas y exigencias que le ha hecho la sociedad a la cual pertenece. Por esta razón, en la

actualidad, y en nuestro país, es necesario repensar la escuela desde la perspectiva de las demandas que le plantean el nuevo estatuto del conocimiento, las ciencias y la tecnología; la construcción de un proyecto político de convivencia en una sociedad civil; la necesidad de un desarrollo de la identidad nacional; la necesidad de afirmar la posibilidad de creatividad; el goce de las artes y de las dimensiones estéticas.

A menos que se pretenda eliminarla si se piensa que ya no es necesaria y que la opción es educar a las nuevas generaciones prescindiendo de una forma organizada, explícita, intencional, pública y metódica de hacerlo, es imperativo transformar la escuela.

Esta transformación no puede reducirse a modificar algunos aspectos formales, lo que equivaldría a cambiar de lugar algunos elementos para que todo permaneciera igual, sino que es necesario repensar la escuela en la perspectiva de lo que ahora se requiere de ella. Sin abandonar los espacios y los tiempos que históricamente la han definido, la escuela puede convertirse en un espacio permeable que mantenga vínculos reales con la sociedad, específicamente, con la comunidad a la que pertenece. Igualmente, la escuela necesita aceptar el reto de convertirse en un espacio abierto que, en lugar de limitar el pensamiento, lo propicie y lo convierta en su razón de ser; en un espacio y en un tiempo en los cuales se recoja la tradición, y se creen nuevas posibilidades de creación y de relación con el conocimiento, con los saberes, con el sujeto mismo, con el otro, con la sociedad.

Esta sería una escuela, ya no centrada en la transmisión de contenidos puntuales, aislados y sin retos, sino una escuela que enseñe a pensar para poder aprender, que enseñe a hacer para poder transformar, y que enseñe a ser para poder contribuir a la sociedad y vivir en ella de manera creadora.

La educación del futuro no podrá centrarse en la información básica escolarizada, sino en el desarrollo de la mente y de las estrategias intelectuales, de modo que cada persona pueda seguirse educando por sí misma a lo largo de la vida. Esta educación permanente no debe centrarse en los conocimientos y las técnicas que permitan un desempeño eficaz, sino que debe preparar a las personas para poder aprender, reaprender, desaprender y estar siempre abiertas al pensamiento y a la cultura.

Mirada desde esta perspectiva, toda la educación escolar debe ser pública, en tanto que su acción es siempre de interés público, independientemente de quién tenga la responsabilidad de su gestión, como proyecto cultural que reafirma la identidad nacional y como manifestación de una voluntad política explícita que trasciende los planes de cada gobierno. Esta forma de pensar la educación pública es contraria a la concepción de que ésta se refiere únicamente a aquella gestionada por el Estado.

En consecuencia, se recomienda:

- 1.** *Crear en cada departamento una escuela para el futuro que sirva como campo de experimentación pedagógica y de modelo educativo. Para ello, el gobierno deberá crear el Fondo de Escuelas para el Futuro, lo cual no implicará la construcción de nuevos edificios escolares, sino de nuevos proyectos.*
- 2.** *Propiciar la creación de verdaderas comunidades educativas, de manera que niños y maestros actúen en su distrito de residencia.*
- 3.** *Hacer que las comunidades sean escenarios de aprendizaje, y que las escuelas sean espacios de desarrollo cultural de las comunidades.*

4. Dar los pasos necesarios para que en el término de tres años sean las comunidades escolares las que seleccionen a sus directivos mediante el sistema de concurso.

5. *Crear el Fondo de Estímulo a la Experimentación e Innovación Pedagógica.* Este Fondo concederá estímulos económicos a las escuelas oficiales o privadas que desarrollen experimentación pedagógica o innovaciones que sean validadas por centros o institutos de investigación.

6. *Cambiar los sistemas de valoración* que actualmente favorecen el credencialismo y los años de escolaridad por sistemas que estimulen y valoren el conocimiento, el autoaprendizaje, la transferencia y aplicación de los conocimientos. Los títulos deben dejar de concebirse como certificación de etapas escolares que concluyen, y asumirse a cambio como certificados de capacidad para seguir aprendiendo.

7. *Capacitar a directivos y maestros en procesos y políticas de gestión,* así como en modelos de planeación estratégica, con el fin de asegurar el desarrollo autónomo y exitoso de los proyectos educativos que formulen las instituciones.

Para hacer realizables las intenciones anteriores, es necesario que además del Estado, participen todos los sectores sociales: familia, comunidad, empresas, sindicatos, Iglesias, universidades, centros de investigación, academias, organizaciones no gubernamentales. Se requiere que las distintas ramas del poder público, en los niveles nacional, departamental y municipal, comprometan su voluntad política para trabajar hacia estas finalidades, mediante planes y acciones de carácter político, normativo, económico y organizativo.

Se plantean en consecuencia, como políticas de gestión las siguientes:

- 1.** Crear las condiciones para que en el año 2000 esté funcionando por lo menos una Escuela para el Futuro en cada departamento del territorio nacional.
- 2.** Asegurar en el presupuesto nacional anual, con la colaboración de los sectores arriba mencionados, y por medio de proyectos de cofinanciación, las partidas necesarias para:
 - Constituir el Fondo para la Creación de Escuelas para el Futuro. Para ello, los departamentos aportarán un porcentaje de sus recursos destinados a la educación, que será determinado por el gobierno nacional. Igualmente, la empresa privada y los organismos no gubernamentales aportarán un porcentaje de sus rendimientos, gozando igualmente de estímulos tributarios.
 - Conformar el Fondo de Estímulos a la Experimentación e Innovación Pedagógica, para lo cual las universidades y centros de investigación de la región destinarán el porcentaje de su presupuesto que determine el gobierno nacional.
 - Crear el Fondo de la Comunidad Educativa en cada municipio o localidad, de modo que a través de él se puedan dotar bibliotecas, salas de cómputo y casas de la cultura. El concejo municipal destinará anualmente las partidas necesarias para tal fin, de conformidad a lo previsto en el artículo 102 de la Ley 115 de 1994.

III. EL MAESTRO Y SU FORMACIÓN

LA ENSEÑANZA

De la misma manera como la escuela se ha transformado históricamente, así también se ha transformado la enseñanza. En el momento actual, la enseñanza está sujeta a cuestionamientos derivados de la urgencia social de que los aprendizajes que ocurren en la escuela respondan de una manera inmediata y real a las exigencias sociales del momento histórico que vivimos. De alguna manera, se culpa a la enseñanza, y al maestro como el que enseña, de todos los vicios que se detectan en la educación escolar. Esta visión ignora, o pasa por alto, el conocimiento y el reconocimiento de la manera como la sociedad misma ha condicionado a la escuela, al maestro, y a la enseñanza. Convendría, por tanto, retomar una reflexión sobre lo que ha ocurrido en la escuela durante los últimos años, como resultado de los conocimientos que la han atravesado y de las políticas que la han orientado.

Es un hecho reconocido que las formas de enseñar se han estructurado con base en otros conocimientos, especialmente los conocimientos y las teorías que en diversos tiempos se han tenido sobre los procesos humanos de aprender. No se pretende en este documento dar cuenta de todo el devenir histórico que en este aspecto se ha vivido en nuestro país; pero vale la pena ilustrarlo con dos ejemplos.

La hegemonía del paradigma conductista del aprendizaje, y del análisis de la conducta como la única base científica para estructurarlo, llevó, en la década de los 70, a la introducción en nuestras escuelas y facultades de educación de la tecnología educativa y el diseño instruccional de corte conductista como la única propuesta verdaderamente científica. Como consecuencia, la enseñanza perdió sus vínculos con el conocimiento, y se convirtió en la "distribución" de contenidos predefinidos, recortados, sin horizontes. De igual manera, el aprendizaje dejó de ser una posibilidad para el desarrollo del pensamiento y de la autonomía, para convertirse en un repertorio de comportamientos predefinidos, condicionados por estímulos prescritos desde el "análisis de tareas", siempre medibles y cuantificables. Esta forma de mirar el aprendizaje, avalada por la demanda social de personas entrenadas para desempeñar tareas específicas, impuso a la enseñanza una forma de desempeño que le impedía (y le limitaba la posibilidad de) abrir espacios de reflexión, de comprensión, de exploración y de búsqueda (Bloom y Cols., 1977). Más grave aún, esta visión tendió a recortar y a fragmentar el saber pedagógico propio del maestro, desligándolo del pensamiento, del conocimiento, y representándole su papel social de enseñar como meramente instrumental.

En el momento actual, los planteamientos sobre las formas de aprender derivados de la psicología cognitiva han dado lugar a nuevas propuestas sobre la enseñanza. Estas propuestas, al contrario de la anterior, buscan el logro de aprendizajes significativos, de orden superior. Desde ella, se reconoce que es el mismo sujeto quien construye sus conocimientos, sus formas de comprensión y de relación con el mundo natural, social, ético y estético. Se tienen en cuenta, y se investigan activamente, las diversas formas de comprensión, de procesamiento de información; las preteorías y las preconcepciones de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la enseñanza ya no puede limitarse al análisis de tareas y a hacer "fáciles" los aprendizajes (lo cual cuestiona la concepción del

maestro como “facilitador de aprendizaje”; convendría más bien caracterizarlo como problematizador e incitador del pensamiento). Desde este punto de vista, el maestro no buscaría ya (ni aceptaría) la reproducción de contenidos, ni los comportamientos observables y medibles, ni las respuestas “correctas”, como evidencia de aprendizaje (Gardner, 1991).

Estas consideraciones están planteando a los maestros la necesidad de buscar otras formas de enseñar, en las cuales el estudiante asuma un papel más activo y creativo, más autónomo. Como consecuencia, algunos maestros están explorando activamente formas de enseñanza que buscan dar al alumno la posibilidad de crear, de plantear sus propias preguntas; que fomentan el asombro e incitan al pensamiento y a la creatividad. Formas de enseñanza que plantean sistemas de trabajo escolar orientados a la práctica de la discusión civilizada, del respeto a la diferencia, de la participación, como maneras de formar para la práctica de la democracia en la sociedad civil. Formas de enseñanza en las cuales el maestro no da respuestas, sino que hace preguntas, y responde a los errores y a las preguntas de los alumnos con otras nuevas preguntas.

Se reconoce que esta última manera de enseñar que se acaba de esbozar no es la más característica de la mayoría de los maestros, ni la más utilizada en nuestras escuelas, especialmente en las del subsector oficial. Es de la mayor importancia que se exploren activamente estrategias para proponer a los maestros, de manera convincente y eficaz, formas de enseñanza que superen las limitaciones detectadas, que estén acordes con la nueva naturaleza de la escuela y de la sociedad, con el nuevo estatuto del conocimiento, con el propósito educativo de promover el pensamiento y la creatividad, más que de transmitir contenidos.

OTRA FORMA DE SER MAESTRO La evolución histórica de la escuela y de la enseñanza ha acompañado el devenir de ese sujeto que desempeña en la institución escolar la función de enseñar. El maestro, como figura pública cuyo ámbito propio es la escuela, se diferencia del precepto particular que enseña en el hogar y en el seno de la familia, del sacerdote que instruye en la doctrina, del artesano en un oficio que entrena en él a sus aprendices. En la sociedad, muchas personas y muchas instituciones enseñan, pero el maestro lo hace en cumplimiento de una función específica, en un tiempo y en un espacio socialmente delimitados y reglamentados para su acción.

La calidad de la educación que reciben los jóvenes en la escuela tiene una íntima relación con la acción del maestro, ya que es él quien propone y orienta las mediaciones con el conocimiento de los distintos saberes, con la formación ético-social del ciudadano, con las posibilidades y los retos de la creatividad y la invención en todos los campos.

Corresponde, pues, a la sociedad como un todo, y al Estado en particular, desarrollar políticas y crear condiciones en las cuales los maestros puedan ejercer su función de enseñar de manera creativa, en íntima relación con el pensamiento y con los saberes, con una mirada abierta hacia el futuro, con autonomía y responsabilidad. Las urgencias sociales a veces han determinado que se le pida al maestro el ejercicio de funciones que corresponden a otros actores, tales como los promotores o trabajadores sociales. Esta situación lleva a que el maestro pierda su sentido de identidad histórica y profesional, y olvide su función primordial frente a los alumnos y frente a la cultura. Lo mismo sucede cuando las asociaciones de maestros se desempeñan primordialmente como organizaciones gremiales, que convocan a los maestros en torno a reivindicaciones salariales y de escalafón más que en torno al saber que los caracteriza, los define, y los diferencia de otros actores

sociales. De alguna manera, puede afirmarse que una sociedad tiene los maestros que ha formado y que merece, y que los maestros tienen la imagen social que ellos mismos han construido y alimentado.

De allí se desprende que los planes y criterios para la selección y la formación de los maestros deben buscar prioritariamente los más altos niveles de excelencia, porque ésta es la única manera en la cual las propuestas para el mejoramiento de la calidad educativa pueden pasar de ser buenos, pero inoperantes (y a veces costosos) deseos, a convertirse en realidades que hagan posible el desarrollo sostenible del país en todos los campos.

LA FORMACIÓN DEL MAESTRO: UNA PARADOJA En ningún espacio o documento donde se analice la calidad de la educación, ha dejado de señalarse al maestro como uno de sus responsables.

Lo que él hace o deja de hacer, lo que dice o deja de decir, aparece como causas del fracaso y de la obsolescencia de nuestro sistema educativo. Las instituciones de formación de docentes aparecen entonces como la fuente de desajustes y hacia ellas se dirigen las críticas y propuestas de transformación.

Si analizamos las cosas con mayor desapasionamiento, tendríamos que admitir que dichas instituciones han sido altamente exitosas toda vez que sus egresados reproducen en la escuela los modelos, los esquemas organizacionales, las posturas teóricas y actitudinales con que fueron formados. Esto es así debido a que:

- *Las líneas del saber pedagógico están escindidas de los saberes sobre las ciencias y de los saberes objeto de enseñanza:* por un lado, se organizan las unidades académicas dedicadas a las ciencias y por otro, las que se dedican a la pedagogía y la didáctica.

- *La investigación está separada de la docencia:* en los planes de estudio, en la distribución de carga académica a los docentes, en los propósitos que se persiguen en los pregrados y postgrados.
- *La teoría está divorciada de la práctica:* las prácticas pedagógicas en las que el maestro en formación debe adquirir y desarrollar las habilidades para su desempeño, sólo aparecen en los últimos semestres del proceso formativo, de manera instrumental, y constituyen un requisito más, sin lograr la integración de la formación pedagógica del maestro.
- *Los planes de estudio están concebidos únicamente para formar a un profesional de la docencia,* en lugar de formar intelectuales e investigadores de la pedagogía.
- *Las pocas exigencias en el proceso de admisión* de quienes aspiran a formarse como alumnos, sumadas a las pocas exigencias durante el proceso formativo para el desarrollo de un pensamiento lógico, sistémico y crítico, para el perfeccionamiento de la capacidad para leer y escribir y para la formación de un espíritu investigativo e innovador, conducen necesariamente a que el maestro así formado se convierta en un simple repetidor y sea resistente al cambio.
- *El escaso acceso del maestro en formación a los modernos procesos de almacenamiento, selección y transferencia de la información* lo conducen a estar atado al libro de texto, a los programas propuestos por el Ministerio, como únicas fuentes del saber.
- *Las carencias que resultan de la formación hacen que el maestro no tenga un dominio básico de las didácticas actuales que se basan en los problemas de las ciencias* (epistemológicos, lógicos e históricos), indispensables para trabajar en torno a las interrelaciones

entre los saberes, en lugar de dar toda la atención a los datos y contenidos de las disciplinas.

- *La ausencia de una relación entre las líneas del saber pedagógico, los saberes sobre las ciencias y los saberes de las disciplinas.*
- *Los sistemas mediante los cuales se evalúa al maestro reafirman su papel de transmisor de información, en lugar de ser alicientes para el desarrollo de sus potencialidades y para que asuma un papel de intelectual creativo en su práctica educativa.*

Como resultado de la formación que ha recibido, al maestro le queda claro que el éxito de su labor está en reproducir los esquemas, parámetros y relación con el conocimiento de los cuales tuvo experiencia durante su formación. Siendo así, habría que reconocer que las instituciones formadoras de educadores han cumplido su misión, pero han permanecido ajenas a los nuevos retos y posibilidades que la modernidad y el futuro les plantean.

DOS TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO

Dos grandes tendencias se han formulado en el país con respecto a la formación de los maestros, tendencias ambas que han surgido como resultado de la preocupación por los problemas que se reconocen en la escuela respecto a su calidad, equidad y pertinencia.

1. La primera de ellas propone que para superar las deficiencias en el dominio del saber o la práctica que el maestro enseña, es necesario que los estudiantes o egresados de cualquier ciencia o profesión, interesados en el ejercicio de la docencia, complementen su formación disciplinaria con esquemas de formación pedagógica y didáctica, ya sea durante la carrera o al final de ella (Gómez, 1994). Desde esta perspectiva, la dimensión más importante del

docente es la profesional o disciplinaria, que se complementa con la dimensión pedagógica.

Esta concepción no puede ser extrapolada a la educación básica y media. Más aún, resulta totalmente inconveniente hacerlo, porque pasa por alto que en los primeros niveles educativos la acción del maestro no se dirige primordialmente a la formación profesional o científica, sino a la potenciación de la formación del joven y del niño en sus relaciones con la sociedad, con el mundo natural, con el pensamiento, con las dimensiones estéticas y valorativas; es decir, que la tarea fundamental de un maestro es abrirles a los alumnos los horizontes del saber y del pensamiento, los cuales no surgen por la exposición a una serie de contenidos puntuales, por actualizados que ellos sean.

El énfasis que desde esta posición se le da a los contenidos, no tiene en cuenta la complejidad de las interacciones y mediaciones de naturaleza simbólica que ocurren necesariamente en la relación entre maestro y alumno, entre alumno y alumno, y entre ellos y los saberes, y que constituyen el objeto de estudio disciplinar del maestro formado desde la pedagogía (Orozco, 1994).

Según la tendencia que se está comentando, la formación pedagógica se reduce a una información sobre los planteamientos que las diversas ciencias sociales y humanas hacen en torno a la problemática educativa. Con ello basta dar al profesional o al científico formado una serie de elementos sobre psicología del aprendizaje, filosofía de la educación, historia, administración educativa, sociología, etc., y algunos elementos de didáctica que terminan por reducir la pedagogía a algo puramente instrumental, y a confundir la pedagogía con las ciencias de la educación (Zuluaga y Cols., 1988).

La complejidad de las relaciones en la educación es tal, e ignorarlo tiene consecuencias tan evidentes, que las mismas universidades

han desarrollado programas de docencia universitaria con el propósito de llenar las carencias que la sola formación profesional tiene cuando se trata del ejercicio de la enseñanza.

2. La segunda tendencia sobre la formación del maestro, que es la que se propone en este documento, afirma que, por lo menos para el maestro de la educación básica y media y también para los maestros que trabajan con poblaciones específicas, se requiere una formación universitaria centrada en la pedagogía.

A diferencia de la primera tendencia, en la cual se asumen en primer lugar los saberes propios de las disciplinas objeto de enseñanza, y en segundo lugar, los aportes de las ciencias de la educación, sin presencia de la pedagogía como campo de saber, de investigación y de experimentación, en esta segunda tendencia se entiende *la pedagogía* como espacio académico de formación y de producción intelectual acerca de las relaciones entre los conocimientos y su enseñanza; acerca de las mediaciones simbólicas que ocurren en el proceso del pensamiento, el conocimiento y el aprendizaje; acerca de la naturaleza y los fines de la formación; acerca del sentido y legitimidad de la actividad del educador; acerca de los condicionamientos sociales y culturales que actúan sobre la escuela, el maestro y el alumno; acerca de las necesidades y carencias educativas básicas; acerca de los efectos esperados de la educación y de la formación. Sobre este dominio de objetos considerados en sus mutuas conexiones recaen las teorías pedagógicas y algunas teorías parciales de otras disciplinas, en cuanto se refieren a lo que se ha llegado a conocer sobre algún problema particular de la pedagogía.

La pedagogía, en parte ya constituida históricamente, y en parte en proceso continuo de construcción, ha de asumirse como el saber propio del maestro, el que le confiere sentido e identidad a su práctica.

Desde este punto de vista, la pedagogía trasciende las propuestas del sentido común y la retórica de quienes quieren fijar normas de actuación al maestro y a la escuela, sin consultar al intelectual de la educación que les ha de dar aplicación y fundamento desde el saber que le es propio.

LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE MAESTROS: GRANDES RETOS Un maestro que pueda responder a los retos que ahora le plantea la sociedad, supone una persona culta, capaz de comprender y de asumir con alegría una actitud creativa frente a los saberes; una postura ética de respeto a sí misma, frente a los otros, frente al conocimiento y a la sociedad; unas formas de comunicación y de acción coherentes con su papel en la sociedad civil como formadora y gestora de procesos educativos. En síntesis, una relación con la enseñanza asumida como acontecimiento cultural y de saber complejo que lo afirma y lo diferencia de otros actores sociales.

Será un maestro que en su relación con el conocimiento se convierta en un indagador, en un caminante dentro de los saberes, en el asiduo visitante de las bibliotecas, de centros de documentación, salas de cómputo y centros culturales puestos a su disposición.

Actualmente, ni las universidades pedagógicas ni las facultades de educación existentes, han logrado desarrollar un proyecto nacional de formación de maestros. Esto lleva a pensar que es necesaria una transformación radical de las instituciones formadoras de maestros.

Una mirada a la historia de la formación de los maestros durante este siglo permite comprender la situación actual, y puede mostrar algunos derroteros hacia el futuro soñado.

La necesidad de que los maestros, o por lo menos una franja de ellos, reciba estudios de carácter universitario, se inicia en nuestro

país hacia finales de la década del 20, como parte de un proceso de reformas educativas de carácter local y nacional que tiende a colocar la educación como uno de los nervios centrales de la transformación nacional. La importancia dada a la educación en el período por parte de distintos estamentos de la sociedad, y la voluntad de modificar sus condiciones, estuvieron ligados a planteamientos en torno a la formación de maestros. La mayoría de los dirigentes políticos, de los intelectuales, de los pedagogos, estaban convencidos en que una reforma educativa sólo tendría éxito si se modificaba de manera radical la condición de los maestros, en lo que se refería a su bajo estatus social y económico, y a su escasa formación profesional.

El crecimiento que comienza a tener la educación en el período, la creciente complejidad de los saberes pedagógicos, así como las nuevas funciones sociales asignadas a la educación, hizo cada vez más imperiosa la urgencia de mejorar la preparación del magisterio, a la vez que se pone en evidencia la ausencia de personal preparado para enseñar en algunos de los niveles educativos. Se habla entonces de crear establecimientos de carácter universitario, en la perspectiva de apropiarse los maestros de una cultura más amplia, poseer mejor formación profesional, y desempeñarse en los diversos niveles escolares.

El proyecto inicial de tres facultades de educación, dos de ellas masculinas y una femenina (1932), fue remplazado en 1936 por una decisión estatal que crea la Escuela Normal Superior, de carácter mixto, de nivel universitario, y adscrita inicialmente a la Universidad Nacional. Poco después, se la coloca bajo control directo del ministerio del ramo.

Con este proceso se iniciaría la puesta en marcha de uno de los proyectos científicos y pedagógicos más importantes con los que ha contado el país en lo que va corrido del siglo, proyecto que se

constituye en un verdadero paradigma para las actuales instituciones formadoras de maestros, en lo que se refiere al "espíritu cultural, científico e investigativo" que le dio vida (Herrera y Low, 1994). El modelo estaba basado en un enfoque científico y humanista, que buscaba reunir en un solo centro las facultades de ciencias y humanidades, con el objeto de formar maestros preparados científica, humanística y pedagógicamente. Los laboratorios, la biblioteca, los institutos anexos de investigación, las prácticas pedagógicas, fueron proyectos ligados a un mismo propósito: proporcionar una enseñanza de alto nivel y formar maestros de gran solidez; verdaderos intelectuales que dominaran los aspectos básicos de la disciplina en que se especializaban, así como los relativos a su enseñanza, y a una reflexión pedagógica global sobre la acción educativa y sus implicaciones sociales y culturales.

La Escuela Normal Superior existió hasta la década de los 50, cuando bajo los gobiernos conservadores de la época fue dividida en dos instituciones, una masculina y una femenina, de las cuales surgen la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Pedagógica y Tecnológica Nacional de Tunja. Es así como se quiebra uno de los primeros modelos de formación para maestros en el nivel universitario, proyecto de grandes proyecciones intelectuales, que dio muestras suficientes de excelente calidad académica e investigativa; modelo que hasta el momento no ha encontrado una institución que lo haya emulado dando continuidad a su tradición intelectual y pedagógica.

La creciente proliferación de facultades de educación, así como la introducción de la tecnología educativa y el diseño instruccional, la fragmentación de los saberes en torno a la educación y la pedagogía, y la baja calidad de muchas de las instituciones, dificultaron las posibilidades para que el maestro que se formaba a nivel universitario lo hiciera como un intelectual que dominara los saberes específicos, los problemas de su enseñanza, y su proyección al mundo social y cultural.

De este modo, se desdibuja la identidad profesional del maestro, y el campo de la acción que le es propia se amplía a titulados que provienen de distintas áreas profesionales, los cuales empiezan a dictar clases en los diversos niveles educativos sin ningún requisito de formación pedagógica. Así, el perfil profesional de quienes tienen a su cargo la enseñanza se torna amorfo, y ya no se sabe si da lo mismo que zapateros, artesanos, economistas, médicos o ingenieros, se disputen con el maestro el ejercicio de la enseñanza en la escuela.

En la actualidad, la crisis de las instituciones formadoras de maestros a nivel universitario, ha llegado hasta el límite. Su problemática viene siendo diagnosticada, evaluada y sobreevaluada, desde finales de los años 70, pero cada vez se ha postergado su solución. En ellas persiste el bajo nivel profesional, la atomización y caducidad de sus conocimientos, su falta de liderazgo frente a los procesos educativos, así como su escasa innovación y experimentación pedagógica. Todo apunta a jalonar la formación de maestros hacia los niveles más elevados del sistema educativo, con el objeto de que en el corto plazo desaparezca el nivel de educación intermedia y sólo exista el de formación universitaria como requisito para ejercer la enseñanza.

Es un hecho que ante esta tendencia se torna prioritario redefinir los modelos de formación universitaria para maestros. Se debe precisar de qué manera se pueden recoger las experiencias históricamente acumuladas, apropiar creativamente el saber que allí se ha sedimentado, y a la luz de las actuales circunstancias históricas, construir un nuevo modelo de formación en el que se recupere, o se resignifique, la identidad del maestro como intelectual, como profesional de la enseñanza y del saber pedagógico.

En consecuencia, se recomienda:

1. Articular la formación de los maestros en torno a campos de investigación pedagógica que busquen establecer los nexos entre

investigación educativa y formación de una cultura académica en la educación básica y media; crear las condiciones favorables para la definición de políticas dirigidas al desarrollo de la ciencia y la tecnología a través de la educación y consolidar una comunidad científica en educación. *Estos campos investigativos podrían ser:*

- *La pedagogía de las ciencias.* Esta línea temática permite abordar varios y complejos problemas tales como: los efectos que sobre la tarea de enseñar tienen las imágenes de la ciencia que se forma el maestro; los procesos de transformación que realiza el maestro sobre el contenido en función de su compromiso con la formación; el potencial formativo de las teorías del desarrollo cognitivo, afectivo y socio-moral para adecuar la enseñanza al educando; el influjo de las actitudes hacia el conocimiento, hacia el ambiente escolar en los procesos y logros de la enseñanza; el propósito de la enseñanza en relación con los conceptos cotidianos de los alumnos; las relaciones que establece el alumno con el saber, cómo lo transforma y lo apropia; la naturaleza de la didáctica en relación con la transmisión de los conocimientos, del aprendizaje como acción comunicativa, como incitación; la justificación y validez de las normas que fijan los contenidos de la cultura a través del plan de estudios; la función de los maestros como legitimadores de la cultura y como iniciadores críticos en la misma; la determinación de las normas de evaluación y de los efectos en la formación.
- *La historia de la educación y de la pedagogía.* En esta perspectiva, pueden desarrollarse los problemas relacionados con los enfoques y métodos disponibles para hacer historia de la educación y de la pedagogía; los supuestos epistemológicos e históricos y las reglas de procedimiento de los métodos de investigación de la historia, de la educación y de la pedagogía; las condiciones de validez de algunos métodos alternativos para construir historias de la escuela, del maestro, de la didáctica, de los planes de estudio, que no se

limiten a las reminiscencias o a los aspectos económicos y políticos de la educación.

- *La epistemología pedagógica.* En este núcleo se privilegia la investigación relacionada con el proceso histórico de constitución de la pedagogía como saber en relación con la práctica pedagógica, bajo determinadas condiciones culturales y científicas que tratan de determinarla; el examen crítico de las teorías pedagógicas, con miras a establecer su origen, relevancia y alcance para solucionar los problemas pedagógicos, los intereses cognitivos que orientan el saber pedagógico; la denominación adecuada de este saber como campo intelectual, como saber teórico-práctico; como ciencia o ciencias de la educación, o como pedagogía.
- *Los actores de la interacción pedagógica.* Desde esta dimensión resulta necesaria la reflexión en torno a: el maestro, la validez y la justificación de los fines de la escuela; las dimensiones de la persona que son susceptibles y deseables de formar; los factores personales y socio-culturales de los cuales depende el desarrollo del sujeto y su fomento mediante la educación; la persona del educando, la actividad del educador, los contenidos culturales, los medios y métodos disponibles para la formación.
- *La formación ético-valorativa.* Desde esta perspectiva se analizan las condiciones para estimular el desarrollo del pensamiento socio-moral, la construcción de relaciones y prácticas de solidaridad, tolerancia, participación, libertad y justicia; la naturaleza y estructura del pensamiento socio-moral y los procesos de valoración; el fundamento ético y jurídico de las normas relacionadas con el comportamiento del educando y del educador; la naturaleza absoluta o relativa de los valores que orientan la formación; los procesos para estimular la autonomía y el desarrollo moral; la validez de las normas que demandan al maestro la tarea de la

formación moral o religiosa; el fundamento moral y jurídico de las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

2. *Emprender acciones que tiendan a elevar el estatus profesional del maestro*, tales como el reconocimiento de un salario doble al que actualmente corresponde a una jornada, como reconocimiento por su trabajo en una jornada única de ocho horas. Este incremento será paulatino, y se concederá en primer lugar a los maestros que laboren en las Escuelas para el Futuro.

3. *Exigir que toda persona que se dedique a la enseñanza tenga una formación pedagógica universitaria, anterior a cualquier especialización*. Después de este ciclo básico de formación, el maestro podrá desempeñarse como tal en la educación básica de nueve años, o podrá optar por una especialidad, bien sea en regiones particulares del saber, o en campos de estudio y/o de práctica que le permitan actuar en distintos escenarios y con distintos grupos sociales, étnicos, culturales y generacionales.

Para desempeñarse como maestro de la educación media es preciso haber concluido el ciclo básico de formación pedagógica y haber cursado una especialización a nivel de postgrado, la cual deberá articular los conocimientos específicos de una ciencia o disciplina con la investigación de la didáctica respectiva. También podrán ser maestros de la educación media los universitarios graduados en una profesión o ciencia que hayan desarrollado posteriormente estudios pedagógicos en un instituto de pedagogía, durante un tiempo equivalente al de una especialización.

4. *La formación de maestros estará liderada por el Instituto Nacional de Pedagogía*, el cual ofrecerá el ciclo básico de formación pedagógica, así como programas de especialización, maestrías y doctorados, dirigidos a preparar a los formadores de maestros. Será ésta la institución nucleadora de las demás instituciones para la

formación de maestros y de los Institutos Regionales de Pedagogía, los cuales jalonarán desde la investigación y la pedagogía, las articulaciones de las disciplinas y los saberes, las relaciones con la cultura, la sociedad y la naturaleza, así como la formación en los saberes específicos que serán objeto de enseñanza en los diversos niveles y modalidades de la educación, vinculando a los mejores investigadores de cada facultad.

En consecuencia, dichas instituciones organizarán su trabajo en torno a proyectos de investigación y de experimentación que tiendan a la conformación de la comunidad académica en pedagogía; por lo tanto, su trabajo se fundamenta en la investigación. Para la transformación de las actuales facultades en institutos, no será necesaria la existencia de programas de formación, sino de programas de investigación.

5. Organizar las prácticas pedagógicas para el desarrollo de las competencias de los futuros maestros de manera que atraviesen desde un comienzo el proceso formativo, y estén respaldadas por convenios interinstitucionales con comunidades educativas, en torno a proyectos pedagógicos de interés para las dos partes.

6. Desarrollar planes de estudio para la formación del maestro que aseguren una formación pedagógica integral, de carácter interdisciplinario, de manera que lo que enseña no sean fragmentos de saber, sino partes constitutivas e interrelacionadas del legado cultural que la humanidad ha construido.

7. Abordar todos los elementos del plan de estudios de las instituciones formadoras de maestros desde una perspectiva investigativa y pedagógica, eliminando así la clásica separación entre saber pedagógico y saberes específicos.

8. *Formar al maestro en programas de investigación sobre las didácticas, que integren los problemas de la enseñanza con los saberes de cada ciencia y sobre cada ciencia.* Esto permitirá que la enseñanza sea asumida en sus articulaciones con las diversas formas de expresión-comunicación¹, con el medio natural, social y cultural, y en la perspectiva de construcción de un proyecto ético-civil.

9. *En la formación del maestro se tendrán en cuenta las siguientes intencionalidades:*

- El desarrollo de un pensamiento lógico, creativo y crítico, y un dominio lingüístico que le permita acceder a los distintos códigos.
- El dominio del saber pedagógico, como saber que le otorga identidad profesional.
- Una comprensión sobre la problemática de las relaciones entre naturaleza y sociedad.
- Una concepción interdisciplinaria de los distintos campos del saber.
- Una posición abierta y creativa frente a las diversas manifestaciones de la cultura.
- Una disposición para enfrentar el cambio y para emprender procesos de experimentación e innovación.
- Una comprensión del campo ético-valorativo, de su desarrollo en el ser humano y de su propia formación.

1. Estas formas comprenden el lenguaje propio y el lenguaje de los otros, la informática, los medios de comunicación de masas, la comunicación no verbal. (Ver: A. S. Marfull, "Hacia un concepto de ciudad educadora". En *La Ciudad Educadora*, Barcelona, 1990).

- Una capacidad para gestionar sus proyectos pedagógicos.
- 10.** *Exigir la presentación de un examen de Estado a todos los graduandos de los institutos de pedagogía, oficiales o privados, que hayan concluido el ciclo básico de formación.* A los maestros que obtengan los más altos puntajes cada año, el gobierno nacional, a través del Fondo Mineducación-Icetex les otorgará una beca-crédito que cubra la totalidad de los gastos de estudios de educación avanzada en el exterior, de acuerdo con reglamentación que se expida para el efecto. La beca-crédito será condonable en un 50% si el docente a su regreso se vincula a una institución de educación básica o media del subsector oficial, por un tiempo no inferior al de duración de sus estudios en el exterior. El 100% será condonable si además se vincula a instituciones educativas del sector rural o en zonas de difícil acceso, con la misma condición del tiempo.
 - 11.** *Exigir la acreditación de los programas académicos universitarios en los cuales se hayan formado los maestros, para su vinculación en el subsector oficial.*
 - 12.** *Organizar un proceso gradual de eliminación de las actuales escuelas normales y de transformación de las actuales facultades de educación en institutos de pedagogía, los cuales serán de nivel universitario y deberán estar funcionando en el año 2000.*
 - 13.** *Elevar el nivel de exigencia para el ingreso a las instituciones de formación de maestros, de manera que ella sea equivalente a la requerida por los programas de mayor demanda en las instituciones de educación superior.*
 - 14.** *Estimular con incrementos salariales a los maestros que hayan desarrollado innovaciones y experimentaciones pedagógicas y educativas validadas por centros o institutos de investigación.*

15. *Responsabilizar a los institutos de pedagogía de la formación permanente y de la actualización de los maestros en ejercicio, conservando siempre como ejes de trabajo la investigación y la pedagogía. Los planes de educación permanente para los maestros serán de mediano y largo plazo, organizados alrededor de problemas y dirigidos a la innovación, investigación, mejoramiento de la calidad del desempeño pedagógico y a la profundización de su área específica de trabajo. Todo programa tendrá como mínimo una intensidad de 120 horas.*

16. *Exigir a los maestros la presentación, cada cinco años, de un examen que evidencie la actualización en los conocimientos sobre la enseñanza y la pedagogía, así como en aquellos propios de su área específica de trabajo.*

17. *Poner a disposición de los maestros, sin requisitos adicionales, las bibliotecas universitarias, centros de investigación, centros de cómputo y demás centros culturales.*

Como políticas de gestión se recomiendan:

1. Asegurar en el presupuesto nacional anual, con la colaboración de los diversos sectores sociales, y por medio de proyectos de cofinanciación, las partidas necesarias para:

- *Crear el Sistema Nacional de Becas para estudiantes que quieran ingresar a la universidad, destinando el 20% a quienes aspiren a formarse como maestros. El aporte de la empresa privada será fundamental, y les dará derecho a las exenciones tributarias que fije la ley.*

- *Crear el Fondo Mineducación-Icetex para estudios de formación avanzada de los maestros, con aportes del gobierno nacional, de la empresa privada, fundaciones, clubes y particulares. Los aportes*

no gubernamentales a este fondo darán derecho a las exenciones tributarias que fije la ley.

- *Asignar partidas específicas* por parte del Ministerio de Educación para estimular el proceso de acreditación de los programas de formación de docentes, así como para los exámenes de Estado de los maestros que se vinculen al subsector oficial.
- *Crear Fondos de Capital y de Garantía en cada municipio que aseguren el pago de un salario doble a los maestros* que tengan una dedicación de tiempo completo, y laboren en las Escuelas para el Futuro, o en escuelas del subsector oficial que tengan una jornada completa.
- *Publicar y difundir los proyectos de innovación y experimentación educativa y pedagógica* que hayan recibido concepto favorable de un centro de investigación, con aportes de Colciencias, de las casas editoriales y de las empresas que tienen instituciones educativas.
- *Crear el Fondo para la Educación Permanente de los Maestros.* Este fondo estará constituido por un porcentaje de las regalías obtenidas por la explotación de los recursos naturales tales como el petróleo, porcentaje que será determinado periódicamente por el gobierno nacional. Las instituciones privadas de educación básica y media aportarán a este fondo el 5% del monto anual de sus matrículas y pensiones, lo cual les dará derecho a las exenciones tributarias que fije la ley, y a que sus propios docentes participen en dichos programas. En todo caso, los maestros que participen en actividades de educación permanente aportarán el 50% del valor de las mismas, excepto en los casos contemplados por la ley.
- *Crear una bonificación monetaria* que no constituya factor salarial para los maestros que residan en las zonas marginadas tanto del sector rural como del sector urbano en las cuales laboren.

REFERENCIAS

- Bloom, B.S. & Cols. (1977), *Taxonomía de los Objetivos de la educación - La clasificación de las metas educacionales*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Charum, J. (1990), Estructura científica y entorno social. En *Estructura científica, desarrollo tecnológico y entorno social* (pp. 157-267). Santafé de Bogotá, Misión de Ciencia y Tecnología/ MEN/DNP/Fonade.
- Gardner, H. (1991), *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*, New York, Basic Books.
- Gómez, V.M. (1994), *La constitución del saber educativo en la Universidad Nacional*, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Herrera, M.C. & Low, C. (1994), *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo: El caso de la Escuela Normal Superior, una historia reciente y olvidada*, Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Orozco, L.E. (1994), *El destino de la docencia: Hacia la imaginación o la decadencia*, Hemeroteca Nacional/Icfes.

Reich, R.B. (1993), *El trabajo de las naciones - Hacia el capitalismo del siglo XXI*, Buenos Aires, Edit. Javier Vergara.

Rojas, C. Y Vasco, E. (1984), *Diferentes aproximaciones para determinar el nivel cognitivo del estudiante de secundaria y su relación con el rendimiento en ciencias*, Instituto SER de Investigación/Colegio Cafam.

Toffler, A. (1992), *El cambio del poder*, Barcelona, Plaza y Janés.

Vasco, E. (Tesis doctoral inédita), *El desarrollo del pensamiento abstracto en una población de estudiantes de secundaria en Bogotá*, Universidad de Nova, Fort Lauderdale.

Zuluaga, O. L. Y Cols. (1988), "Educación y pedagogía: una diferencia necesaria", en: Revista *Educación y Cultura*, No. 14, pp. 4-9.

LA FORMACIÓN DE MAESTROS
FRENTE A NUEVAS UTOPIÁS
DE EDUCACIÓN

FRANCISCO CAJIAO R.

LA FORMACIÓN DE MAESTROS
FRENTE A NUEVAS UTOPIAS
DE EDUCACIÓN

FRANCISCO CAJIAO R.

INTRODUCCIÓN

LA INVITACIÓN DE LA MISIÓN CIENCIA, Educación y Desarrollo para que preparara un documento sobre la formación de maestros en Colombia ha constituido una provocación para dar libertad a muchas fantasías, haciendo un esfuerzo de recopilación de lo que ha sido mi experiencia como maestro de enseñanza básica y mi participación de largos años en la formación de maestros, bajo modalidades tan diversas como la rectoría de la Universidad Pedagógica y la realización de talleres informales en casi todo el país.

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

Pensé entonces que podría recogerse la experiencia acumulada en los últimos cuatro o cinco años por un grupo muy amplio de maestros y universidades que han participado en algunos de los proyectos promovidos por la Fundación FES, convirtiendo estas experiencias en una forma de poner en duda los esquemas pre-

dominantes de profesionalización y capacitación, e intentando abrir campo a una polémica que eventualmente permita inducir la creación de nuevos paradigmas de educación diferentes a la escuela graduada tradicional, que infortunadamente resultó reafirmada en la Ley 115 de 1994.

En este contexto, el documento intenta mostrar cómo la escuela actual y el sistema organizativo en el cual ella se enmarca deben ser cuestionados para dar cabida a un modelo diferente en el cual quepan la investigación, la creatividad y el crecimiento social y personal: a este tipo de institución lo llamo *no-escuela*, sin que ello quiera decir que deban desaparecer las instituciones educativas. Más bien, es una forma de indicar que debe haber instituciones educativas que sean capaces de romper los esquemas tradicionales que identifican la institución social denominada escuela.

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

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

LAS NECESIDADES SOCIALES DE APRENDIZAJE

Podría decirse que hoy se requiere un esquema de educación. Ya es un lugar común afirmar que sólo a partir del desarrollo de los recursos humanos es posible conseguir el desarrollo económico y social. Los profundos cambios ocurridos en el mundo en las últimas cinco décadas han transformado significativamente la economía y las relaciones internacionales. Las perspectivas para los próximos decenios están basadas, sin duda alguna, en un intensivo intercambio de *inteligencia*, del cual dependen ya las negociaciones internacionales tanto en lo económico como en lo político. Este intercambio de *inteligencia* se expresa en la producción de ciencia y tecnología, en la producción y distribución de servicios de comunicación e información a través de medios cada vez más sofisticados y eficientes, en la *producción de cultura*, en la capacidad de negociación y venta de ideas sobre los negocios, en la producción de tecnologías de servicio social... En fin, parecería que el conocimiento se convierte en un producto mercadeable y, por tanto, producir conocimientos es un buen negocio. Esta producción, sin embargo, no se expresa como algo que emana de un pequeño grupo de personas. Por el contrario, parecería que se trata de masificar la *producción de conocimiento*, a fin de elevar los niveles de racionalidad compartida por grandes núcleos humanos. Ya no se trata de tener pequeñas élites bien educadas, sino de tener pueblos bien educados: de esto depende la flexibilidad en el sistema productivo que se ve forzado a incorporar tecnología intensiva en aplicación de conocimientos antes que en desarrollo

de destrezas. La tendencia marcada a la descentralización administrativa y política, así como la búsqueda de participación ciudadana en muy diversos campos exige, igualmente, más gente capaz de asumir responsable y racionalmente funciones públicas. El viraje en la concepción de la salud hacia un modelo de prevención requiere que el conjunto social tenga más conocimientos sobre su cuerpo, sobre los riesgos de enfermedad y sobre la manera de evitarlos.

Podría decirse que hoy se requiere un esquema de educación orientado a la *producción* colectiva de conocimiento antes que al esquema de *adquisición* de información general que ha primado en los últimos cuatro o cinco siglos. En efecto, casi todo el aparato educativo actual está montado sobre un modelo de distribución de información, sea ella de carácter utilitario inmediato o mucho más compleja en tanto que transmite la herencia cultural de la ciencia, la tecnología y las artes. Sobre este modelo, que puede ubicarse en el terreno de la *enseñanza-aprendizaje* se han diseñado las instituciones educativas formales de carácter secuencial y graduado, que conducen paso a paso al individuo desde el preescolar hasta el grado universitario. Sólomente en los niveles de postgrado, en algunas disciplinas, se inician con alguna seriedad los procesos de *producción de conocimiento*. En el caso de Colombia esto tampoco ocurre con frecuencia, en la medida en que muchos postgrados se hacen en fines de semana con currículos muy escolares y sin ningún énfasis en la investigación. En el caso de los postgrados de educación la mayoría son de una mediocridad lastimosa, logrando en el mejor de los casos llenar lagunas que dejaron las licenciaturas: aprender a leer y escribir al nivel de un profesional, redactar informes y hacer un trabajo de grado que suele quedar inédito por inadecuación temática o impertinencia metodológica. Lo cierto es que de los múltiples postgrados en educación del país no parece que estén saliendo propuestas importantes sobre cambios requeridos en el sistema educativo. Otro

tanto debe ocurrir en otras disciplinas donde los postgrados de maestría no alcanzan a llegar al nivel de producción de nuevo conocimiento.

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

Muchas de las preocupaciones de quienes se ocupan de la educación están referidas en la actualidad a la calidad de la educación, en la medida en que ésta no parece estar respondiendo adecuadamente a unos estándares de *adquisición* de conocimientos que conduzcan al manejo de habilidades básicas como la lectura y la escritura, al cálculo matemático y a la creación de hábitos tradicionales de estudio (lectura) y disciplina rutinaria de repetición de saberes medianamente asimilados dentro de las estructuras lógicas de las diversas disciplinas. Sin embargo, no se cuestiona con la

misma intensidad la inadecuación de estos propósitos con respecto al nuevo entorno de las comunicaciones que han modificado sustancialmente la forma de circulación de saberes que combinan múltiples formas de expresión. La existencia irreversible de los *multimedia* determinan formas radicalmente distintas de lectura y, por supuesto, de escritura. Los *multimedia* son la expresión de *multi-lenguajes* y el sistema escolar sigue operando sobre la imprenta de Gutenberg, que es un lenguaje unidimensional lineal. A esto debe sumarse la tendencia muy marcada a introducir la interactividad en los medios de información, incluyendo medios como la televisión y la radio que habían sido considerados por mucho tiempo unidireccionales. Desde luego, los sistemas informáticos que combinan texto, imagen, sonido y animación son evidentemente interactivos.

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

Desde el siglo XVII se consolidó el sistema escolar como mecanismo para asegurar la educación de las personas, estableciendo niveles graduales y homogéneos que permitieran el desarrollo sistemático de programas de estudio orientados a satisfacer las necesidades básicas de la organización social en aspectos relacionados con la conservación de valores religiosos y civiles, la preparación de recursos humanos para satisfacer las necesidades del aparato productivo y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica.

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

- Espacios y edificaciones determinados específicamente para la función educativa (preescolares, escuelas primarias, colegios de secundaria, institutos técnicos, universidades).
 - Especialización profesional para los educadores (por niveles de atención, por áreas del conocimiento y por funciones administrativas).
 - Gradualidad en el proceso de instrucción mediante una secuencialización de los saberes (currículo) y mediante el establecimiento de pedagogías basadas en la relación grado-edad (en la escuela primaria y secundaria).
 - Organización institucional basada en la normalización mediante mecanismos disciplinarios de control social (concepción autoritaria) y de homogenización del saber (didácticas estandarizadas y sistemas de examen).
 - Prevalencia de la función homogénea de *enseñanza* sobre los procesos diferenciados de *aprendizaje*.
 - Segmentación social de acuerdo con el tipo de organización del sistema y los recursos disponibles para mantenerlo (educación privada-oficial, técnica-académica, primaria-secundaria-superior).
- El paradigma escolar, sin embargo, plantea actualmente problemas muy grandes:
- En los países pobres, donde la infraestructura escolar es deficiente y las tasas de escolarización son todavía muy bajas (inferiores al

60% de ingreso y al 30% de conclusión del ciclo básico), no parece haber solución dentro del esquema convencional, ya que los recursos asignados a educación no tienen expectativas de un crecimiento sustancial.

- Desde el punto de vista de la formación de ciudadanos para una cultura de la participación, del ejercicio pleno de los derechos y de formas civilizadas de convivencia, parece ser que el esquema autoritario de la escuela no contribuye al afianzamiento de hábitos de comportamiento social adecuados a las nuevas expectativas de sociedad del final de siglo. Por el contrario, en muchos casos la escuela parece estar reproduciendo los esquemas de violación de los derechos humanos, de formas violentas de solución de conflictos, de discriminación, etc. (Parra, 1992).
- Desde el punto de vista de la calidad de la educación en lo referente al conocimiento (ciencia, tecnología, producción artística, habilidades de pensamiento, habilidades prácticas, capacidad de gestión de iniciativas, etc.) se requiere un inmenso esfuerzo en la formación de docentes que cuando se ha logrado no encuentra en la estructura tradicional de la escuela un ambiente propicio para el desarrollo de nuevas pedagogías que promuevan la producción de conocimiento, más allá de la simple repetición de esquemas de información general.
- El aislamiento de la institución escolar, que en su momento constituyó una gran ventaja para la protección y formación de niños y adolescentes, hoy es una barrera para acceder a nuevos espacios donde se produce, se procesa y se distribuye la información y el conocimiento. La invasión de medios escritos, audiovisuales, gráficos, electrónicos y presenciales a través de los cuales circula la cultura contemporánea están ausentes de la escuela y ésta no parece tener la capacidad de incorporarlos en su estructura rígida de currículo graduado (Cajiao, 1994).

LAS EXIGENCIAS DEL APARATO SOCIAL AL SISTEMA EDUCATIVO

LAS EXIGENCIAS DEL HUMANISMO

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

desde patrones valorativos claros. Esto significa que la educación debe propender por la formación de personas capaces de:

- Establecer relaciones afectivas interpersonales satisfactorias y estables que permitan el desarrollo y enriquecimiento de la intimidad.
- Construir un proyecto de vida propio, alrededor del cual pueda hallarse un sentido a la vida y al trabajo.
- Manejar las frustraciones ocasionadas por un mundo en el cual el éxito en el logro de objetivos vitales se encuentra restringido por la competencia, el manejo de la información y las mayores exigencias provenientes de un contexto extenso de relaciones sociales internacionales.
- Asumir riesgos y responsabilidades dentro de un marco ético, de tal manera que puedan arraigarse actitudes de innovación y de búsqueda en los campos del conocimiento, del desarrollo social y de la productividad económica.
- Asumir compromisos profundos que den base sólida a las relaciones personales, a la perseverancia en la búsqueda de nuevas utopías sociales y al desarrollo de proyectos de largo plazo.

LAS EXIGENCIAS DEL SISTEMA DEMOCRÁTICO

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

- Actuar racional y constructivamente en una democracia participativa.

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

LAS EXIGENCIAS DEL SISTEMA PRODUCTIVO

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

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

- Desarrollar actitudes de innovación que predispongan a asumir los permanentes retos de cambio que exige el mundo contemporáneo.

LAS EXIGENCIAS DE LA CIENCIA Y LA CULTURA

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

- Disponer de los conocimientos y habilidades que les permitan utilizar los medios disponibles para expresarse libre y responsablemente en los campos de la información, la política, la ciencia o el arte.
- Desarrollar habilidades intelectuales orientadas a la investigación científica y tecnológica.
- Asumir proyectos de vida basados en altos ideales éticos y de servicio a la humanidad, que por su exigencia tienen menos viabilidad de retribución económica, si se comparan con otras actividades de alta demanda en el aparato productivo.

Todo lo anterior es definitivamente diferente a lo que pretende un sistema centrado en la homogenización de los saberes transmitidos en forma secuencial y graduada a lo largo de la escolaridad. Tampoco es posible tener individuos autónomos y responsables en estructuras completamente autoritarias. Liderazgo e iniciativa no pueden surgir en instituciones esencialmente disciplinarias. Modelos académicos de requisitos esencialmente memorísticos lineales y fragmentados, que permanentemente se verifican mediante eva-

luaciones cuantitativas de respuesta cerrada no pueden producir individuos creadores que antes que generar respuestas deben estar siempre dispuestos a nuevas preguntas. Maestros entrenados para enseñar de acuerdo con programas preestablecidos no pueden asumir un papel de generadores de oportunidades diferenciadas de aprendizaje, que los relega de su papel burocratizado de poder para colocarlos en situación de animadores con muy pocas respuestas seguras a la mano.

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

BASES EPISTEMOLÓGICAS

PARA PASAR A UN TERRENO PROPOSITIVO que apunte a llenar las necesidades de los individuos y del aparato social es necesario dar un rápido vistazo a los componentes y relaciones del sistema de educación. Vale la pena destacar la necesidad de una visión sistémica, en contraposición con un modelo jerarquizado de dependencias que van desde el nivel central hacia los departamentos, los municipios y las instituciones. Esto significa analizar el problema educativo desde la óptica de circulación de los saberes y aprendizajes antes que desde los mecanismos administrativos, que deben convertirse en facilitadores de procesos y no en determinantes de operaciones.

COMO SE APRENDEN LAS COSAS

Todos los puntos enunciados en el aparte dedicado *a las exigencias del aparato social*

constituyen aprendizajes, en el sentido utilizado por la biología desde las investigaciones de Lorenz (1974). Parece ser que estos enfoques resultan hoy muy reforzados por las investigaciones que se realizan desde campos como la neurología, la etología y la llamada ciencia cognitiva que comienza a configurarse como una nueva disciplina científica. No es éste el momento para hacer desarrollos teóricos relacionados con esta temática, por lo cual solamente tendremos que contentarnos con algunas afirmaciones

expuestas más ampliamente en otros trabajos (Cajiao, 1988). Dos vías tiene la pregunta:

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

Para describir la operación del sistema en referencia a esta primera interrogación, digamos que lo que el niño aprende en el sistema formal de educación está directamente relacionado con el ambiente escolar en el cual se desenvuelve y con el tipo de maestro con el cual interactúa en ese ambiente. El ambiente escolar, por su parte, es el resultado de una herencia cultural que ha determinado una forma de estructura institucional muy afianzada que obedece a una concepción de lo que es educar niños y jóvenes (Cajiao, 1994). Esta tradición, que además de una concepción, alimenta unas pedagogías, unos contenidos y una forma de ordenamiento de la información que se distribuye, también determinó en muy alto grado la formación básica y profesional del maestro, quien finalmente, después de un recorrido académico regresa a la escuela para reforzar la tradición de la cual difícilmente puede salirse.

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

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

- El conjunto de comportamientos y actitudes desarrollados a través de mecanismos adaptativos (imitación, acomodación, homologación, mimetismo, destrezas, técnicas...) que permiten permanecer en la institución, asumir un papel en su estructura y desarrollarse

dentro de la lógica de la organización. Este grupo de aprendizajes lo adquiere el maestro en su infancia y juventud en la escuela y luego lo reaprende nuevamente en la misma escuela desde otro papel.

- El discurso filosófico y científico que proviene de otras disciplinas y que debe alimentar el ejercicio profesional del maestro. El discurso sobre la educación, sobre la pedagogía y sobre la didáctica de las disciplinas se adquiere en la formación universitaria casi exclusivamente por la vía convencional de *distribución* de conocimiento en la cual hay muy poca oportunidad de *producción* de conocimiento nuevo mediante la experimentación y la innovación.

Esto conduce a un fenómeno que aparece constantemente y que algunos han llamado la esquizofrenia escolar (Parra, 1989); así se denomina la disociación entre el enunciado de los saberes pedagógicos y las prácticas observadas en la vida íntima de la escuela.

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

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

Por esto puede resultar un intento valioso al menos enunciar el tipo de modificaciones que podrían introducirse en la estructura

escolar, con la expectativa de que ella tenga mayor fuerza para inducir el cambio de los aprendizajes de maestros y alumnos.

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

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

- Cada individuo aprende de manera diferente de acuerdo con las experiencias previas de aprendizaje vividas desde el nacimiento y de acuerdo con la cantidad y procesamiento de información recibida y almacenada en el cerebro.

Si esta proposición es cierta, como lo afirman muchos investigadores, no tiene sentido desarrollar didácticas que pretenden homogenizar el proceso de aprendizaje, pues en el mejor de los casos lo que se logra es una forma de transmisión conceptual que al no haber sido elaborada mediante la propia actividad constructiva queda archivada como información sin referentes operatorios que articulen con otras cadenas cognoscitivas. Seguramente es a esto a lo que se refieren muchísimos estudiantes adolescentes cuando señalan que lo que les enseñan en el colegio es *inútil* (Proyecto Atlántida, 1994).

Entonces el problema es cómo organizar los procesos de aprendizaje de tal manera que cada estudiante pueda aprender a su manera, desde sus intereses, desde su propia lectura de la realidad,

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

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

LO QUE MUESTRAN LAS INVESTIGACIONES

Las investigaciones realizadas desde perspectivas cualitativas en numerosas escuelas y colegios, y más incipientemente en algunas universidades, muestran que los procesos educativos siguen centrados en la enseñanza, en la repetición formal de conceptos que se normalizan mediante evaluaciones cuantitativas que supuestamente tienen el poder de decir si un estudiante aprendió o no aprendió. Los alumnos señalan con frecuencia que les parece inútil lo que están aprendiendo en el colegio: esto desde el punto de vista de la aproximación a las

ciencias, al mundo de la cultura, del arte, de la tecnología... Además de inútil les parece aburrido. Los profesores gastan muy buena parte de su tiempo regañando, gritando, amenazando, para tratar de conseguir el silencio necesario para recitar la lección de cada día. No se requiere ser muy agudo para constatar que el tipo de aprendizajes que se proveen en el sistema escolar (incluyendo la universidad) tienen que ver con otras habilidades, destrezas y conceptos referidos a la supervivencia en ese medio social: memoria verbal, mecanización de procedimientos lógicos y manuales, adaptabilidad a situaciones de bajo reto y alta homogeneidad, actitudes de sumisión y rutinización de la actividad...

De otra parte, estudios cuantitativos como los realizados por el MEN (Programa Saber) y el Corpes de Occidente, muestran que los logros del sistema en lo referente a *conocimientos* son débiles (mala calidad de la educación). Las sugerencias que emanan de este tipo de estudios se enfocan a un fortalecimiento de la institucionalidad tradicional en la medida en que propenden por más horas de escolaridad, mejores libros de texto y mayor capacitación para los maestros. Sin embargo, no es tan claro cómo podrían llevarse a cabo otras recomendaciones que también aparecen en esos estudios: más trabajo en grupo, mayor estímulo a la creatividad, menos memorización, mejores relaciones entre maestros y alumnos, etc. No es tan claro en la medida en que estas propuestas atraviesan la estructura de la escuela y su forma de organización diseñada para la distribución y no para la producción de conocimiento.

LA "NO-ESCUELA"

Bajo este título cabe una propuesta de institución para el aprendizaje y la búsqueda del conocimiento desde una perspectiva productiva. En un reciente congreso sobre desarrollo del pensamiento científico, convocado por la Universidad Jorge Tadeo Lozano, presentamos algunas ideas sobre el desarrollo de la mente científica, que parece oportuno

transcribir aquí, con el fin de suscitar una nueva imagen de lo que podría hacer una institución educativa *no escolar*, que no tiene el sentido convencional de *no formal*:

Aprendizaje y "mente científica": en primer lugar, me parece interesante referirme a la forma como algunos biólogos enfocan el problema del aprendizaje. Para Lorenz, por ejemplo, "la capacidad de aprendizaje (intercambio comunicacional con el medio) depende del desarrollo de las facultades ingénitas del individuo. Este desarrollo depende de factores biológicos, emocionales, ambientales y culturales. La adquisición de información momentánea no almacenada, no es descriptible como aprendizaje. Una característica común a todos los procesos de aprendizaje es la circunstancia de que todo cambio acomodable se produzca en la maquinaria, es decir, en las estructuras de los órganos sensoriales y el sistema nervioso cuya función es el comportamiento. Precisamente en este cambio estructural reside la adquisición de informes y, como el cambio es permanente, también lo será su almacenamiento".

Esto conduce a pensar que en las primeras etapas de desarrollo del ser humano (la infancia, la niñez, la adolescencia) la estructura biológica se configura de acuerdo con el tipo de experiencias de aprendizaje realizadas, generando, por así decir, diseños de aprendizaje diferenciados según las necesidades adaptativas planteadas por el medio. Si éste exige repeticiones de actos mecánicos en condiciones más o menos rutinarias, probablemente la estructura biológica de aprendizaje se adaptará a este tipo de exigencia. Si, por el contrario, el medio plantea una imprevisibilidad permanente, condiciones de peligro, soluciones diferentes a problemas de supervivencia, seguramente las formas de almacenamiento y procesamiento de información (aprendizajes) serán muy diferentes. En forma demasiado simple diríamos que se están configurando *mentes* distintas.

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

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

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

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

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

Dos citas ilustran muy bien esta afirmación:

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

Albert Einstein

Notas autobiográficas

“Solo una parte muy pequeña de los jóvenes más capacitados escoge carreras científicas. Me quedo maravillado al ver que la capacidad y el entusiasmo es mucho mayor en los niños que acuden a escuelas primarias que entre los muchachos de secundaria. Algo sucede durante los años escolares que les desalienta y les hace perder el interés... debemos comprender y paliar este peligroso desencanto. Albert Einstein se convirtió en científico, no gracias, sino a pesar de su escolarización”.

Carl Sagan

El cerebro de Broca

El cultivo de la “mente científica”: un segundo aspecto que quiero enunciar se refiere a las condiciones en las cuales podrían cultivarse estas cualidades, que quizá desemboquen en la aparición de mentes científicas. Si la afirmación de Lorenz la convertimos en una hipótesis de trabajo, diríamos que la mente científica está deter-

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

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

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

Me pregunto si la obsesión por dar la respuesta correcta en física, en matemáticas, en historia o en biología, en períodos sucesivos de cincuenta minutos es una buena estrategia de cultivo para conseguir mentes científicas. Si a esto le añadimos el miedo al fracaso, sancionado con exclusión social; la ausencia de retos surgidos de la confianza en el logro, así sea mínimo y parcial; y la falta de estímulo, cuando no represión, a las conductas inqui-

sitivas y originales, la probabilidad de desarrollar estructuras de aprendizaje aptas para enfrentar la realidad con mente científica es muy precaria.

Herramientas para la construcción de conocimiento: un tercer punto que me parece interesante de mencionar se refiere a lo que se me ocurre llamar herramientas para la construcción del conocimiento.

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

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

De nuevo las preguntas:

¿En cuánto contribuye al cultivo de nuevos científicos una mecanización del idioma, una rutina insignificante para resolver algoritmos matemáticos, una quietud que aniquila la riqueza de la

expresión corporal, un olvido total del lenguaje de la música, un aniquilamiento precoz de la expresión gráfica...?

La otra herramienta poderosísima para la construcción del conocimiento es el desarrollo de comportamientos inquisitivos. Comportamientos que parten de la curiosidad y conducen a la investigación. La investigación es la tarea fundamental de la mente creadora: en la ciencia, en la música, en la danza, en la política, en la industria...

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

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

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

Bertrand Russell, en su ensayo *La educación en una sociedad científica*, nos dice:

“Los gobernantes les proporcionarán un género de educación a los hombres y mujeres corrientes y otro a aquéllos que hayan de ser mantenedores del poder. Los hombres y mujeres corrientes es de esperar que sean dóciles, diligentes, puntuales, de poco pensar y que se sientan satisfechos. De estas cualidades, quizá la más importante sea la satisfacción. Para producirla se recurrirá a todos los recursos del psicoanálisis, del behaviourismo y de la bioquímica. Los niños serán educados desde sus primeros años del modo más adecuado para no adquirir complejos. Casi todos los niños serán niños y niñas normales, felices y llenos de salud (...) En los temperamentos así formados se impondrá la docilidad por los métodos de instrucción militar o por métodos más suaves como los utilizados por los boy-scouts. Todos los niños y niñas aprenderán desde la edad primera a ser cooperativos, es decir, a hacer exactamente lo que todo el mundo hace. La iniciativa quedará desterrada en estos niños, y la insubordinación, sin ser castigada, les será extirpada científicamente. (...) Por otro lado, aquellos niños que estén destinados a ser miembros de la clase gobernante recibirán una educación bien diferente. Toda la ciencia conocida se aplicará al desarrollo de su inteligencia y de su voluntad”.

El reto es imaginar este tipo de institución educativa en la cual los niños puedan desarrollar sus intereses y a la vez avanzar en la construcción de formas de pensamiento que les abran la puerta del conocimiento universal. En este lugar *no escolar* no deberá haber una secuencialidad tan estricta en la aproximación al conocimiento, por tanto, se romperán las nociones de curso-edad. Los papeles autoritarios de los adultos controladores, disciplinantes y enseñantes tendrán que sustituirse por mecanismos participativos en los cuales los adultos y los niños cooperen en la generación de preguntas y en la búsqueda de soluciones a problemas; las normas rígidas de control deberán reemplazarse por mecanismos de convivencia, concertación y búsqueda de acuerdos tendientes a la solución de conflictos; los sistemas rutinarios de examinación y calificación tendrán que modificarse abriendo paso al diseño y

desarrollo de proyectos que puedan tener un monitoreo en todo el proceso hasta el resultado; los currículos graduados, secuenciales y fragmentados temporalmente deberán cambiarse por jornadas de trabajo flexibles en las cuales haya tiempo para pensar mientras se trabaja mental y corporalmente, en ambientes de comunicación permanente entre pares y con los adultos como orientadores y animadores de la actividad intelectual. También la institución cerrada, compartimentada en aulas de enseñar tendrá que cambiarse por una arquitectura de espacios flexibles en los cuales haya *cosas que hacer*, con canales de comunicación en el entorno social inmediato y con las fuentes de información mundial que se difunden por medios escritos, electrónicos y audiovisuales. Además de maestros especializados deberá enriquecerse el contacto entre los jóvenes y los adultos con experiencia intelectual y profesional que enriquezca el proceso de búsqueda que se desarrolla en los centros de educación. La lectura no será una obligación homogénea de rutina, sino una actividad de búsqueda de respuestas selectivas a los retos planteados por el trabajo de proyectos en los cuales se encuentren ocupados los miembros de la comunidad educativa (jóvenes y adultos), lo cual llevará a invertir más en bibliotecas que en textos homogéneos de enseñanza.

En esta dirección debe seguirse construyendo una utopía nueva, que sólo se realizará en la medida en que se estimule el diseño, ejecución, evaluación y sistematización de experiencias. Ellas deberán contar desde el comienzo con el apoyo de las autoridades locales y de las universidades y centros de investigación educativa, de modo que desde la experiencia surja un nuevo modelo de formación profesional de los maestros. En este proceso de innovación deben constituirse redes que permitan que desde un comienzo las experiencias se articulen en el aparato regulador para ser validadas e incorporadas a una nueva cultura educativa *no escolar*, resolviéndose el problema de aislamiento que ha caracterizado la multitud de innovaciones educativas que se vienen

haciendo en el país desde hace años. Se requerirá, obviamente, modificar denominaciones clasificatorias como *educación formal*, *no formal*, *informal*, que llevadas a niveles reglamentarios impiden hacer búsquedas substanciales en la organización institucional. También habrá que contar con otras formas de certificación de conocimientos y habilidades, mecanismos de validación, sistemas de evaluación y transferencia y fluidez entre instituciones de formación de maestros, centros de investigación e instituciones experimentales.

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

Entre tanto, deben irse sentando los cimientos para este cambio profundo que parece ser de los más difíciles en cuanto la cultura escolar se presenta como uno de los más persistentes modelos de reproducción de las viejas estructuras de la sociedad premoderna. Es cuestión de ir enriqueciendo la nueva *imagen*, con el aporte de pensadores, científicos, educadores y sobre todo de soñadores.

REQUERIMIENTOS EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

PARA INICIAR ESTE EJERCICIO DE PRESENTE y futuro conviene repensar qué tipo de maestro requerirá la nueva utopía intentando, en forma muy limitada por supuesto, el diseño de un perfil diferente al que hoy están produciendo las facultades de educación. El nuevo maestro llevará a mirar dónde y cómo debe ser preparado y, por tanto, a repensar la formación profesional y los lugares donde se imparte.

LA FORMACIÓN PERSONAL (PEDAGÓGICA) DEL MAESTRO

Características de personalidad profesional

Los problemas de los maestros en relación con su profesión son bien conocidos. En general, da la impresión de que ellos mismos tienen una baja estima por su papel social, la cual atribuyen especialmente a mala remuneración, condiciones de trabajo poco estimulantes, niveles de exigencia personal pobres, falta de valoración social, bajo estatus, etc. Esta autoimagen generalizada pareciera proyectarse sobre su trabajo cotidiano, generando en los alumnos actitudes de poco aprecio, especialmente a partir de la pubertad y la adolescencia. A pesar de los esfuerzos realizados por las organizaciones del magisterio a través del Movimiento Pedagógico, la producción intelectual que surge de los profesionales de la educación es precaria, así como el trabajo de experi-

mentación e investigación que se reduce a experiencias más bien puntuales. También pareciera que esta autoimagen negativa es más acentuada en los maestros oficiales que en los que se desempeñan en el sector privado, aunque éstos se encuentren en situación laboral desfavorable con respecto a los primeros. El maestro tiende fácilmente a burocratizarse en la rutina escolar, pasando de un salón a otro con su parcelación, su programa, sus evaluaciones preestablecidas desde el comienzo del período académico, de acuerdo con unos currículos y unos horarios. Su profesionalidad se viene al suelo ante un sistema que lo aliena entregándole casi listo todo lo que debe enseñar, lo cual es acompañado por un libro de texto en el cual el alumno encuentra casi textualmente desde el primer día de clase lo que el profesor dirá durante todo el año. Su función frente al conocimiento queda prácticamente anulada, dejando el mayor esfuerzo al control de la disciplina y a la calificación de exámenes.

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

mostrar es que las condiciones sociales de la profesión van conduciendo gradualmente a un empobrecimiento personal de quienes la ejercen.

Sin embargo, nadie renuncia. Hay multitudes de egresados de las facultades de educación esperando ansiosamente un nombramiento que a los 22 años les garantizará, si así lo desean, la jubilación 35 ó 40 años después. Entre tanto, la gente que ha cumplido su tiempo de servicio no se retira. Los que protestan por las malas condiciones de trabajo no renuncian para hacer otra cosa. Los que piden espacio de participación política no quieren asumir el riesgo de renunciar para participar, como tienen que hacerlo todos los demás empleados oficiales. Hay un régimen especial que permite que después de jubilarse se pueda continuar en la docencia hasta la edad de retiro forzoso. No cabe duda de que se trata de una profesión muy curiosa.

Si se quiere propiciar un decidido desarrollo educativo del país es imprescindible un serio esfuerzo de dignificación de la profesión, lo cual no equivale sólo a incrementar los salarios, que sería la interpretación más simplista y por supuesto no resolvería nada de fondo. No parece probable que el país pueda reconocer un estatus diferente a los maestros si no se modifica substancialmente el ejercicio profesional, generando otro tipo de formación conducente a preparar gente independiente y autónoma, suficientemente calificada y segura de sus posibilidades profesionales como para adquirir movilidad en un mercado laboral más amplio. El día que la mayoría de los maestros encontrara alternativas de trabajo más satisfactorias que la vinculación laboral burocrática que ofrece el Estado, no le quedarían a éste sino dos opciones: quedarse con la peor gente, la más incapaz, la de menos iniciativa, o incrementar los estímulos profesionales y económicos que permitan mantener los mejores profesionales. La primera opción tiene, desde luego, altísimos riesgos políticos y económicos, pues contribuye a ahondar

las inequidades sociales, en tanto que la educación oficial se dirige a las clases más pobres, que con pésima educación no podrán remontar retos de participación en la vida política, cultural y económica. Infortunadamente, las propias organizaciones del magisterio han propiciado esta alternativa a través de mecanismos reivindicativos que no permiten un mayor nivel de selectividad profesional.

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

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

Los niños y los jóvenes aprenden muchas más cosas por imitación, por emulación y por sintonía emocional que a través de cuidadosas metodologías de transmisión conceptual. Esto es casi un axioma de la tradición educativa que siempre ha

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

Formación ética

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Desarrollo de habilidades comunicacionales

Todo acto educativo es en esencia un acto de comunicación. En este sentido, el proceso educativo es antes que nada un proceso colectivo de construcción de significados, que a su vez reproduce y prolonga la cultura en tanto que ésta es un patrimonio simbólico extensamente compartido.

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

La escuela tiene su propia semiología que no es posible descifrar a partir del discurso verbal, sino a partir de la cuidadosa observación

de los fenómenos comunicacionales que conducen a la construcción simbólica.

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

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

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

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

Veamos unos pocos ejemplos triviales:

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

El currículo, reflejado en el horario escolar, muestra que el niño tiene más de ocho asignaturas diferentes, fraccionadas en horarios precisos, muchas veces con maestros diferentes y en períodos de

45 ó 50 minutos. Para cada asignatura hay un cuaderno diferente y una tarea específica y la evaluación no indaga sobre la integración de conocimientos sino sobre habilidades aisladas. Todos estos datos constituyen un lenguaje articulado de concepciones reales y no verbales.

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

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

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

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

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

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

Desarrollo de hábitos de trabajo

Hay hábitos de trabajo que definen la identidad de ciertas profesiones y que, por tanto, hacen parte integral de la formación. La disponibilidad del médico, la audacia del reportero gráfico, la precisión del ingeniero mecánico, el orden del contador... podrían buscarse muchos ejemplos de los estereotipos que existen asociados con el desempeño profesional. Un cocinero sucio genera desconfianza, un neurocirujano trasnochador no es deseable, una secretaria chismosa es un peligro...

¿Cuáles deberían ser los hábitos de trabajo del maestro que se desempeña con dignidad profesional? ¿Cuáles son los signos que

producen desconfianza en los alumnos, en las familias o en la sociedad?

¿Qué hábitos de lectura debe tener un maestro? ¿Qué tipo de entrenamiento en investigación? ¿Qué tipo de relación debe establecer con los demás: las de un vendedor puerta a puerta, las de un guardián de prisiones, o las de alguien que se ocupa de ayudar a las personas?

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

Desarrollo de la sensibilidad

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

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

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

LA FORMACIÓN ACADÉMICA

Una nueva perspectiva de la educación exige también una formación académica apropiada para los maestros. La tradición universitaria colombiana ha seguido un sistema curricular centrado alrededor de disciplinas específicas conducentes al otorgamiento de licenciaturas especializadas en las áreas específicas que corresponden al currículo de la secundaria. Solo hace unos 10 ó 15 años aparecieron licenciaturas en preescolar y en primaria. Las primeras se crearon bajo las orientaciones provenientes de los estudios sobre la primera infancia

y respondieron a la gran expansión de cobertura en este nivel, mientras las segundas se orientaron más a la necesidad de promoción de los maestros dentro del escalafón, sin que tuvieran un cuerpo teórico muy sólido, capaz de modificar a fondo la estructura escolar.

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

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

Por todo esto parece necesario reevaluar el papel de las universidades en la formación de profesionales de la educación. Eviden-

temente hay muchos intereses creados que obstaculizan este análisis, que seguramente arrojaría como resultado la necesidad de acabar con la estructura académica actual. Es posible que una mejor opción fuera, por ejemplo, ofrecer una formación complementaria a profesionales de otras disciplinas que deseen participar en la docencia. De esta forma ingenieros, biólogos, matemáticos, arquitectos, agrónomos, podrían enriquecer el proceso educativo del país, con la ventaja de que en caso de no hallar satisfacción en el trabajo pedagógico se irían a hacer otra cosa. Lo grave para el sistema educativo es tener una enorme cantidad de educadores que no saben hacer nada más, aumentándoles su sentido de frustración ante la imposibilidad de hallar opciones personales y laborales.

La relación con las disciplinas

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

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

- En vez de hacer énfasis en la didáctica como técnica de transmisión de saberes, debe hacerse en la epistemología de la ciencia como exploración de los mecanismos de construcción de conocimientos. Esto representa el paso de las pedagogías de enseñanza a las pedagogías del aprendizaje.
- En todas las facultades de educación, y desde el comienzo mismo de la carrera, deben generarse experiencias de investigación apropiadas y pertinentes para el ejercicio profesional cotidiano, de modo que *investigar*, escribir, indagar, no sean incompatibles con el ejercicio activo del magisterio, como parecen creer actualmente muchos. Hay unos hábitos de investigación esencial, o investigación operativa, que requieren un método apropiado y un adiestramiento prolongado hasta hacerse hábitos de conducta. Esto difiere de aquellas expectativas generadas en muchos estudiantes de educación a quienes sus profesores les dicen que los harán *investigadores* para salvarse de ir a trabajar en las aulas escolares. Esto implica el desarrollo de aquellas herramientas investigativas *pertinentes* para el contexto en el cual se desarrolla la acción educativa, y que no parecen ser los modelos tradicionales de investigación especulativa o estadística. Parece, más bien, que desarrollar modelos de investigación cualitativa y ejercitar en ellos a los futuros maestros, desde el comienzo de sus estudios, contribuye en un alto grado a la dinamización de cambios en el sistema escolar.
- Debe promoverse desde el comienzo de la formación un sistema estructurado de práctica profesional que permita desarrollar las relaciones con la realidad educativa del país y poner a prueba los conocimientos teóricos impartidos en las aulas universitarias. Esto implica un esfuerzo muy grande de las universidades para incorporar docentes con experiencia práctica en la gestión educativa, de tal manera que tengan autoridad profesional en la dirección y coordinación de las prácticas, contribuyendo a desarrollar nuevas

opciones de trabajo y organización del sistema escolar, tanto a nivel institucional como a nivel administrativo.

Esto exige establecer una articulación mucho más fuerte entre las facultades de educación y los otros niveles del sistema educativo, no sólo como eventos puntuales de prácticas académicas aisladas, sino como una permanente presencia de las universidades en los proyectos de desarrollo educativo municipal, teniendo en cuenta todos los componentes del sistema en sus aspectos formales, no formales, administrativos y, sobre todo, en la búsqueda de nuevas opciones de mejoramiento e innovación. Es fundamental que las universidades rompan su aislamiento de la realidad y permitan a sus profesores y estudiantes participar activamente en el desarrollo educativo allí donde éste es requerido, con el fin de que esta experiencia se convierta en la base del desarrollo académico.

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

En este horizonte el maestro debe tener una formación sólida en áreas que hasta ahora han estado reservadas a otras disciplinas, o que han sido consideradas propias de licenciaturas específicas como idiomas. Sería interesante abrir una discusión a fondo sobre la necesidad de incorporar en el proceso de formación los siguientes campos de investigación y práctica:

a. Teorías de la comunicación.

b. Semiología y aprendizaje.

c. Creatividad y expresión.

REQUERIMIENTOS EN LA ESTRUCTURA INSTITUCIONAL DEL SISTEMA

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

Deberá fortalecerse el orden local municipal de la educación y la articulación efectiva de los diversos segmentos del sistema, con el fin de favorecer la integración de una verdadera comunidad educativa en la cual diversos agentes de la comunidad coadyuvan a la formulación de planes y ejecución de proyectos conducentes a una elevación significativa de la calidad. Para lograr esto es necesario revisar las clasificaciones usuales de educación formal, no formal e informal; se requerirá también abrir espacio a profesionales de disciplinas liberales para que hagan sus aportes al desarrollo educativo, estableciendo sistemas ágiles de acreditación y validación de sus habilidades docentes; se deberán formalizar redes de información y actualización que permitan nuevas rutas de autoformación y retroalimentación de experiencias innovadoras; y se tendrán que estructurar mecanismos de financiación, asesoría y apoyo a quienes emprendan proyectos educativos de características experimentales.

EXPERIENCIAS EN MARCHA

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

La Fundación FES se ha constituido en una entidad animadora de estos procesos, a la vez que orientadora en aspectos metodológicos. Alrededor de los proyectos propuestos y financiados por la fundación, se han ido generando redes de universidades, maestros, escuelas y estudiantes que generan a su vez nuevos grupos de acción educativa.

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

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

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

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

Vale la pena mencionar algunos de los proyectos a los cuales nos referimos:

PIRCEB (PROYECTO DE INVESTIGACIÓN REGIONAL SOBRE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA)

- Participantes: 5 universidades, 1 Secretaría de Educación departamental, 1 Escuela Normal.
- Investigadores: 10 profesores universitarios, 50 maestros, 5 estudiantes normalistas.
- Ciudades: 5.

ATLÁNTIDA (CULTURA DEL ADOLESCENTE ESCOLAR EN COLOMBIA)

- Participantes: 10 universidades, 1 instituto de desarrollo juvenil, 1 Secretaría de Educación departamental (en dos municipios).
- Investigadores: 20 profesores universitarios, más de 500 estudiantes universitarios, 150 adolescentes, 15 ciudades.

- Como parte de este proyecto se acaba de publicar la Revista *Camaleón*, que se constituye en la primera publicación de circu-

lación nacional realizada totalmente por adolescentes, tanto en su contenido como en la ilustración.

SILED (SISTEMAS LOCALES DE EDUCACIÓN)

la gestión de la educación, con participación de todos los agentes involucrados en el proceso. Hasta ahora hay experiencias incipientes en: Agua Blanca-Cali; Ricaurte y Mallama-Nariño; San Andrés y Providencia; y 10 municipios de Boyacá, entre ellos Sáchica, Villa de Leyva, Paz del Río y Ráquira.

- Se está explorando la viabilidad de un modelo de organización comunitaria local para

ALEGRÍA DE ENSEÑAR

proceso de *acercamiento a la escritura* de lo que ocurre en la escuela. El volumen de correspondencia en este momento rebasa completamente la posibilidad de publicación y ya se inició una red de maestros escritores con más de 250 participantes.

- Revista pedagógica, escrita en alto grado por maestros con quienes se ha iniciado un proceso de

• Serie *Vida escolar en Colombia*: es un intento de recuperar la palabra del maestro sobre la escuela a partir de su propia investigación. Se han publicado más de catorce investigaciones en ocho títulos distribuidos en el mercado.

BIBLIOGRAFÍA

- Cajiao, F. (1988), (documento de trabajo). *El desarrollo del lenguaje y la construcción del conocimiento*, Bogotá, Mimeo.
- Cajiao, F. (1992), Las Fronteras de la normalidad, *Memorias del primer curso de trastornos del aprendizaje*, Santafé de Bogotá.
- Cajiao, F. (1993a), (documento de trabajo). *El desarrollo de la mente científica*, Santafé de Bogotá, Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Cajiao, F. (1993b), *Proceso de construcción de nuevos códigos éticos en la cultura escolar*, Medellín, Corporación Región.
- Cajiao, F. (1994), *Poder y justicia en la escuela colombiana*, Cali, FES.
- Kühn, T. S. (1986), *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Lorenz, K. (1974), *La otra cara del espejo*, Barcelona, Plaza y Janés.
- Nisbet, R. Y Otros. (1979), *Cambio social*, Madrid, Alianza.
- Norman, D. (1987), *Perspectivas de la ciencia cognitiva*, Barcelona, Paidós.
- Parra, R. (1989), *Los maestros colombianos*, Bogotá, Plaza y Janés.

Parra, R. (1992), *La escuela violenta*, Santafé de Bogotá, Tercer Mundo-FES.

Parra, R. (1994), *La escuela vacía*, Santafé de Bogotá, Tercer Mundo-FES.

Proyecto Atlántida. (1994), *Sobre la cultura del adolescente escolar en Colombia*, Cali, FES-Colciencias.

Russell, B. (1975), *La educación en una sociedad científica*, Buenos Aires, Ariel.

Sagan, K. (1982), *Los dragones del edén*, Buenos Aires, Grijalbo.

Sagan, K. (1984), *El cerebro de broca*, Buenos Aires, Grijalbo.

LA CONSTRUCCIÓN DE NACIÓN
Y LA FORMACIÓN DE LOS
EDUCADORES EN SERVICIO

JOSÉ BERNARDO TORO A.

LA CONSTRUCCIÓN DE NACIÓN
Y LA FORMACIÓN DE LOS
EDUCADORES EN SERVICIO

JOSE BERNARDO TORO A

INTRODUCCIÓN

UN CONOCIDO AFORISMO DICE: "La educación por sí misma no produce el cambio, pero ningún cambio es posible sin educación". Esta es la limitación y la relevancia de la educación. El acto educativo no se puede justificar por sí mismo, su significado proviene de objetivos o finalidades que están fuera de él. Cada sociedad tiene la educación que ella misma es capaz de definir; y esta definición proviene de la concepción que la sociedad tenga de sí misma, del significado y autovaloración que ella se atribuya en el contexto internacional. La calidad, tipo y pertinencia de la educación no puede ser definida sino en términos de nación.

Una sociedad se convierte en nación cuando decide responder positivamente a los retos o desafíos que le presenta la historia y orienta todos sus actos (entre ellos los actos educativos) hacia la construcción de respuestas propositivas a dichos retos o desafíos.

Colombia tiene hoy dos grandes desafíos en su devenir histórico:

- Construir un orden de convivencia democrática.
- Convertirnos en un país productivo con equidad interna, esto es, convertirnos en un país competitivo y ganador sin pobreza interna.

En síntesis, debemos construir simultáneamente una ciudadanía moderna y un desarrollo propio de nosotros (mestizo)... y es en este proceso como nos vamos convirtiendo en nación.

Estos desafíos requieren de múltiples respuestas de orden político, económico, social y también de respuestas educativas. La educación por sí misma no construye la nación pero sin ella no es posible. Esta es su limitación y su relevancia.

La sociedad colombiana viene elaborando un conjunto de respuestas a los retos enunciados: la convocación de la Constituyente y la Constitución de 1991 que define a Colombia como "un Estado social de derecho" (Art. 1º); los desarrollos legislativos como la ley de participación ciudadana, la ley de los municipios y la Ley General de Educación (Ley 115/94), orientadas a ampliar los espacios de participación social; la apertura económica (con sus consecuencias) y la búsqueda de soluciones políticas a los conflictos armados (con sus contradicciones), forman parte del conjunto de respuestas que el país viene construyendo en su propósito de convertirse en una nación.

Es respecto a los desafíos de nación como es posible analizar la calidad de la educación y la formación de los educadores en servicio. Una mayor y mejor contribución del sistema educativo y de la actuación de los educadores a la construcción de la modernidad, la democracia y a la apropiación de *saberes* pertinentes a nuestro modelo de desarrollo, significa un incremento en la calidad de la educación.

Los educadores constituyen uno de los sectores más grandes del país (unos 350.000 profesionales), con una distribución que cubre toda la geografía nacional y un acceso directo y diario a más de 7 millones de jóvenes y niños. Este acceso y el papel que desempeñan legítimamente, les permite crear formas de pensar, de sentir y de actuar (crear cultura). Tienen una formación académica importante y, la mayoría, una experiencia que supera los diez años.

La actual transformación del contexto nacional y las dimensiones y significado de la profesión de educador, permiten afirmar que la construcción de los propósitos nacionales serían muy difíciles de lograr sin una participación activa, comprometida y orientada de los educadores en servicio.

El país requiere que sus nuevas generaciones puedan participar activamente en la construcción de un orden de convivencia democrática y en su conversión en una sociedad productiva, competitiva y equitativa. Y esto es difícil de lograr sin los educadores. No se requiere empezar de nuevo, quizás lo que se requiere es formular un norte atractivo, rico en posibilidades y delimitado, que convoque el quehacer de los diferentes actores del sistema educativo. Como dice el informe de Cepal-Unesco (1992):

La transformación educativa no consiste en aumentar aquello de lo cual ya se dispone sino en transformar las maneras de organizar los recursos disponibles (p. 90).

No es aventurado afirmar que el sistema educativo colombiano está en condiciones de evolucionar a niveles superiores de calidad y efectividad; y quizás lo que se requiere es un norte orientador que facilite la organización y le dé sentido público al sistema que tenemos. Este norte es el proyecto de nación.

Orientar la formación de los educadores en servicio hacia la construcción de un país productivo con equidad interna, implica aproximar delimitaciones conceptuales acerca del significado del proyecto de nación (su contenido), una forma o modelo general de movilización, delimitar la actuación de los diferentes actores que intervienen en el proceso y responder cómo se entiende la participación en una movilización a nivel macro. Indicar dónde y cómo se pueden concretar los propósitos, etc.

Las páginas siguientes pretenden ofrecer algunas respuestas a estos interrogantes.

LOS EDUCADORES EN SERVICIO DE COLOMBIA: ALGUNAS CARACTERÍSTICAS Y UNA HIPÓTESIS CENTRAL

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS

Colombia tiene aproximadamente 350.000 profesionales de la educación, incluyendo directivos docentes y administradores. De éstos, 243.393 son oficiales (MEN, 1991): el 69% de los docentes y el 58% de los directivos, en el sector público, son mujeres. El 52.5% tiene estudios de nivel medio o media vocacional. El 43% tiene alguna formación universitaria. El 38% de ellos tiene título universitario y el 31% tiene formación normalista. El 1 por mil tiene estudios de doctorado. Docentes y directivos tenían, en 1991, 40 años de edad en promedio, estando la mayoría (94.151 docentes) entre 35 y 45 años de edad y entre 10 y 20 años de experiencia. El 60% de los maestros oficiales enseñan en primaria, y atienden a 4.0 millones de niños. (El 82% de la matrícula de primaria). En secundaria enseña el 35%, el 3.5% en preescolar y el 1.5% en otras formas de educación.

De los 78.931 docentes de secundaria el 60% tiene estudios universitarios y el 3% estudios de especialización o doctorado. El 50% están entre la 7ª y 11ª categoría y el 7% entre la 12ª y 14ª categoría (CCRP, 1993).

En el estudio citado de la CCRP (pp. 94 y 95) se indican algunas percepciones del educador acerca de la capacitación:

Entre los 2.457 docentes encuestados (de secundaria) el 75% reporta haber participado en algún evento de capacitación durante el último año, generalmente (64%) orientado hacia la actualización (...).

(...) El ascenso en el escalafón es el objetivo principal de la capacitación para el 25% de los docentes.

(...) La pertinencia de los cursos presenciales para las áreas de conocimiento en que se desempeñan los docentes es baja o no existe según la opinión del 40% de los docentes.

Jornadas pedagógicas: 40% de los docentes participaron en este tipo de capacitación (3.3% jornadas por año) por lo general organizados por el mismo u otros colegios. Un grupo de docentes (14%) participaron en algún curso a distancia organizado por las universidades generalmente. Además, 15% se encuentra matriculado en programas universitarios, casi siempre en modalidad a distancia (...).

(...) El CEP (Centro Experimental Piloto) y el mismo colegio son los calificados más positivamente por la mayoría de los docentes. (sic).

Dentro del mismo estudio se evidencia que el 84% califica como prioritario la formación en valores, la identidad profesional y la autoestima del docente (pp. 88 y 93).

Como lo muestran algunos estudios comparados recientes (Schieffelin y otros, 1994) existe un interés entre los educadores de primaria para encontrar formas adecuadas para enseñar a los niños, pero al no poderlas implementar, como se requiere, su autoestima y satisfacción se ven seriamente afectadas.

Los maestros no sólo manifiestan interés por innovar y mejorar la calidad de la educación, sino que intuyen acertadamente tanto los problemas que enfrentan como los caminos para superarlos. De hecho, muchos intentan innovaciones y una buena parte lo logra con el apoyo de los directores pero les falta formación y materiales para los alumnos. Estas carencias les impiden llevar a cabo innovaciones que permitan atender adecuadamente a grupos de alumnos muy heterogéneos, como son los que asisten a escuelas de zonas urbanas, marginadas y rurales. Hay un bajo nivel de satisfacción de las maestras

tanto por los resultados académicos de los alumnos como por los niveles de salarios.

Otros factores influyen en la autoestima del docente.

En tanto su posición dentro del aula es del más alto prestigio (el maestro como 'modelo de identificación' para el niño) y de gran autoridad frente a los alumnos, fuera de la escuela el instructor disfruta de un estatus modesto si no ya francamente inferior (H. Gómez Buendía y R. Losada-Lora, 1984, p. 191).

En las escuelas que atienden a sectores medios y altos se agrega la pérdida del respeto del alumno y de las familias hacia el docente y en las que atienden a sectores bajos y rurales la violencia y la guerrilla (Schiefelbein y otros, 1994, p. 17).

Estas características, las limitaciones y dificultades enunciadas y otras ampliamente documentadas a nivel internacional (B. Avalos y W. Haddad, 1981, G. Rama, 1987, p. 237; G. F. Madaus y otros, 1980; M. E. Lockheed y A. H. Verspoor, 1990; Unesco-Cepal, 1992) conducen a varias observaciones, unas más evidentes que otras:

- a. Los educadores constituyen la profesión con el mayor número de profesionales en Colombia y de mayor dedicación, el 94% laboran de tiempo completo.
- b. Es la profesión de mayor acceso directo a la sociedad: considerando primaria y secundaria, los educadores colombianos tienen acceso durante 170 días al año, 4 a 5 horas diarias, a más de 7 millones de niños y jóvenes.
- c. Los docentes son los profesionales mejor distribuidos a nivel urbano y rural, pequeños municipios y zonas apartadas. La educación representa la mayor presencia del Estado a nivel nacional.
- d. Todo educador tiene un público propio y cautivo (los alumnos) frente al cual puede proponer, modificar o negar mensajes. Esta

capacidad le permite crear formas de pensar, de sentir y de actuar, es decir, le permite crear cultura. Esta capacidad cultural existe para todo educador, sea competente o no.

e. Nuestros educadores, vistos en conjunto, poseen un adecuado nivel de "maduración" académica, de experiencia y de edad. Esto puede ser visto como un obstáculo (resistencia al cambio) o como una variable para darle estabilidad y proyección a un plan.

f. Los datos disponibles (parciales por cierto) permiten afirmar que nuestros docentes quieren y buscan la capacitación y que esta búsqueda no está necesariamente motivada por la acumulación de créditos o mejoras salariales, aunque las consideran una consecuencia normal.

Existe una gran claridad en relación con que si el maestro quiere verdaderamente capacitarse y actualizarse no es a la capacitación por créditos a la que tiene que acudir (CCRP, 1993, p. 33).

g. Los maestros manifiestan interés por innovar y mejorar la calidad de su enseñanza, buscan poner en práctica los enfoques recomendados por los "especialistas", pero muchas veces desisten de sus propósitos por falta de materiales o por no tener acceso a una asesoría cercana. Estos propósitos fallidos los desestimula y disminuyen la satisfacción por su trabajo y la autoestima. Tampoco encuentran cómo resolver los problemas de enseñanza cuando hay mucha heterogeneidad en los grupos.

h. Ellos saben que su profesión tiene bajo prestigio y viven la paradoja de reconocer que existen otras profesiones con más prestigio que son menos lucrativas; por eso aunque opten por otros títulos profesionales (como el derecho) continúan ejerciendo su labor educativa (CCRP, 1993).

i. No obstante este buen nivel de formación, un alto porcentaje de maestros señala que su objetivo es el tradicional de "enseñar a los niños" en vez del moderno de "lograr que los niños aprendan". (Schiefelbein y otros, 1994).

j. Los docentes saben que sus alumnos tienen altas deficiencias en las destrezas básicas de lectura, escritura y cálculo; conocen los resultados del Proyecto Saber del MEN (1992) y les preocupa dichos resultados.

**UNA HIPÓTESIS CENTRAL:
LA MOVILIZACIÓN HACIA UN
PROYECTO DE NACIÓN COMO
CRITERIO PARA LA FORMACIÓN
DE LOS EDUCADORES
EN SERVICIO**

El número de profesionales de la educación; el acceso que tienen diariamente a la población infantil y de jóvenes; la capacidad que tienen los educadores (por su papel) de crear

formas de pensar, de sentir y de actuar sobre estas poblaciones (poder cultural) y su amplia distribución geográfica, obliga a pensar la formación de los educadores en servicio como un problema de sector y no como un problema de diseño pedagógico.

Lo que fundamenta la profesión de educar no es la docencia, es el saber social. En términos generales, el saber social se puede definir como el conjunto de conocimientos, prácticas, destrezas, tradiciones, valores, ritos y mitos que le permiten a una sociedad sobrevivir, convivir y proyectarse.

El saber social como creación humana que es (como producto) obliga a la sociedad a encontrar formas de producción de saber (la observación y la reflexión sistemáticas, la experimentación controlada). Formas de acumulación y preservación del saber producido (archivos, bibliotecas, banco de datos, ritos, costumbres, etc.). Formas de difusión (poner el saber en objetos) y formas de reproducción (ese es el valor de la educación) (J. B. Toro, 1991).

La educación existe como sistema, y como un acto requerido, para *poder garantizar la reproducción del mejor saber acumulado*. La necesidad de reproducir el saber social fundamenta y justifica la existencia de la profesión del educador y el sistema educativo. Ambos buscan responder a la pregunta: ¿cómo garantizar que las nuevas generaciones se apropien de los *mejores* conocimientos, prácticas, destrezas, valores y tradiciones acumulados por la sociedad? Si el saber fuera natural no existiría la discusión educativa ni la profesión de educador.

Es el problema del saber social el que interrelaciona la ciencia y la tecnología, la educación, la información y la producción. Por ejemplo, las limitaciones para enfocar el desarrollo de la ciencia y de la educación están relacionadas con las limitaciones que una sociedad tiene sobre la comprensión de su propio saber social.

Dentro de este marco de análisis, los educadores en servicio deben ser entendidos como los profesionales que deben garantizar la reproducción y apropiación de los mejores saberes en las nuevas generaciones. Y éste es un problema sectorial que va mucho más allá de las discusiones pedagógicas y de la docencia; ésta es sólo una de las estrategias, sin desconocer su importancia para la apropiación y la reproducción del saber. No se trata de formar para que los “educadores enseñen”, sino de garantizar que los “niños aprendan”; que la reproducción y la apropiación del saber social ocurran realmente y se puedan verificar. La formación de los educadores en servicio debe ser vista primero como un problema de productividad respecto al saber y después como un problema pedagógico o de docencia.

Por razones sociológicas, los profesionales tienden a ser definidos por las formas como se vende la profesión en el mercado de trabajo. El arquitecto define su productividad en metros construidos (no en satisfacción de vida); el médico en número de consultas

(no en términos de salud) y el educador en “horas de clase” y no en términos del aprendizaje logrado. Quizás por eso, definir al educador como docente, ha oscurecido el significado de la profesión de educador. *Un educador no es un profesional de la docencia, es un profesional que debe garantizar que la gente aprenda lo que tiene que aprender en el momento en que lo debe aprender.* (J. B. Toro y M. C. Rodríguez, 1993).

Una profesión se puede definir como el conjunto de conocimientos, capacidades, destrezas, tradiciones, métodos y objetos que permiten solucionar sistemáticamente un conjunto de problemas, considerados como relevantes por la sociedad. El educador es un profesional que se define por su capacidad de resolver uno de los problemas más importantes de la sociedad: garantizar que los niños y jóvenes aprendan lo que tienen que aprender en función del proyecto de convivencia democrática y de productividad del país. Que la reproducción y la apropiación del saber ocurran oportunamente. La docencia (dar clase) es una de las estrategias profesionales.

Esta concepción de la educación y del educador tiene algunas implicaciones:

- El principal derecho del alumno no es asistir a la escuela, ni que le enseñen. Su derecho es aprender, apropiarse del mejor saber académico, cultural y de los valores de la sociedad a la que pertenece.
- El fracaso en el aprender no es atribuible al alumno, sino a los profesionales (educadores y administradores) que diseñan, operan, administran y evalúan el sistema y el acto educativo.

Haber aceptado definir la educación en términos de enseñanza y de docencia condujo a que los adultos (educadores y padres)

atribuyeran al alumno el fracaso educativo y que el alumno aceptara esta atribución (J. B. Toro e I. de Rosa, 1984).

Conduce a relacionar la educación con la productividad y con un modelo de desarrollo económico y social para poder hablar de aprendizajes significativos. En Colombia y en América Latina, por razones históricas, la educación evolucionó independientemente de la producción. Como dice el informe de Cepal-Unesco (1992, p. 50):

En general, la expansión de la educación obedeció más a la voluntad política de satisfacer un deseo ampliamente difundido en todos los sectores de la sociedad que a una demanda claramente articulada. Por consiguiente su evolución se ha caracterizado por una creciente independencia de las necesidades del sector productivo.

(...) La educación sólo desempeñó un papel marginal en la determinación de los niveles de crecimiento económico. Por esta razón, es frecuente que en América Latina existan desequilibrios entre una oferta escolar débil y un crecimiento acelerado de la producción o, por el contrario, entre un exceso de escolarizados y una expansión económica reducida.

Aunque la productividad y un modelo de desarrollo son necesarios, para poder definir la relevancia de los aprendizajes producidos por el sistema y el profesional educador, no son suficientes. La relevancia requiere también poder identificar un marco valoral (el nivel axiológico) de dicha productividad. No es suficiente relacionar la educación con el modelo de desarrollo productivo. Los saberes que van a ser reproducidos y apropiados requieren también de un sentido solidario de la vida y de una ética pública.

Ese marco ético, para la formación del educador, está enunciado en la Constitución Política de 1991, la cual define al país como "Un Estado social de derecho". Esta definición implica que todos los ordenamientos institucionales del país (políticos, económicos y culturales) deben orientarse al fortalecimiento y desarrollo de los derechos humanos (fundamentales, económicos, sociales, cul-

turales y ambientales) y al cuidado y desarrollo de la vida. Lo que se quiere afirmar, en otros términos, es que *la formación de los educadores en servicio, para ser históricamente significativa, debe enmarcarse dentro del proyecto de convivencia democrática enunciada en la Constitución, entendiendo que una concepción moderna de democracia es, también, un proyecto ético.*

La Ley General de Educación (Ley 115/94) desarrolla parcialmente este aspecto (L. Carro de la Fuente, 1994). Dicha ley permite suponer que el proyecto ético y de saber se concreta en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada establecimiento, en consonancia con las instituciones locales (artículos 5, 73, 76, 79, 94, 109, 138 a 145, 161, 162).

Estos análisis, consideraciones y supuestos se pueden sintetizar en la siguiente hipótesis:

El sistema de formación del educador en servicio, debe concebirse como una movilización participada de los educadores y de los establecimientos educativos. La movilización orientada así:

- A nivel macro: hacia la construcción de una sociedad de convivencia democrática y un país productivo con equidad interna.
- A nivel local: a la construcción y desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en coherencia con el plan educativo municipal.
- A nivel personal: a la conformación de una personalidad democrática, solidaria y productiva, en el educador y los alumnos.

Las páginas siguientes buscan ofrecer comprensiones, criterios y análisis para hacer explícita la naturaleza y factibilidad de esta hipótesis.

LA MOVILIZACIÓN PARTICIPADA: NATURALEZA, ESTRUCTURACIÓN, CARACTERÍSTICAS Y MODELOS DE COMUNICACIÓN

En términos generales, según J. B. Toro (1992, Passim), la movilización se entiende como la convocación de voluntades para actuar en la búsqueda de un propósito común bajo una interpretación y un sentido compartidos. Es la conciencia colectiva, es decir, saber que lo que yo hago y decido, en mi campo de acción y trabajo, está siendo hecho y decidido por muchos otros, por las mismas razones y sentidos, lo que da estabilidad a la movilización y puede convertirla en un proceso de cambio.

Si el propósito de la movilización es pasajero (una manifestación, una fiesta) se convierte en un evento. Si el propósito requiere dedicación continua, se convierte en un proceso que produce resultados cotidianamente. A veces se confunde la movilización con las manifestaciones públicas, con la convocación física de las personas en un mismo espacio.

La movilización participada no requiere que las personas estén físicamente juntas o se conozcan. Lo que se requiere es conocer y compartir el significado y la interpretación; es decir, poder tener la certeza colectiva de lo que yo hago, es hecho y entendido de la misma manera por muchos otros de mi misma categoría o trabajo.

**EL DISEÑO DE UNA
MOVILIZACIÓN PARTICIPADA**

Estructurar una movilización participada implica resolver cuatro problemas básicos:

a. Formular un horizonte atractivo, un imaginario convocante que sintetice de una forma atractiva y válida los grandes propósitos que se busca alcanzar, las situaciones por crear, y que exprese el sentido y la finalidad de la movilización, que mueva la pasión. La convocación de voluntades requiere mover la pasión y el deseo. Un imaginario válidamente propuesto es, al mismo tiempo, una fuente de hipótesis que provee de criterios para la actuación y la selección de acciones:

Algunos ejemplos en la historia antigua y reciente: el imaginario propuesto por Moisés para movilizar al pueblo israelita esclavizado: "Vamos hacia una tierra que mana leche y miel". El imaginario que movilizó al pueblo japonés después de la Segunda Guerra Mundial: "Vamos a conquistar, por el mercado, a aquéllos que nos derrotaron por las armas". El imaginario propuesto por J. F. Kennedy para movilizar a USA frente al atraso científico y tecnológico respecto a la URSS, cuando ésta puso en órbita el Sputnik (1957): "En 1969 habremos descendido con un hombre en la Luna"; este imaginario orientó la carrera espacial norteamericana durante 15 años.

El imaginario enuncia una forma de futuro por construir, contiene elementos de validez formal (históricos y científicos) y en ese sentido es una fuente de hipótesis para la acción y el pensamiento. Es un criterio para orientar los múltiples esfuerzos y decisiones que se requieren para convertirlo en realidad, es un horizonte perceptible. Esto lo diferencia de un simple *slogan* o campaña publicitaria, aunque en términos de difusión se requieran dichos elementos comunicativos.

b. Para una movilización no es suficiente tener un imaginario atractivo. Muchas personas están dispuestas a participar en un proceso de cambio, propuesto en imaginario, si se les resuelve la siguiente pregunta: ¿cómo puedo participar yo, aquí en mi campo de trabajo, en lo que hago todos los días? El cambio sistemático y orientado no se construye sobre el heroísmo, sino sobre la cotidianidad de los involucrados en el proceso. Es el problema del campo de actuación.

Por esto una movilización debe proveer al participante:

- De comprensiones adecuadas en el campo de actuación de cada participante: explicaciones sólidas sobre los problemas a resolver, situaciones a crear o modificar, sentido y finalidad de las decisiones a tomar y de las acciones a seguir en su campo diario de trabajo.
- Indicación de las decisiones y acciones que están al alcance de las personas dentro de su campo de actuación y trabajo y la explicación de cómo y por qué contribuyen al propósito buscado.

La propuesta de comprensiones, actuaciones y decisiones supone que los líderes institucionales de la movilización conocen a fondo el campo de actuación y los papeles propios de los diferentes profesionales y actores que se pueden involucrar en la movilización: lo que puede hacer un maestro de aula frente a un gran propósito, es distinto de lo que puede hacer un supervisor.

c. Se requiere al mismo tiempo resolver el problema de la colectivización, entendiendo ésta como la certeza que tiene cada participante de que lo que él hace, está siendo hecho por los otros participantes, de su misma categoría o trabajo, por las mismas razones y sentidos.

d. La movilización requiere también identificar criterios e indicadores que le permitan saber, a cada persona, si su entorno y la globalidad están cambiando en la dirección deseada.

Estos cuatro prerrequisitos, deben ser construidos y operados simultáneamente. La ausencia de cualquiera tiene consecuencias diferentes: ofrecer sólo el imaginario es demagógico; las solas actuaciones y decisiones, sin imaginario, conducen a activismos pasajeros o movimientos erráticos; si no hay indicadores se produce desinterés.

Toda movilización, por ser una convocación de voluntades, requiere de un modelo de comunicación en su estructuración. La movilización participada requiere de un modelo de comunicación macrointencional que se explica a continuación:

LA COMUNICACIÓN: UNA CLASIFICACIÓN

La comunicación puede ser concebida y estructurada de diferentes formas, de acuerdo

con el tipo de proyecto y los propósitos buscados. Es el proyecto al que pertenece la comunicación el que delimita el modelo, la forma, los fines y los medios de comunicación.

Los modelos de comunicación se pueden clasificar, al menos, en tres grupos:

— *La comunicación masiva*: dirigida a las personas como individuos anónimos. Por su naturaleza se construye sobre códigos estándar percibibles y decodificables por sectores amplios de la población. La publicidad es quizás su mejor empleo.

— *La comunicación macro*: dirigida a las personas por su papel, trabajo u ocupación en la sociedad. Se construye sobre códigos propios de una profesión u ocupación. Los sistemas de comuni-

cación de redes o comunidades profesionales, los sistemas de educación continuada, son ejemplos.

— *La comunicación micro*: dirigida a grupos o personas por su especificidad o diferencia. No se construye sobre códigos estándar sino sobre las características propias y diferenciales del receptor. La comunicación entre un grupo de amigos, en una junta directiva, en un proyecto de barrio o en un aula de clase, son ejemplos.

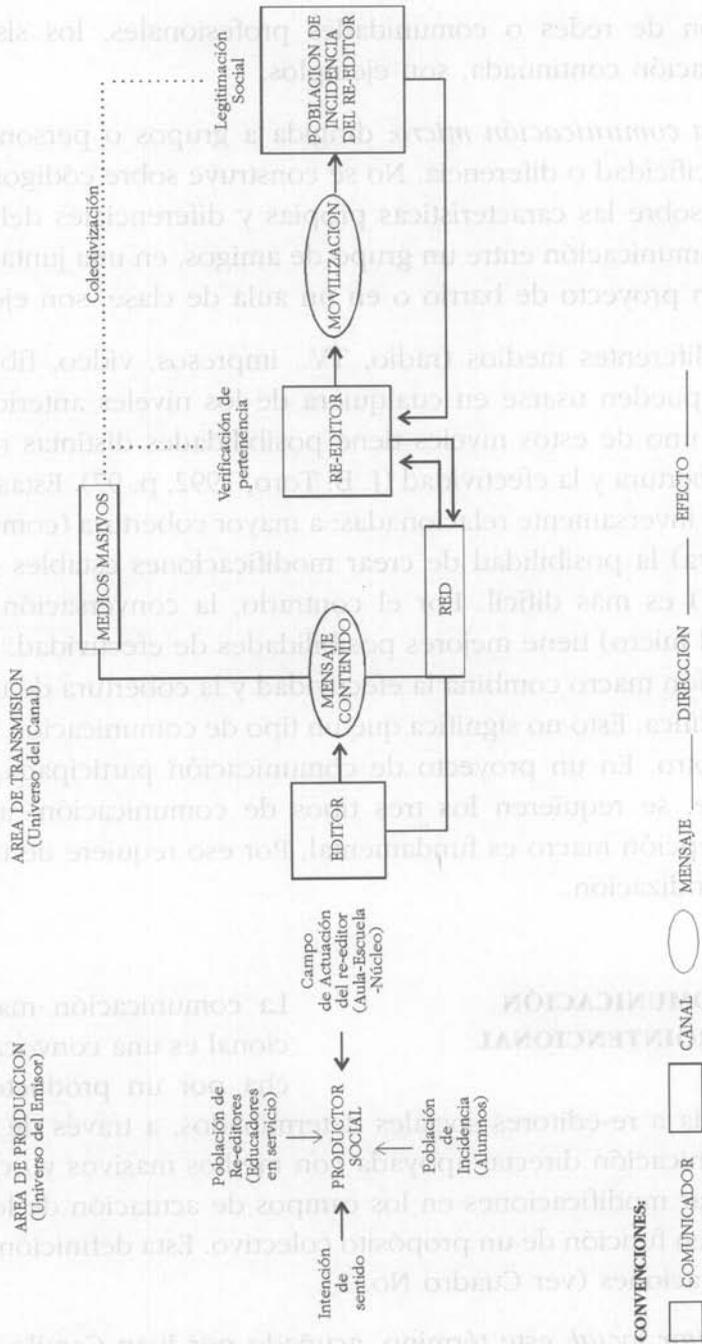
Los diferentes medios (radio, TV., impresos, video, fibra óptica, etc.) pueden usarse en cualquiera de los niveles anteriores; pero cada uno de estos niveles tiene posibilidades distintas respecto a la cobertura y la efectividad (J. B. Toro, 1992, p. 97). Estas variables están inversamente relacionadas: a mayor cobertura (comunicación masiva) la posibilidad de crear modificaciones estables (la efectividad) es más difícil. Por el contrario, la conversación personal (nivel micro) tiene mejores posibilidades de efectividad. La comunicación macro combina la efectividad y la cobertura de una forma específica. Esto no significa que un tipo de comunicación sea mejor que otro. En un proyecto de comunicación participada, generalmente, se requieren los tres tipos de comunicación, aunque la concepción macro es fundamental. Por eso requiere de una mejor profundización.

LA COMUNICACIÓN MACROINTENCIONAL

La comunicación macrointencional es una convocatoria hecha por un productor social, dirigida a re-editores sociales determinados, a través de redes de comunicación directa, apoyada con medios masivos y orientada a generar modificaciones en los campos de actuación de los re-editores en función de un propósito colectivo. Esta definición requiere explicaciones (ver Cuadro No. 1).

Re-editor social: este término, acuñado por Juan Camilo Jaramillo (1991) designa a una persona que por su papel social, ocupación

Cuadro No. 1
MODELO DE COMUNICACION "MACROINTENCIONAL" MODELO LOGICO GENERAL



Fuente: J.C. Jaramillo (1991). "El Modelo de Comunicación Macrointencional". Fundación Social - Programa de Comunicación Social, Bogotá.

Cuadro No. 2
COMPRESIONES Y DECISIONES QUE DEBEN ACTUARSE
CONJUNTAMENTE PARA EL MEJORAMIENTO CUALITATIVO
DE LA PRIMARIA, SEGÚN CATEGORÍAS DE RE-EDITORES
QUE DECIDEN Y ACTÚAN EN EL PROCESO EDUCATIVO

CATEGORÍA DE RE-EDITORES	COMPRESIONES Y DECISIONES
<p>i. Adultos que actúan como agentes educativos inmediatos del niño en primaria. Directores de escuela, docentes, supervisores, directores de núcleo.</p> <p>(Se modifica por comportamientos cotidianos).</p>	<p>a. Nombrar los mejores profesores en primero y segundo grado para lograr el éxito escolar temprano en todos los niños.</p> <p>b. Aprovechar al máximo la longitud del año escolar para mejorar el tiempo y la oportunidad de aprendizaje de los niños.</p> <p>c. Colocar tareas escolares adecuadas y atractivas que puedan resolver con los aprendizajes e informaciones de la clase y posibles según el nivel socioeconómico de los niños.</p> <p>d. Actuar siempre con expectativas positivas sobre los niños; para que ellos adquieran un autoconcepto positivo.</p> <p>e. Poner atención a los cuadernos como primera obra escrita de los niños. Especial cuidado en la selección de textos. Promover la lectura libre en la casa.</p> <p>f. Diseñar una enseñanza rica y atractiva en contenidos y actividades.</p> <p>g. Distribuir los niños de rendimiento diferente en los cursos paralelos. No colocar los niños de bajo rendimiento en un solo curso.</p> <p>h. Diseñar actividades escolares y extraescolares teniendo en cuenta los grupos de amigos ("barra"): concursos.</p> <p>i. Entender la evaluación como la observación continua de los niños para ver si todos están aprendiendo bien y a tiempo lo que deben aprender.</p> <p>j. Respetar las diferentes etnias y tradiciones culturales.</p>

Continuación...

CATEGORÍA DE RE-EDITORES	COMPRESIONES Y DECISIONES
ii. Adultos que actúan a través del Estado: legisladores, decisores, administradores, secretarios de educación, alcaldes, directores de distrito, etc.	a. Adecuar la infraestructura física de las escuelas. b. Garantizar servicios públicos de agua, luz, alcantarillado, sanitarios, patios de recreo en las escuelas. c. Dotar de textos y materiales, respetando etnias, lenguas y tradiciones culturales. d. Bibliotecas escolares. e. Capacitación docente. f. Mobiliario escolar, tablero, tiza, etc. g. Pago a los profesores en su sitio de trabajo para no perder tiempo escolar. h. Transporte escolar o ubicación de las escuelas. i. Uso de la investigación para la toma de decisiones. j. Adecuado sistema estadístico para prevenir o corregir fallas. k. Sistema de comunicación interna en el sistema educativo.
(Se modifican por inversión).	
iii. Adultos de la sociedad civil, padres de familia, profesionales, empresarios, intelectuales, periodistas, opinión pública en general.	a. Valoración del trabajo docente en primaria. b. No atribuir al niño el fracaso, sino al sistema de enseñanza y a las condiciones creadas por los adultos. c. Desarrollar una percepción colectiva del niño. No basta que nuestros hijos estén bien, se requiere una preocupación colectiva por el éxito escolar de todos los niños. d. Valoración y preocupación por el prestigio de la educación pública. En ella estudia la mayor parte de los niños. e. Creación de otros espacios sociales para la vida infantil y juvenil (clubes, espacios deportivos, revistas, olimpiadas, bibliotecas, etc.). f. Valoración de todas las etnias y diferencias culturales. g. Actuar y vigilar sobre las decisiones curriculares.

Fuente: J. B. Toro (1992). La calidad de la educación primaria. Medios de comunicación masiva y comunidad civil: El proyecto *Primero mi primaria para triunfar*, en Boletín Unesco-Orealc, No. 28, Santiago de Chile, p. 98.

o trabajo tiene la capacidad de readecuar mensajes, según circunstancias y propósitos, con credibilidad y legitimidad. Dicho de una forma popular, es una "persona que tiene público propio" reconocido socialmente. Los educadores en servicio son re-editores activos. Por su profesión y la credibilidad que tienen frente a sus alumnos, pueden legítimamente introducir, modificar o negar mensajes, según circunstancias y propósitos. Un párroco, un gerente, un líder comunal, también son re-editores por las mismas razones.

Productor social: la comunicación macrointencional requiere la existencia de un productor social que tenga la intención de afectar el campo de actuación de los re-editores, con fines determinados. Se entiende por productor social, la persona o institución que tiene la capacidad de crear condiciones económicas, institucionales, técnicas y profesionales para que un proceso comunicativo ocurra. Un Centro Experimental Piloto (CEP), una Secretaría de Educación o una entidad privada pueden ser productores sociales.

Convocatoria: por ser toda movilización una convocación de voluntades, la comunicación que le es propia debe ser de naturaleza convocatoria. Este es un aspecto fundamental. La convocatoria debe surgir de la naturaleza y forma del imaginario y de los propósitos que propone la comunicación. Por dirigirse a re-editores sociales legítimos es una comunicación pública (que conviene a todos). Es una comunicación que carece de instrumentos de coacción (como lo puede ser la comunicación organizacional) y se fundamenta en el compromiso autónomo del re-editor. Por eso es democrática.

Campo de actuación de re-editores: la comunicación macrointencional está dirigida a buscar que el re-editor haga modificaciones específicas en su campo de actuación. Aunque en apartes anteriores se habló de este aspecto, pueden ser útiles otras observaciones.

Todo re-editor, por su ocupación, profesión o trabajo tiene un “campo” o “espacio” de actuación que le es propio. A este campo concurren factores, conceptos y decisiones; unos que son modificables por otros actores. Por ejemplo, el campo de actuación del maestro o maestra en el salón de clase. Allí concurren factores físicos, conceptuales, actuaciones y decisiones de diferentes tipos. Unos modificables por el(la) maestro(a): el contenido de la clase, el manejo del tiempo, su comportamiento verbal, la metodología, la motivación y autoestima de los alumnos, etc. Otros factores que están incidiendo, en el mismo campo, no son modificables por él o ella: el diseño arquitectónico del aula, el calendario escolar, la disponibilidad de textos, el estado nutricional de los niños. Estos factores que el maestro o maestra no pueden cambiar, pueden ser modificados por otros actores: está dentro del campo de actuación del secretario de Educación, modificar el diseño arquitectónico del salón o proveer de textos a los alumnos.

La efectividad de la comunicación macrointencional para la movilización participada, depende del conocimiento que se tenga del campo de actuación del re-editor. La existencia de investigación y literatura válida acerca de un campo de actuación, facilita la clasificación de los factores que pueden ser afectados ya sea por el comportamiento del re-editor o por la actuación propia de otros actores.

Teniendo la escuela como campo de actuación y con base en la investigación disponible, el Cuadro No. 2 muestra el análisis de las comprensiones y decisiones que los educadores (como re-editores) pueden modificar por comportamiento. También muestra las variables que influyen en el campo de actuación del maestro pero que deben ser modificados por otros actores que tienen capacidad de inversión u opinión.

No sobra insistir en que la factibilidad de una movilización macrointencional está relacionada con la posibilidad de proponer al

re-editor la modificación de variables y factores que están bajo su dominio cotidianamente y a las relaciones que él pueda establecer con el imaginario propuesto como convocación.

Las redes de comunicación directa: la comunicación macrointencionada requiere que el productor social pueda acceder a comunicarse directamente con el re-editor que quiere convocar a la movilización. Esto garantiza, también, que el re-editor se pueda comunicar con el productor.

Lo anterior implica que la comunicación macrointencional debe poder ubicar, en el tiempo y el espacio, a los re-editores que pretende movilizar para poder hacerles llegar a sus espacios de trabajo los mensajes y los instrumentos para la actuación en función del imaginario y los objetivos propuestos.

La comunicación macrointencional no supone que el productor social conozca personalmente al re-editor. Se requiere que él lo pueda ubicar, según su papel y campo de actuación, para convocarlo y proveerlo de los mensajes e instrumentos para la actuación.

El editor: hablar de re-editores supone la existencia de un editor. No es suficiente que el productor tenga la intencionalidad de convocar a los re-editores a producir modificaciones en su campo de actuación. La comunicación macrointencional requiere que los mensajes sean editados, es decir, que se conviertan en formas, objetos, símbolos y signos adecuados al campo de actuación del re-editor para que él pueda usarlos, decodificarlos, recodificarlos según su propia percepción.

El editor (persona o institución) es fundamental en este tipo de comunicación. El éxito de la movilización participada depende de la forma como se introduzca el mensaje y se acceda al campo de actuación del re-editor; el cual posee una cultura propia, conoce profundamente su campo de actuación y tiene cosmovisión propia. Cómo estructurar los mensajes, qué códigos se requieren para que el mensaje sea percible por el re-editor y él lo pueda convertir

en forma de sentir, de actuar y de decidir en función de imaginario, son las preguntas del editor. Es evidente que a mejor conocimiento del campo de actuación del re-editor, las posibilidades de acertar son mayores.

Los medios de comunicación masiva. En la comunicación macrointencional para la movilización participada se requiere “posicionar” el imaginario y colectivizar la actuación de los re-editores. La fuerza de convocación del imaginario depende de su naturaleza y de la difusión y legitimación pública que tenga, tanto para el re-editor como para la opinión pública. El re-editor necesita saber que los “otros” saben que él está haciendo modificaciones en su campo de actuación en favor del imaginario y los objetivos. Además, requiere tener algún grado de certeza en que los otros re-editores de su misma categoría están modificando su campo de actuación hacia el imaginario y objetivos propuestos (sentido de colectivización).

El apoyo de los medios masivos es fundamental para hacer factible estos aspectos.

El Cuadro No. 1, busca, gráficamente, secuenciar e interrelacionar los elementos básicos de la comunicación macrointencional.

LA ESTRUCTURACIÓN DE LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES EN SERVICIO A TRAVÉS DE UN MODELO DE COMUNICACIÓN MACROINTENCIONAL Y DE MOVILIZACIÓN PARTICIPADA

Con los conceptos y elementos acumulados hasta aquí, es posible desglosar y formular criterios y estrategias para desarrollar la hipótesis central propuesta.

Esta contiene un conjunto de supuestos y elementos:

UN GRAN IMAGINARIO: EL PROYECTO DE NACIÓN

La hipótesis propone considerar la formación en servicio como un movimiento participado, orientado hacia un gran imaginario: la construcción de una sociedad de convivencia democrática y un país productivo con equidad interna (Cepal-Unesco, 1992). Este imaginario resume los dos grandes desafíos a los cuales debe responder el país (proyecto de nación).

Un imaginario es un horizonte factible que se va construyendo y logrando en estadios sucesivos. Es evidente que un proyecto de nación requiere la actuación de múltiples actores y sectores; no es tarea sólo de la educación, pero la educación tiene responsabilidades intransferibles sobre dicho proyecto, en particular su contribución a la conformación de una personalidad democrática.

Actualmente, existe en el país una gran oferta de capacitación y formación para los educadores en servicio y ellos la están demandando (CCRP, 1993, p. 95). Existe, al mismo tiempo, un conjunto de preguntas: ¿Cómo hacer para que la formación se refleje en la calidad de la educación? ¿Cómo organizar la oferta y la demanda? ¿Desde dónde orientar y organizar la formación?

Este conjunto de preguntas se puede reducir a una: ¿cuál es el parámetro ordenador y orientador de la formación de los educadores en servicio? Aquí se propone que sea el proyecto de nación la construcción de una sociedad de convivencia democrática y un país productivo con equidad interna. Este imaginario también sería el horizonte orientador del sistema educativo.

Esta propuesta requiere una explicitación que fundamente el sentido y la naturaleza del imaginario. ¿Qué significa este proyecto de nación para los procesos formativos? A continuación, se bosquejan los aspectos fundamentales.

1. Los principios básicos de la convivencia democrática: el horizonte ético

a. *Todo orden de convivencia social es construido, por eso es posible hablar de cambio.* Aunque el ser humano tiene una tendencia natural a vivir en sociedad, todos los órdenes de convivencia son contruidos, no son innatos.

De este principio, aparentemente obvio, surge un criterio para todos los procesos de formación de los maestros y los alumnos: evolucionar de una posición reactiva (fatalista frente a los problemas) a una posición proactiva (ver los problemas como oportunidades). La conformación de una nueva mentalidad en la sociedad civil colombiana, que se perciba a sí misma como fuente y creadora del orden social supone comprender que los "males" de la sociedad son el resultado del orden social que nosotros mismos hemos creado...

y que, por eso, podemos modificarlo. Este orden social que produce más de 25.000 muertes violentas y 14 millones de pobres, ha sido creado por nosotros mismos, no lo creó el “destino” o “alguien” fuera de nosotros.

La democracia y la productividad están relacionadas con mentalidades proactivas. Y esta mentalidad no es natural, hay que educarla: aprender a pasar de un orden recibido a un orden producido (Lechner, 1988).

b. *La convivencia social, por no ser natural, requiere de aprendizajes básicos que deben ser enseñados y desarrollados todos los días.* Los siete aprendizajes básicos para la convivencia social, según J. B. Toro (1993) son:

- Aprender a no agredir al congénere (fundamento de todo modelo de convivencia social).
- Aprender a comunicarse (base de la autoafirmación personal y grupal).
- Aprender a interactuar (base de los modelos de relación social).
- Aprender a decidir en grupo (base de la política y la economía).
- Aprender a cuidarse (base de los modelos de salud y seguridad social).
- Aprender a cuidar el entorno (fundamento de la supervivencia).
- Aprender a valorar el saber social (base de la evolución social y cultural).

El propósito de construir un imaginario de convivencia democrática requiere que, día a día, los educadores en servicio enseñen y

cultiven estos aprendizajes en sus campos de actuación: en la rutina escolar y en la rutina del aula.

c. *La democracia es un orden autofundado.* Se caracteriza porque las leyes y las normas de ese orden son construidas por los mismos que las van a cumplir y a proteger.

No todo orden de convivencia es democrático. La monarquía es un orden de convivencia, pero no es democrático: el orden social lo crea, lo produce el monarca, desde "afuera" de la sociedad. En la democracia el orden social se produce "en y desde" la sociedad misma. La convivencia democrática comienza cuando una sociedad aprende a autofundar el orden social. Y esto debe ser aprendido y enseñado.

d. *La democracia es una cosmovisión,* una forma de ver el mundo que acepta a cada persona como fuente de creación de orden social. Esa es la definición de ciudadano: persona capaz de crear, con otros, orden social para cumplirlo y protegerlo. La democracia no se puede imponer, se puede vivir y construir, porque la democracia es, ante todo, la decisión de una sociedad que acepta que es posible crear la unidad de propósito en las diferencias. *

La democracia no es un partido político, no es una materia, es una decisión que se fundamenta en aceptar al otro como igual en derechos y en oportunidades; por eso, la democracia supone la construcción de la equidad social, económica, política y cultural (H. Maturana, 1994).

e. *Por ser el orden democrático un orden construido, no existe un modelo ideal de democracia que podamos copiar o imitar.* Podemos aprender de otras sociedades que construyen su propio orden democrático, pero a nosotros nos toca crear nuestra propia democracia (la mestiza).

Este principio, llamado "de incertidumbre", es fundamental para una sociedad que quiere ser productiva económica y socialmente, porque se opone a la tradición de "ser como los otros".

f. *El conflicto es constitutivo de la convivencia democrática.* En la democracia no existen los enemigos sino los opositores: personas que piensan distinto, quieren distinto, tienen intereses distintos que colisionan con los míos, pero con las cuales puedo concertar futuros comunes. Para la democracia, la paz no es la ausencia de conflictos. La paz es el resultado de una sociedad que es capaz de aceptar reglas para dirimir el conflicto sin eliminar al otro ni física, ni sociológica ni psicológicamente (J. B. Toro, 1993).

g. *En la democracia, lo público, lo que conviene e interesa a todos, se construye y se fortalece en la sociedad civil.* La fortaleza de lo público y de las instituciones públicas proviene de que ellos sintetizan y representan los intereses, contradictorios o no, de todos los sectores de la sociedad.

h. *Aunque no hay modelo ideal de democracia, todo orden democrático está orientado a proteger y fortalecer los derechos humanos (fundamentales, políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales) y a proteger y desarrollar la vida.*

Este conjunto de principios conforman un horizonte ético, es decir, un conjunto de criterios que permiten elegir lo que conviene a la vida. Por esto, la construcción de convivencia democrática puede formularse como un imaginario y como criterio orientador de la formación del educador en servicio. Cualquiera sea el propósito de la formación (disciplinar, profesional, de habilidades y destrezas) éste puede enfocarse dentro del propósito de la convivencia y la democracia, por ser una cosmovisión.

Aunque es evidente, conviene subrayar que los propósitos de la convivencia y la democracia implican una formación en la auto-

nomía y la identidad, y estos dos aspectos están relacionados también con la productividad.

2. La productividad y la equidad educativas

La hipótesis central propuesta considera la equidad y la productividad como componente del imaginario de la movilización.

Como dice el informe Cepal-Unesco (1992):

Los casos nacionales analizados (...) muestran que para lograr los objetivos de competitividad y ciudadanía es necesario maximizar simultáneamente la eficiencia y la equidad del sistema. La equidad significa la igualdad de oportunidades de acceso, tratamiento y resultados. La eficiencia, a su vez, cubre dos aspectos: eficiencia externa, en relación con los requerimientos del sistema económico, y eficiencia interna, con respecto a las metas propias del sistema y el rendimiento de los insumos utilizados (p. 87).

Después de los años 80, el país viene creando adecuadas oportunidades de acceso, alcanzando coberturas del 90% en primaria y con metas explícitas para superar los déficits en la secundaria. Los problemas de inequidad están más bien en el tratamiento y los resultados. Como lo muestra la evaluación del proyecto Saber (MEN, 1992), los niños del sector privado están obteniendo mejores resultados que los del sector público y los del urbano mejores que los del rural (exceptuando Quindío para ambas comparaciones). Los niveles de rendimiento, la disponibilidad de tiempo para el aprendizaje (número de días efectivos de escolaridad e intensidad diaria) y la disponibilidad de materiales y recursos son menores para los niños del sector público urbano y rural. Este fenómeno es conocido y está ampliamente documentado (Lockheed y Verspoor, 1990).

Igualar el tratamiento y los resultados en todos los niños de Colombia es una meta factible y necesaria si queremos convertirnos

en un país productivo y competitivo, en los procesos de industrialización tardía. Como dice A. Amsden (1992):

La verdad plena en esta materia es que Corea fue un aprendiz exitoso porque invirtió intensivamente en la educación, tanto formal como de asistencia técnica extranjera (p. 43).

Una razón por la cual Japón, Taiwán y Corea parecen haberse industrializado rápidamente es su inversión, relativamente alta, en educación (p. 269).

La formación de los educadores en servicio debe, por eso, orientarse a movilizar concertadamente la actuación de los maestros, directores, directores de núcleo, directores de distrito y secretarios de educación hacia un conjunto de metas, todas factibles, que favorezcan la equidad en el tratamiento y el resultado, y que se pueden enunciar así:

a. Cuanto más pobre es la zona o el sector, mejor dotada debe ser la escuela en infraestructura física, materiales, intensidad y variedad de experiencias de aprendizaje, porque las familias pobres no pueden reemplazar lo que la escuela no proporciona. Por esto, la educación pública debe ser siempre de calidad, porque allí se educan los hijos de los pobres. En los sectores medios altos y altos, las familias pueden, a través de profesores particulares, viajes o cursos especiales, darles a sus hijos el aprendizaje que no obtienen en la escuela o colegio. Este propósito requiere que los secretarios de Educación y los directores de distrito busquen crear las condiciones con sus decisiones y que concertadamente directores de núcleo, directores y maestros trabajen por lograr el máximo derecho de los niños y los jóvenes: garantizar los aprendizajes esperados.

La forma como los profesionales de la educación pueden contribuir (en su campo de actuación) a disminuir la inequidad es garantizando el aprendizaje; y los decisores, garantizando las condiciones para que el aprendizaje pueda ocurrir. Es hacia este horizonte

(imaginario de productividad) a donde debe tender la formación de los educadores. Se requiere superar el concepto de “cumplir con la docencia” con el de “garantizar el aprendizaje, con satisfacción, para los alumnos”.

b. El imaginario de productividad incluye la concepción que el conocimiento es “la moneda” del futuro. Y que el sistema educativo y los educadores son los “banqueros” de esa moneda. Como dice el economista L. Thurow (1985): *El problema del aprendizaje ya no es problema personal, es un problema nacional.*

El conocimiento como la moneda del siglo XXI y como recurso para la productividad nacional requiere de un trabajo de opinión pública. Un proceso de formación de educadores en servicio, debe identificar un producto o factor de valor reconocible que aumente el prestigio y la autoestima del educador; ese producto es el conocimiento como variable de la competitividad y la productividad nacionales. La formación de los educadores en servicio debe convertirse en un acto público (en acto conveniente para toda la sociedad) y esto es posible si la sociedad puede relacionar los conceptos de educador-aprendizaje-conocimiento-productividad-competitividad. Esta relación debe ser efectuada a través de estrategias de comunicación masiva y macro, por el Sistema Nacional de Capacitación y apoyada por los gremios del magisterio. Ella forma parte del imaginario para la movilización.

c. La formación de una mentalidad internacional es otro de los factores de la productividad y la equidad. El enfoque de las ciencias sociales, en particular la historia y la geografía, tienen un papel importante en este aspecto. La enseñanza de estas dos materias tiende a sobreestimar las capacidades y hechos de los países desarrollados y a subestimar las capacidades y hechos de los países que están al sur del río Bravo (como ejemplo, bastaría recordar cómo nos enseñaron la geografía y la historia de Venezuela).

Nuestros niños y jóvenes deben aprender que nuestro futuro y desarrollo no es posible sin Venezuela, sin México, sin Ecuador, etc., y el de ellos sin nosotros. Los tratados de libre comercio requieren de esta mentalidad, si queremos ser significativos.

La historia requiere cambiar de enfoque: pasar de una historia de próceres a entender las formas como nuestros antecesores construyeron el orden social que hemos recibido; y que ese orden (con sus grandezas y miserias) fue construido por artesanos, trabajadores, sacerdotes, mujeres de hogar, empresarios, militares, etc., comunes y corrientes, como nosotros. Esto le puede mostrar al alumno que él también puede participar en producir un nuevo orden social y económico; que no se necesita ser Bolívar o Santander para ser ciudadano productivo, para crear orden social. Este enfoque no pretende negar el valor de los próceres, sino ubicarlos como parte de la historia que hoy vivimos.

d. Formar una cultura de calidad, de precisión y de belleza. Calidad, que todas las cosas funcionen bien. Precisión, que funcionen bien todo el tiempo. Belleza, que sean una expresión auténtica de cómo nosotros concebimos el mundo (aceptar el mestizaje como nuestra característica).

Esta cultura se forma indirectamente, a través de una experiencia escolar en establecimientos que funcionan bien todos los días y que su ambiente no teme expresar lo que somos.

Lograrlo, requiere que los adultos educadores valoren lo público. Por razones complejas de explicar, los colombianos creemos que destruir lo público es bueno. Y sociedad que no sabe cuidar y valorar lo público no puede acumular bienestar. Esto es especialmente cierto en el sector de la educación pública: dado que los presupuestos de inversión, reposición y mantenimiento son porcentualmente pequeños (comparados con el de funcionamiento)

se requiere fortalecer el cuidado de la escuela para que cada inversión contribuya a mejorar el ambiente, el funcionamiento y la calidad de la escuela. Esto implica, también, el uso intensivo de la longitud del año escolar (170 días al año de 4 a 5 horas diarias, quizás el más corto del mundo.

Y lograr que los educadores entiendan que el tiempo escolar es de los alumnos, no de los educadores. Los educadores ya hicieron uso de su tiempo escolar, ahora administran el de los niños y los jóvenes.

e. La valoración de la educación pública es otro factor de equidad. De los 4.5 millones matriculados en primaria, 3.8 millones (84.4%) estudian en escuelas públicas y, la mayoría, son hijos de familias pobres. La desvalorización de la educación pública afecta a todos estos niños en su percepción de la sociedad porque la escuela es el "primer espacio de actuación pública del niño" (M. C. Rodríguez, 1993). Aunque los grandes decisores de la educación y un alto porcentaje de educadores oficiales tienen sus hijos en colegios privados, la valoración de la educación pública se requiere por razones de equidad y de productividad... y, por razones estadísticas, allí están casi todos los niños del país.

Una educación pública de calidad es también conveniente para la educación privada porque evita la existencia de colegios privados de baja inversión y calidad.

Orientar la formación de los educadores en servicio hacia la equidad es parte del imaginario de movilización.

3. Los códigos de la modernidad: capacidad y competencias mínimas para la participación productiva en el siglo XXI

En los numerales anteriores se delimitó el horizonte axiológico (de valores) que se deriva del proyecto de convivencia democrática y, también, las inequidades que pueden ser modificadas por la ac-

tuación de los educadores en servicio, si se afectan bajo una estrategia de movilización participada y concertada.

Queda, dentro del concepto de productividad, una pregunta que es esencial entre los educadores: ¿qué es lo que un alumno debe aprender para poder participar y actuar productivamente en el siglo XXI? ¿Cuál es y cómo se define ese mínimo por lograr?

El debate internacional muestra también una fuerte preocupación por los resultados de la acción educativa; es decir, por aquello que los alumnos efectivamente aprenden en determinados períodos. Desde este punto de vista, la novedad más importante consiste en que los resultados que constituyen exigencias para el desempeño en el mercado de trabajo y los resultados que lo son para el desempeño ciudadano tienden a converger y coinciden en muchos aspectos. Este cuerpo común de aprendizajes requeridos, basado en el dominio de los códigos culturales básicos de la modernidad, y en el desarrollo de las capacidades humanas para resolver problemas, tomar decisiones y seguir aprendiendo, constituye, a su vez, el patrón de medida para evaluar el diseño de los currículos y la eficacia de las metodologías aplicadas al proceso pedagógico (Cepal-Unesco, 1992, p. 91).

Ser ciudadano significa participar, poder modificar, proponer, rechazar y producir con autonomía y competencia. Hay un consenso internacional acerca de las capacidades y competencias mínimas que la escuela debe lograr para ejercer la ciudadanía y ser productivo en la sociedad actual. Se enuncian a continuación, con breves comentarios, estos “siete códigos de la modernidad”, los cuales se requiere lograr en todos los alumnos:

a. *Altas competencias en lectura y escritura.* Según los resultados del Proyecto Saber (MEN, 1992), en promedio, los estudiantes de 3er. grado de primaria responden un 60% de las preguntas que requieren comprensión literal; un 50% de las que exigen comprensión inferencial y un 40% de las que demandan comprensión crítica. Hay que anotar que estos datos son similares para otros países de América Latina, como Chile y Argentina (Schiefelbein y otros, 1994).

En 5º grado, el 31% tiene comprensión parcial y no puede sacar conclusiones. El 69% logra una comprensión global. De este 69%, el 5% puede descubrir la intencionalidad del texto.

b. *Altas competencias en cálculo matemático y resolución de problemas en diferentes áreas.* Según las evaluaciones del Proyecto Saber del MEN, de los niños de 5º grado, el 44% tienen un rendimiento por debajo del mínimo esperable, el 28% están en el mínimo y un 28% tienen un buen desempeño matemático.

Este código está indicando también enseñar a resolver problemas en todas las áreas: español, relaciones humanas, geografía, etc. Los problemas se aprenden a resolver y se requiere enseñar estrategias de solución. Esa es la vida profesional: resolver problemas.

c. *Altas competencias en expresión escrita: precisión para describir, precisión para analizar y comparar y precisión para exponer el propio pensamiento por escrito.* Estos tres códigos (lecto-escritura, cálculo y resolución de problemas y expresión escrita) íntimamente interrelacionados, son fundamentales para la participación productiva en una sociedad urbanizada, en donde la realidad se ordena y se opera a través de signos, símbolos, datos y representaciones codificadas y normalizadas: leyes, manuales, directorios, logosímbolos, etc. Los trabajadores pasan de operar equipos mecánicos a operar equipos digitalizados y cervocontrolados, los cuales son orientados y ordenados a través de señales e instrucciones codificadas.

Una sociedad decidida a entrar en la competitividad internacional debe poder garantizar a *todos* los niños de primaria el dominio de estos códigos enunciados. Esto es perfectamente posible si aceptamos que estas capacidades y competencias son aprendibles (con velocidades diferentes) por todo niño normal, si se tiene una enseñanza adecuada. El principio dice: *Todo niño que hable com-*

petentemente para su edad está en condiciones adecuadas para aprender a leer y escribir bien; desempeñarse bien en matemáticas y en música. Si no lo aprende, no es un problema de inteligencia sino de enseñanza. Este principio se fundamenta en el hecho de que hablar correctamente para la edad es una actividad más compleja que la lectura, la escritura, la matemática y la música. Estas disciplinas son lenguajes de menor categoría que el habla.

Dentro de una movilización para la formación de los educadores en servicio, se requiere una especial atención a los profesores de 1º y 2º de primaria. Desde hace más de una década (Schiefelbein y Simmons, 1981), sabemos que el éxito escolar de los niños está asociado a la calidad del profesor de 1º y 2º grados. Nombrar a los mejores profesores de la escuela en estos grados, proveerles las mejores condiciones de salones y materiales, de ayudantes si los grupos son numerosos, será siempre una decisión acertada (J. B. Toro y M. C. Rodríguez, 1993). Este principio es válido para la secundaria y la universidad. Pasemos al cuarto código de la modernidad.

d. *Capacidad para describir, analizar y criticar el entorno social.*

La formación de ciudadanos productivos requiere la comprensión crítica del entorno institucional. Esta comprensión es la que permite actuar para modificar y proteger el orden social construido. En otros términos, se está diciendo que la participación productiva requiere de formación política, es decir, capacidad para entender y actuar sobre las relaciones institucionales; capacidad para crear organización (ser sujeto social); saber crear articulaciones y desararticulaciones para concertar o defender intereses y propósitos dentro de la dinámica social y reglas establecidas.

e. *Capacidad para la recepción crítica de los medios de comunicación masiva.* La formación de receptores críticos de los medios, aprender a leer y comparar la información de los grandes medios,

es un requerimiento educativo para la conformación de la democracia y la productividad. El dominio de los medios se va a requerir como un recurso para la formación y el perfeccionamiento profesional. La decodificación tanto del medio escrito, como del medio audiovisual, va a ser fundamental en el siglo venidero para la formación continuada de los alumnos y profesores. La educación a distancia, en el futuro, no será sólo una alternativa educativa sino que será la educación más importante (J. B. Toro, 1991). Y, aunque en Colombia no se ha visto la relevancia de este tipo de educación, es, por lo menos, conveniente formar a esta generación en la escuela presencial, para el dominio crítico de estos medios.

f. *Capacidad para diseñar, trabajar y decidir en grupo: el autoestudio y autoaprendizaje cooperativos.* Saber asociarse, saber trabajar y producir en equipo, saber concertar, son saberes estratégicos para la productividad y fundamentales para la democracia.

Esta capacidad de trabajar en grupo se subraya como uno de los factores de la productividad japonesa. Lo que no se resalta es que es formada en la escuela. Como dice el informe de Cepal-Unesco, citando a Kenichi Ohmae. En el Japón:

“La educación tiende a destacar la armonía del trabajo en equipo; a los niños más dotados se les enseña a utilizar su mayor inteligencia para ayudar a sus compañeros de más lento aprendizaje y a allanar las relaciones interpersonales (...) Es precisamente el talento que requiere un ejecutivo japonés en la actualidad (...)” (p. 107).

En suma, este autor postula que la ética japonesa del trabajo habría sido un resultado directo del sistema educativo.

En Colombia, el modelo de Escuela Nueva contiene todas las variables y procedimientos para la formación y el desarrollo de una cultura de trabajo en grupo (M. C. Rodríguez, 1991, E. Schiefelbein, 1993). Es difícil comprender por qué no se le ha dado

toda la relevancia a este modelo en Colombia, lo que contrasta con su alto prestigio internacional (Lookheed y Verspoor, 1990).

La capacidad de diseñar, trabajar y decidir en grupo se forma cotidianamente a través de un modelo de autoestudio y autoaprendizaje cooperativo, como el de Escuela Nueva: el niño aprende a conformar grupos de trabajo y a concertar con sus colegas para seleccionar metas de aprendizaje, acordar estrategias y métodos para alcanzarlas, a obtener información del entorno y de los adultos para solucionar problemas, a definir niveles de logro deseados y a exponer y sustentar sus trabajos (Schiefelbein y otros, 1993).

Quizás, uno de los propósitos más ambicioso, útil y factible de una movilización de los educadores en servicio sería el de transitar hacia un modelo de autoaprendizaje y autoestudio cooperativo, aprovechando la experiencia de Escuela Nueva. Esto podría constituir el núcleo, realmente innovador y revolucionario en los Proyectos Educativos Institucionales que propone la Ley de Educación (Ley 115/94, Art. 73). Otro insumo importante para este propósito es la experiencia que hay en Educación Personalizada, la cual, según la CCRP (1993, p. 92) es el modelo en el 20% de los colegios de secundaria.

La competitividad internacional está demandando pasar del modelo frontal de educación (un profesor dictando clase) a modelos de autoestudio y autoaprendizaje cooperativos.

En América Latina, la sociedad ha tenido paciencia, hasta ahora, pero empieza a exigir personas más creativas, capaces de comunicarse por escrito, de identificar opciones, manejar volúmenes crecientes de información y de readaptarse periódicamente para participar en trabajos cada vez más complejos (Schiefelbein y otros, 1993).

Este tránsito requiere de la elaboración de guías y materiales probados experimentalmente que permitan el autoaprendizaje y que el educador recobre su papel de conductor de la clase y del proceso de aprendizaje. No sobra insistir en que el modelo de

Escuela Nueva contiene todas las variables y experiencias para convertir el sistema educativo colombiano en un modelo de autoestudio y autoaprendizaje cooperativos. Esta decisión es fundamental para el imaginario de productividad y equidad.

g. Capacidad para ubicar, acceder y usar la mejor información acumulada.

En las nuevas fases, será imposible ingresar al mercado de trabajo si no se posee un mínimo de competencia. Estas, por su parte, no se obtendrán mediante el aprendizaje de datos fácticos, que serán demasiados (y todos acumulables y obtenibles), sino por la adquisición de las bases metodológicas que permitan encontrarlos y (...) aprender a orientarse, a navegar en ese saber, que asume proporciones de un océano. (...) Las industrias de la información, con sus inmensos bancos de datos, interconectados a través de todo el planeta, ofrecerán los medios para esta navegación, pero será necesario contar con los instrumentos intelectuales que permitan determinar una posición, descubrir las rutas y llegar a buen puerto. La navegación en el saber no es un saber sino un saber hacer (Cepal-Unesco, p. 115).

Una movilización de los establecimientos y los educadores en servicio hacia el imaginario de la productividad requiere, entre nosotros, un doble esfuerzo: aprender a “objetivar el saber”, a poner el saber en objetos, lo cual permite poder acumular y distribuir el saber (J. B. Toro, 1992) y aprender a usar el saber acumulado, por nosotros y por otros, para resolver problemas. Pasar de una cultura de memoria personal y transmisión oral a una cultura objetivada (por escrito, en video, en CD, etc.).

La disponibilidad de textos y guías para el autoestudio, disponer de bibliotecas escolares a las que los alumnos puedan acceder y usar directamente, aprender a entender el valor y posibilidades de los museos como fuente de información y saber acumulados; aprender a usar los centros de información, etc., son posibilidades reales para el desarrollo de este código de la modernidad.

Cuadro No. 3
HIPÓTESIS DE COMPRESIONES Y DECISIONES A MOVILIZA
(SEGUN RE-EDITORES Y CAMPOS DE ACTUALIZACIÓN)
EN UN PROCESO DE FORMACION DE EDUCADORES EN SERVICIO
HACIA UN PROYECTO DE NACION

RE-EDITOR	CAMPO DE ACTUACIÓN	COMPRESIONES Y DECISIONES A MOVILIZAR
1. Alcalde	Municipio	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de desarrollo municipal orientado hacia el proyecto de nación: ciudadanía y desarrollo — indicadores de metas educativas. • Actuar como productor social.
2. Secretario de Educación	Municipio	<ul style="list-style-type: none"> • Delimitación e indicadores de metas educativas según el plan de desarrollo. • Delimitar y concertar con los directores de núcleo las metas educativas, según el nivel de desarrollo del núcleo. • Apropiación de recursos para la inversión educativa y la formación requerida. • Difusión y colectivización de metas. • Estructuración y convalidación de la red de comunicación para la movilización. • Actuar como editor social.
3. Director de Núcleo	Núcleo	<ul style="list-style-type: none"> • Delimitar las metas educativas para el núcleo, en concertación con los directores. • Definir con los directores la formación requerida para alcanzar las metas, según los PEI del núcleo. • Estructurar la red de comunicación con sus directores y profesores. • Actuar como re-editor con los diferentes rectores.
4. Supervisor y orientadores	Departamento y/o municipio	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo técnico y académico para la implementación del Plan Educativo Municipal.

RE-EDITOR	CAMPO DE ACTUACIÓN	COMPRESIONES Y DECISIONES A MOVILIZAR
		<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo y asesoría a los directores para el diseño del PEI. • Apoyo a los educadores para el éxito en la formación. • Recolección y procesamiento de información.
5. Director o rector	Establecimiento educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar con los educadores el PEI, en coherencia con el Plan Municipal y según la Ley de Educación: consejo directivo, gobierno escolar, consejo académico, manual de convivencia. • Definir metas a lograr, según concertación para el núcleo. • Definir la formación requerida para el logro de metas. • Actuar como re-editor en el establecimiento.
6. Maestro	Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Conducción democrática del aula de clase. • Comportamiento verbal democrático en el aula. • Trabajar por el logro del aprendizaje de todos los alumnos. • Actuar como re-editor social por excelencia.

**LOS RE-EDITORES DE LA
MOVILIZACIÓN Y SUS
DIFERENTES
CAMPOS DE ACTUACIÓN**

La hipótesis central propuesta concibe la formación en servicio como una movilización de educadores y establecimientos.

La formación está aquí concebida como un proceso (como un caminar) hacia un imaginario de nación que se va convirtiendo en realidad a través del logro de metas sucesivas en el tiempo. Y la formación se va difundiendo y construyendo en función de ir alcanzando esas metas sucesivas, definidas de acuerdo con la comprensión que se va teniendo del imaginario.

La formación en servicio, bajo este criterio, adquiere sentido y significado por las metas seleccionadas a través de procesos de concertación local, regional y nacional. La formación, como se dijo antes, adquiere su sentido y significado en una finalidad externa; se busca con la formación en servicio que el sistema evolucione hacia nuevos estadios y logros.

Esta concepción de la formación implica al educador y a la institución. Es, por lo menos, inútil formar y capacitar a los educadores para un propósito si la institucionalidad no se dispone en la misma dirección.

La formación de los docentes en servicio, para ser efectiva y orientada, debe estar precedida por propósitos institucionales que sean públicos. ¿Dónde definir esta institucionalidad?

La hipótesis central propone un nivel macro, orientar el Sistema Nacional de Capacitación hacia un proyecto de Nación; y, a nivel local, un campo de actuación: el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada establecimiento en coherencia con el Plan Educativo Municipal (PEM).

Este enfoque supone varios tipos de re-editores y varios campos de actuación interrelacionados entre sí, con posibilidades específicas. El Cuadro No. 3 sugiere una posible forma de relacionar re-editores, campos de actuación y factores por movilizar en cada campo.

Para un lector experimentado en problemas educativos, el Cuadro No. 3 es poco novedoso. A comienzos de los años 80, cuando se proponía el mapa educativo, se sugerían modelos similares para racionalizar el sistema educativo. En 1994 tiene algunas novedades: existe la ley de los municipios que otorga al alcalde la dirección y responsabilidad de la educación; el director de núcleo se ve hoy como un líder educativo y no como un administrador; el Proyecto Educativo Institucional y sus componentes de gobierno escolar, consejos directivos y académicos, etc., están cobijados por la Ley General de Educación. Y, quizá lo más importante, la Constitución de 1991 convoca a la sociedad colombiana a la construcción de una sociedad democrática y a un plan de desarrollo participado. Hoy, entendemos mejor que los procesos educativos deben estar ligados a un proyecto de desarrollo.

El Cuadro No. 3 sugiere, pero no explica, un conjunto de requerimientos que son necesarios para poder concebir la formación en servicio como una movilización:

a. Se requiere que el plan de desarrollo municipal esté orientado por el proyecto de nación que indica la Constitución. Los actuales desarrollos legislativos acerca de los municipios, la apropiación municipal de recursos, la ley de participación, la ley del Plan de Desarrollo, etc., van en esa dirección y su implementación permite esperar con optimismo planes municipales enfocados a un proyecto de nación. A esto se adicionan los esfuerzos de formación en administración municipal y local que vienen efectuando entidades como la Esap y diferentes ONGs.

b. La formación, como movilización, supone la existencia de un sistema de comunicación eficiente entre el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación, y de éstos con los directores de núcleo, supervisores y maestros. Y, quizás, ésta es la mayor dificultad. El sistema educativo colombiano tiene altas carencias de infraestructura y tradición en la comunicación interna y pública.

Existe una tradición de comunicación administrativa, pero esta comunicación no es suficiente. Se requiere un sistema de comunicación que pueda difundir y colectivizar metas educativas a nivel nacional y regional para que la sociedad pueda verificar los propósitos que se buscan en determinados períodos de tiempo. La opinión desconoce lo que hace el sistema educativo.

Se requieren redes de comunicación directa para hacer llegar los materiales e instrumentos para la formación y actuación de los re-editores. Estas redes pueden iniciarse a un costo razonable entre las Secretarías de Educación y los directores de núcleo y de éstos con sus directores. La inversión en un sistema de comunicación a nivel departamental y municipal es condición básica para el mejoramiento cualitativo de la educación, si se acepta la formación como una movilización.

c. La formación en servicio, como lo sugiere el Cuadro No. 3, es diferenciada según campo de actuación y re-editor, concertada según metas e institucional.

Todos los re-editores requieren formación en servicio, según campo de actuación, y se supone que todos los niveles institucionales han decidido actuar hacia el logro acumulado de las mismas metas: el maestro hacia el logro de las metas del PEI; el PEI hacia el logro de metas del núcleo, etc.

d. El logro de metas acumuladas tiene como punto central el PEI. *Esto quiere decir que son los PEI de cada núcleo los ordenadores*

de la oferta y la demanda de la formación que un núcleo requiere. Esto, por una razón: el lugar en donde se concreta la propuesta macro es el establecimiento. Hay que reconocer que éste es uno de los mejores aciertos de la Ley General de Educación. Son los PEI los que permiten delimitar el tipo de capacitación que van a demandar los establecimientos y, desde aquí, ordenar la oferta de capacitación que ofrecen las diferentes entidades. El estudio, tantas veces citado, de la CCRP (1993), ha desarrollado extensamente este aspecto, incluyendo los aspectos de gestión. Remitimos al lector a dicho estudio.

e. La formación y la movilización se hacen para el logro de metas educativas previamente concertadas a diferentes niveles: en el establecimiento, en el núcleo, etc.

Esta afirmación, repetida en varias ocasiones, significa que el Ministerio de Educación debe formular metas públicas difundidas a todo el país, especialmente a los padres de familia. Que los departamentos y municipios adecúen estas metas de acuerdo con sus niveles de desarrollo y características culturales y que se apropien los recursos para inversión y capacitación que dichas metas requieren. Pero, sobre todo, que a las metas se les dé el tiempo que requieren para alcanzarlas y no estén siendo modificadas por cada gobierno o ministro de turno (en educación, el corto plazo son diez años). La educación para poder evolucionar a mayores estadios requiere persistencia en los planes; por eso, sus propósitos y metas deben ser de nación.

Quiero terminar con una cita de Cepal-Unesco que se referenció en la introducción: la transformación de los sistemas educativos no consiste en aumentar aquello de lo cual se dispone sino en transformar las maneras de organizar los recursos disponibles.

Hacer de la formación de los docentes en servicio, una estrategia útil para el mejoramiento de la calidad de la educación, supone aceptar los retos que nos propone la historia y orientar el sistema educativo para formar las nuevas generaciones con capacidad de respuesta para esos retos. Supone también entender que cualquier cambio en educación se hace con los educadores que tenemos, ellos son los mejores porque son los nuestros y tienen una formación y una experiencia nada despreciable y, sobre todo... se requiere confiar en nuestros educadores.

Amador, Alice (1992). *Construcción de un modelo de formación de docentes en servicio*. Bogotá, Norma.

Avilés, Beatrice y Wadli Haddad (1987). *Diseño de la investigación sobre efectividad de los maestros en África, América Latina, Filipinas, India, Malasia, Medio Oriente y Tailandia. Síntesis y resultados*. Ottawa, IDRC.

Cano de la Fuente, Luciano (1994). *Perspectivas educativas*. Bogotá, Fundación Social.

CORP-Corporación Centro Regional de Formación (1993). *Modelo alternativo para la formación de docentes en servicio básica secundaria y Media Vocacional. Documento síntesis, Informe final*. Bogotá.

Galal, Hani (1992). *Educación y conocimiento en la transición con perspectiva con equidad*. Santiago de Chile, Naciones Unidas.

Gómez Baudin, Hernando y Rodrigo Losada-Lora (1984). *Oportunidad y conflicto: la educación primaria oficial en Colombia*. Ottawa, IDRC.

Jaramillo, Juan Camilo (1991). *El modelo de comunicación intercultural*. Bogotá, Fundación Social-Programa de Comunicación Social.

BIBLIOGRAFÍA

Amsden, Alice (1992), *Corea, un proceso exitoso de industrialización tardía*, Bogotá, Norma.

Ávalos, Beatrice y Waddi Haddad (1981), *Diseño de la investigación sobre efectividad de los maestros en Africa, América Latina, Filipinas, India, Malasia, Medio Oriente y Tailandia, Síntesis y resultados*, Ottawa, IDRC.

Carro de la Fuente, Luciano (1994), *Perspectivas educativas*, Bogotá, Fundación Social.

CCRP-Corporación Centro Regional de Población (1993), "Modelo alternativo para la formación de docentes en servicio, Básica Secundaria y Media Vocacional", Documento síntesis, Informe final, Bogotá.

Cepal-Unesco (1992), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, Naciones Unidas.

Gómez Buendía, Hernando y Rodrigo Losada-Lora (1984), *Organización y conflicto: la educación primaria oficial en Colombia*, Ottawa, IDRC.

Jaramillo, Juan Camilo (1991), *El modelo de comunicación macrointencional*, Bogotá, Fundación Social-Programa de Comunicación Social.

Lechner, Norbert (1988), *Los patios interiores de la democracia*, Santiago de Chile, FLACSO.

Lookheed, Marlaine y Adriaan Verspoor (1990), *El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: examen de la opción de política*, Washington, Banco Mundial.

Madaus, George, Peter Airasian y Thomas Kellaghan (1980), *School effectiveness*, New York, McGraw Hill.

Maturana, Humberto (1994), *La democracia es una obra de arte*, Bogotá, Editorial del Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1991), *Avances del Plan de administración de recursos humanos y del Censo de maestros y funcionarios del sector educativo*, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1992), *Saber. Primeros resultados, matemáticas y lenguaje en la básica primaria*, Sistema Nacional de Evaluación del MEN, Bogotá.

Rama, Germán (Coord.) (1987), *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*, Tomo 2, Buenos Aires, Kapelusz - Cepal - Unesco - Pnud.

Rodríguez G., Martha Consuelo (1991), *Los algoritmos básicos del programa Escuela Nueva*, Bogotá, FEI, Universidad Javeriana.

Rodríguez G., Martha Consuelo (1993), *La escuela: el primer espacio de actuación pública del niño*, Bogotá, Fundación Social-Programa de Comunicación Social.

Schiefelbein, Ernesto y John Simmons (1981), *Los determinantes del rendimiento escolar: reseña de la investigación para los países en desarrollo*, Ottawa, IDRC.

Schiefelbein, Ernesto (1993), *En busca de la escuela del siglo XXI*, Unesco-Unicef.

Schiefelbein, Ernesto, Gabriel Castillo y Vicky Colbert (1993), *Guías de aprendizaje para una escuela deseable*, Unesco-Unicef.

Schiefelbein, Ernesto, C. Braslavsky, B. Gatti y P. Farres (1994), *Las características de la profesión de maestro y la calidad de la educación en América Latina*, Santiago, Orealc - CEE - Flacso - Fund. Chagas.

Thurow, Lester (1985), *Zero zum solution*, New York, Simon and Schuster Inc.

Toro, José Bernardo e Isabel Derosa (1984), Papito, "yo por qué tengo que repetir el año? Los patrones de atribución de repitencia", *Educación Hoy*, Año XXIV, (79), Bogotá.

Toro, José Bernardo (1991), *La calidad de la educación universitaria y la tradición de lectura y escritura*, Bogotá, Icfes-OEA.

Toro, José Bernardo (1992), "La calidad de la educación primaria, medios de comunicación masiva y comunidad civil: el proyecto *Primero mi primaria para triunfar*", Boletín 28, Santiago de Chile, Unesco-Orealc.

Toro, José Bernardo y Martha C. Rodríguez G. (1993), *Decisiones para el éxito escolar: lo que enseña la experiencia y la investigación en educación*, Bogotá, Fundación Social - Programa de Comunicación Social (3ª edición).

Toro, José Bernardo (1993), *Siete aprendizajes básicos para la educación en la convivencia social*, Bogotá, Fundación Social - Programa de Comunicación Social.

CREATIVIDAD Y MAESTROS
UNA ALTERNATIVA PARA
ESTIMULAR LA GENERACIÓN
DE LA **SOCIEDAD**
DE LOS POETAS VIVOS

MARÍA EMILIA ARCINIEGAS

CREATIVIDAD Y MAESTROS
UNA ALTERNATIVA PARA
ESTIMULAR LA GENERACION
DE LA SOCIEDAD

En la película *La sociedad de los poetas muertos* un maestro intenta que sus alumnos perciban la realidad de una forma distinta a la tradicional, implementada en su escuela. Las directivas no comprendieron; él simplemente buscaba que ellos aprendieran a pensar y asumieran una actitud no conformista ante la vida. Su manera de proceder le cuesta: es despedido del colegio. Este escrito recuerda a aquel maestro que trataba de ser creativo, e intenta reivindicar su obra.

MARIA EMILIA ARCINIEGAS

PRESENTACIÓN^{1/2}

La innovación pedagógica, más que un tema de actualidad, es una necesidad en el campo científico, cultural y social para construir otro tipo de educación íntimamente ligada a un desarrollo y crecimiento personal en el que los individuos se expresen en forma espontánea, libre y haciendo uso de su potencial creador. La educación busca no solamente preparar y formar nuevas generaciones para el presente y para el futuro; sino también incentivar la creación espontánea y genuina, la capacidad de generar nuevas alternativas y soluciones a los diversos problemas que se enfrentan en la actualidad, y fomentar la formación de niños, jóvenes y adultos de una manera diferente a la realizada tradicionalmente. El interés por el estímulo y el desarrollo de la capacidad creativa asociada a procesos de pensamiento y comportamiento en sus diferentes manifestaciones, debe ser uno de los ejes de reflexión y práctica educativa en el mundo contemporáneo, desde el preescolar hasta los niveles superiores y la educación para la vida.

1. Deseo agradecer el estímulo de Carlos Eduardo Vasco para la producción de este material. La colaboración de las profesoras Patricia Hoyos y María del Pilar Jaramillo, maestras que han estimulado la creatividad en el aula de clase. A mi marido, Horacio Jaramillo Bernal y a mis dos hijas: Camila y Sofía, quienes me han concedido parte de su valioso tiempo para dedicárselo al estudio de la creatividad.

2. Filósofa, investigadora educativa, asesora en procesos innovativos y creatividad. Actual jefe del Programa Nacional de Estudios Científicos de la Educación en Colciencias.

Se pueden citar algunas investigaciones y estudios que permiten contextualizar las propuestas elaboradas en este documento y las inquietudes que eventualmente pueda suscitar. Estas investigaciones y documentos se han preocupado por la incidencia de la escuela en la facultad creativa, cuya ausencia suele notarse, en la gran mayoría de los casos, en el espacio educativo. Mussen, Conger y Kagan vieron la relación entre la facultad creativa y el proceso de solución de problemas, así como la generación de ideas e hipótesis (Hoyos y Tovar, 1978); otros investigadores se han ocupado de la problemática del descenso de la capacidad creadora en el ámbito escolar: Torrance (1969), Taylor y Barron (1964), Wadsworth (1975), Jaramillo (1974); mientras tanto, en la geografía nacional, Salazar de Peñuela (1976) elaboró una guía para medir la creatividad, Rodríguez y Vecino (1974) realizaron una investigación específica con niños de los barrios populares de la capital en su dimensión creativa, Hoyos de Taboada y Tovar Jaramillo (1978) se ocuparon de la incidencia de la educación formal en el potencial creativo de niños de edades entre 8 y 10 años; Rodríguez (1989) presenta una serie de consideraciones básicas para el desarrollo de la creatividad en relación con el medio ambiente escolar, ocupándose finalmente de la *formación de la personalidad*; Rogers (1986) explica la importancia de la enseñanza y del aprender de un modo vivencial y significativo.

La escuela sesgada por los destinos de la enseñanza tradicional, que defino como *instrumental e informativa* y caracterizo en forma general como pasiva, acrítica y memorística, resulta poco alentadora para gestar un desenvolvimiento enriquecedor que propicie el cultivo del talento creador. Se fundamentan estos juicios en una perspectiva que busca incentivar la formación de rectores, directivos, maestros, sicólogos, alumnos, etc., no como repetidores, personas reprimidas y poco espontáneas; sino como generadores de procesos de *pensamiento y comportamiento divergente*, novedoso u original, autónomo y susceptible de ser comunicado; ca-

paces de plantearse posiciones propias y esgrimir criterios ante los fenómenos y continuas situaciones a las que se enfrentan, de proponerse otras formas de vida y de convivencia en un proceso personal de apropiación y análisis crítico y ético del conocimiento enseñado y aprendido y, en consecuencia, de generar propuestas que tiendan a resolver diversas situaciones planteadas para contribuir a la transformación cultural y para propender por un porvenir diferente del actual.

No obstante esta posición crítica hacia la escuela tradicional, aclaro que también existen directivos, maestros, sicólogos y alumnos altamente creativos por naturaleza, los cuales, en algunos casos, no son conscientes de la facultad que los acompaña; de una manera intuitiva la implementan exitosamente en el aula de clase, aun en los establecimientos inmersos en la pedagogía tradicional en el ámbito del llamado *currículo oculto*, o sea, aquel no conocido a nivel de la institución y el cual se desarrolla frecuentemente en el aula y en algunas ocasiones en espacios por fuera de ella. Así también, se cuenta con alumnos creativos que logran encontrar un espacio adecuado en su escuela para expresarla, de forma tal que este tipo de personalidad creadora no la confunden con los tradicionales *clichés* utilizados para desdibujar la creatividad como la "oveja descarriada", "la permanente voz contraria" o "el indisciplinado constante". Además, existen en Colombia rastreos y encuentros acerca de la existencia de innovaciones pedagógicas, las cuales constituyen una clara expresión de la creatividad y de su implementación³. Las experiencias pedagógicas que impliquen un com-

3. Los encuentros realizados por el Ministerio de Educación Nacional, CEPECS y la Universidad Javeriana sobre Obstáculos en las innovaciones educativas, celebrados en 1993, el rastreo nacional sobre materiales educativos efectuado por el Ministerio de Educación Nacional, la SECAB y la GTZ, en 1991, y el Foro "Desarrollo y creatividad: un compromiso del maestro colombiano" organizado por la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo en 1994, dan cuenta del proceso creativo e innovador que existe en el país.

promiso, un experimentar caminos distintos, son las que se privilegian con el contexto de este escrito.

En los últimos años se viene instaurando en la escuela y en la sociedad el valor acerca de lo espiritual, lo ético y lo cultural; y apenas ahora comienza a debatirse el valor y la trascendencia de *lo creativo*.

El núcleo central del presente escrito, en consecuencia, lo constituyen dos objetivos: el primero es acercar al maestro al concepto y espíritu de la creatividad; el segundo es sugerirle algunas pautas prácticas mínimas y estrategias para que las implemente en el aula de clase. Como resultante de todo este proceso, se desea proponer la trascendencia de *lo creativo* en la escuela, implementado a través de la enseñanza.

Es importante aclarar que lo expuesto en relación con la creatividad es válido en cualquier estadio de la vida y en cualquier nivel educativo. Erika Landau, en su libro *El vivir creativo: teoría y práctica de la creatividad* (1987), habla de la importancia de aprender a vivir creativamente, enfrentando los obstáculos como retos y conservando la espontaneidad y la capacidad de asombro. Desde el punto de vista de la recuperación de la espontaneidad, Anthony de Melo en su texto *La verdad* narra lo siguiente:

el día que veas a un niño embobado atento y admirado de ver volar un pájaro, si vas y le enseñas la palabra pájaro para definirlo, el niño se quedará con la palabra pero dejará de ver al pájaro.

Inspirada en Erika Landau, considero que lo primordial es la conciencia que cada maestro posea sobre la importancia de la creatividad y el deseo de estimularla en él mismo y en sus alumnos, de acuerdo con sus posibilidades personales e institucionales. No obstante, por ser los maestros, en el contexto de este escrito, las figuras protagónicas en el *proceso innovador escolar*, los directivos,

sicólogos, coordinadores de disciplina y académicos así como los padres de familia deben estar involucrados en el proceso creador. El florecimiento y conservación de la creatividad depende de su reconocimiento y valoración por parte del conjunto de actores sociales, haciendo a un lado las discrepancias entre escuela y hogar: entre éstas podemos citar la frecuente renuencia de los padres de familia frente a las innovaciones de los maestros por considerarlas antipedagógicas y abanderadas del libertinaje, actitud que se explica si tenemos en cuenta que la mayoría de los actuales padres recibieron una educación conservadora, caracterizada por la rigidez y el autoritarismo.

LA LABOR DEL MAESTRO Y EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

Las experiencias favorecedoras de la renovación real del proceso de enseñanza parten de la capacidad creadora de los maestros. Ellos son, finalmente, los orientadores y responsables del proceso de enseñar y aprender en el aula de clase y por fuera de ella. La creatividad debe convertirse en una de las metas del proceso de enseñanza para formar generaciones de niños, jóvenes y adultos con un *espíritu inconforme, inquisitivo y flexible* que conduzca a desarrollar la capacidad de búsqueda continua, de asombro y de curiosidad ante la realidad, que les permita plantearse nuevas preguntas sin perder de vista una posición ética. No todos los actos creativos pueden ser aceptados como hechos recomendables y modelos de imitación. Los delincuentes ingeniosos y audaces no podrán ser nunca ejemplo para las nuevas generaciones.

La comprensión del proceso creativo, su estímulo, motivación y conservación dependen fundamentalmente del docente en el aula de clase⁴. Este proceso se facilita porque muchos de los procesos, métodos, procedimientos y evaluaciones que modifican los fines educativos generadores de cambio son obstruidos por la ausencia de una mentalidad abierta que modifique las estructuras rígidas y agobiantes de la escuela tradicional. A pesar que grandes teóricos

4. Ver Martínez Beltrán, citado por Hoyos de Taboada, Lina María y Tovar Jaramillo, Ana Mercedes (1978) en *La influencia de la escolaridad formal sobre la creatividad infantil*, Bogotá, Universidad Javeriana (tesis de grado).

en creatividad, como Carl Rogers, afirma en su libro *Libertad y creatividad en la educación* (1986) que el verdadero maestro es en sí mismo creativo, se reconoce el aprender como un proceso significativo y vivencial y determina la importancia de que éste sea auténtico y sensible a las condiciones y problemas de sus alumnos; no obstante, el apoyo siempre será de inmensa ayuda si se desea institucionalizar procesos de cambio en la escuela.

Tradicionalmente, la enseñanza e implementación de la creatividad se ha delegado a publicistas, comunicadores, artistas, poetas y vendedores. En algunas sociedades la ciencia y la tecnología han sido claramente identificadas con la creatividad, aunque la enseñanza de la misma como tal no ha sido objetivo de la educación ni de la ciencia. En este sentido vale la pena detenerse a pensar que todo ser humano es eminentemente un creador en potencia, ya que la creatividad es connatural al hombre. Sin el uso de la imaginación, la capacidad de asombro, la curiosidad, la fantasía, la apertura a la emoción y a los sentidos, unidas a una práctica disciplinada y rigurosa, no se explicaría el avance cultural, artístico y científico-tecnológico de los distintos pueblos y civilizaciones. Margaret Medad (1959) en sus estudios antropológicos concluye que las culturas que conceden libertad y espontaneidad a sus niños y les dan la oportunidad de expresarse en forma independiente son las culturas que producen personas y sucesos creativos. Ejemplifica la creatividad en los pueblos primitivos la función de la mujer, quien abordó las tareas agrícolas e inventó nuevos cultivos, injertos y decoraciones innovadoras en tapices y vajillas; además, ideó el comercio con estos primeros productos. El hombre pescaba y cazaba. El contacto permanente de la mujer con la magia les brindaba la posibilidad de fantasear, imaginar y llevar a la práctica nuevas formas en cualquiera de estos campos. Simone de Beauvoir, *El segundo sexo* (1984).

Ignorar o no comprender el ámbito de la creatividad conduce a que las sociedades generen implícitamente una especie de *freno*,

freno que se manifiesta en un aislamiento entre creatividad, enseñanza y sociedad, generando estructuras de pensamiento y comportamiento repetitivas y conformistas.

La creatividad se reconoce frecuentemente en la resolución de problemas y en el planteamiento de hipótesis divergentes, donde se plantean siempre diversas alternativas para precisar opciones. En un nivel más espontáneo, la creatividad se expresa en la decoración, en la actividad de cocinar, de comunicarse en la inmediatez, en la forma de observar y percibir cada uno de los hechos, etc.

Se pueden citar varios ejemplos de creatividad relacionados con diferentes niveles y aspectos de la vida: el dominio del fuego por el hombre primitivo, la conquista del espacio, el paso de la escoba a la aspiradora; el planteamiento cinematográfico de Charles Chaplin, que lo convirtió en el genio cómico del cine mudo; la pedagogía del amor de Gabriela Mistral; la pintura de Picasso con el cubismo; la originalidad literaria de James Joyce; la revolución pacífica de Gandhi; la reivindicación de los derechos de las minorías étnicas de Rigoberta Manchú, premio Nobel de la Paz; Martín Emilio "Cochise" Rodríguez, deportista perseverante y luchador; el descubrimiento de un nuevo lenguaje amoroso a través de la comida en la película *Como agua para chocolate*. Entre otros, los maestros que día a día sortean las dificultades propias de su quehacer, resuelven los problemas cotidianos y son capaces, en algunos casos, de jugar con la misma cotidianidad y, a través de su flexibilidad y tolerancia, poner en práctica *la artesanía intelectual* que implica la formación de alumnos percibidos y tratados no como una *masa amorfa de creativos en potencia sino como personas singulares con intereses y personalidades propias*.

LA CREATIVIDAD Y SU RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA

La creatividad significa, según Michel Fustier en su libro *Pedagogía de la creatividad* (1975): “adaptación, imaginación, construcción, originalidad, evolución, libertad interior, fuerza poética, poseyendo y aplicando algunas de estas dotes, sobresaliendo con respecto a lo normal”. Los primeros estudios sobre creatividad (Guilford, 1945) se gestaron por la necesidad de diferenciar la inteligencia de la creatividad, y gracias a ellos pudo constatarse que no existe relación recíproca. Existen personas que son altamente creativas sin ser muy inteligentes, como pueden encontrarse personas muy inteligentes que no demuestran la presencia de este rasgo en ellas: se caracterizan primordialmente por copiar y repetir; no agregan nada nuevo.

En forma general, la creatividad es un aspecto dentro de la vida de cada quién que afecta las facultades intelectuales y espirituales y exige, desde el punto de vista psicológico, continuos procesos de modificación y de adaptación de sí mismo y del entorno, comprometiendo en forma integral a un nuevo modo de ser y de pensar. Es dialéctica si para lograr un ideal se requiere modificar o romper con las estructuras más profundas que impiden el logro de su desarrollo. La creatividad expresa el descubrimiento y la producción de algo original o novedoso, alejado de lo tradicional, en un individuo determinado y susceptible, de ser considerado

altamente creativo⁵. Existen, sin embargo, casos en momentos históricos específicos en los que los hechos creativos no alcanzan a ser comprendidos ni valorados: la pintura impresionista en Francia en el siglo XIX es una muestra de ello.

La creatividad se produce en la enseñanza a través de la debida articulación entre las facultades divergentes y convergentes del pensamiento y del espíritu⁶.

Por ejemplo, al iniciar el tema de hidrostática en la clase de física, se puede inducir a los alumnos a que imaginen posibles situaciones y alternativas: los cuerpos más pesados se hunden y los más livianos flotan, o los cuerpos hechos de ciertos materiales flotan y otros hechos de materias distintas se hunden; en este caso se hace uso de la divergencia. A continuación, al exigirles argumentos lógicos respectivos a cada una de las experiencias propuestas se enfatiza el uso de la convergencia⁷.

Los expertos en creatividad identifican la divergencia con el pensamiento lateral (hemisferio derecho) y la convergencia con el pensamiento vertical (hemisferio izquierdo). Lo *divergente* se asocia a lo imaginativo, lo lúdico, lo emotivo, lo afectivo, lo sensitivo, lo fantasioso, hace referencia al pensamiento y al espíritu amplio, no conservador, amante del cambio y de lo audaz. Cabe preguntarse si el alumno inquieto que insiste en estar por fuera de la norma o aquel *muchacho problema* no son individuos acuciosos, preocupados por el *hacer distinto*, y personas creativas que no han encontrado la forma de dar dirección a su potencial natural de originalidad. Depende de los maestros sugerir los medios para

5. Arciniegas, María Emilia y Hoyos de Taboada, Lina María (1992). "Creatividad, una vía alternativa al camino trillado de la memorización", en: *Diálogos en Pedagogía*, 7, Colegio Colombo-Hebreo.

6. Sperry en 1980 obtiene el premio Nobel por sus descubrimientos acerca de la existencia de un cerebro o hemisferio que corresponde a la imaginación y otro que pertenece al pensamiento lógico racional.

7. Arciniegas, María Emilia (1993), *Enseñanza y Creatividad*, Cali, Universidad del Valle.

descubrir métodos y prácticas nuevas en el desarrollo sicosocial de este tipo de alumnos. La enseñanza que involucra de una manera significativa los sentidos como medios en el proceso de apropiación de conocimientos y generación de los mismos crea un ambiente propicio para que se expresen saberes acerca del mundo, sentimientos, dudas y preocupaciones a través de medios artísticos, científicos, verbales o de otra índole. Lo *convergente* se relaciona con el ámbito del pensamiento y del espíritu conservador, lógico, analítico, sistemático. En la escuela tradicional, según Torrance (1969), estudioso de la creatividad escolar en Norteamérica, las facultades convergentes, que por sí solas no producen creación alguna, son las más utilizadas en la enseñanza. Para que la creatividad se genere es necesario estimular las dos facultades y aptitudes del espíritu en forma relativamente armónica. Significa que se debe enseñar a estructurar y organizar, a desestructurar y reorganizar los mismos aspectos. Esta idea aparece clara cuando se ensaya la interpretación de dos o tres versiones de una misma caricatura o la realización de dos formas enteramente distintas de resolver un mismo problema. En otras palabras, se debe enseñar a mirar desde diversas perspectivas un hecho o un problema, y cada una de dichas perspectivas debe argumentarse en forma lógica, dejando siempre la posibilidad de nuevas preguntas o inquietudes.

Tal es el caso, de la sombra de un círculo que no es circular. "Si miran la sombra de una moneda, un plato, o cualquier otro objeto de forma circular, verán que no siempre su forma es redonda. La sombra puede ser un óvalo, una línea gruesa o un rectángulo. Todo depende de la posición en que pongan el objeto frente a la fuente de luz. ¿Cuántas sombras de formas distintas se pueden obtener con un objeto redondo?"⁸.

En el campo de la creatividad no existen los hechos contundentes ni las normas inquebrantables, sin perder naturalmente los principios que guían a cada quién y el bienestar de una colectividad determinada.

8. *El Taller de Cuclí-Cuclí*, Santafé de Bogotá, 1993.

Cualquier situación es susceptible de cambiarse o de analizarse de una forma diferente, de acuerdo con las diversas circunstancias y perspectivas desde las cuales se miren los acontecimientos.

Esto no significa que el plano divergente no deba cultivarse: podemos escuchar música y permitir que aparezcan imágenes, identificando y viviendo procesos sensitivos, poco amantes de la razón.

Un ejemplo en el uso específico de este plano, en una asignatura académica, sucedió cuando la profesora de español y literatura en undécimo grado del Colegio Colombo-Hebreo, María Consuelo Rojas, trabajó en el programa de literatura universal orientándolo hacia el logro de la creatividad a través del incremento de la imaginación. Se propuso la lectura de la obra Carmen de Próspero Mérimée. Como actividad inicial, los alumnos vieron la película homónima de Carlos Saura: después abordaron la lectura de la obra, más con el ánimo de disfrutarla y de establecer de manera libre un paralelo entre la obra y la película. Por último, se aplicó un control de lectura no formal, el cual constituyó un espacio para la imaginación. La profesora llevó a la clase una grabación con los más bellos fragmentos de la ópera Carmen de Bizet y pidió a los alumnos que asociaran imágenes y las ligaran a cada uno de los fragmentos musicales que iban escuchando. Cuando terminó la audición fue notorio el grado de ensoñación que experimentaron los alumnos. La profesora aprovechó estos momentos de gran inspiración y motivó a los alumnos para que escribieran sus impresiones sobre la obra. El resultado fue una abrumadora producción de escritos y textos en los cuales era notoria la vivencia que cada alumno poseía del personaje y de ideas como la libertad, el amor, la traición, lo moral, etc., trabajadas por el autor. Un niño expresó que, mientras escuchaba la obertura, experimentó como si la libertad fuera una manta roja que lo cobijaba. En otro momento de la obra, una niña escuchó la canción del torero e imaginó que no era el toro sino Carmen quien se acercaba al torero, y que su triunfo no era de sangre sino de amor⁹.

9. Algunas de las experiencias que narro ocurrieron en el Colegio Colombo Hebreo en el contexto de un proyecto de investigación y de formación de docentes en el cual participé como investigadora y asesora. Ver Arciniegas, María Emilia (1992), *Hacia el desarrollo de procesos innovativos en la enseñanza*. Colegio Colombo-Hebreo. (Documentos de trabajo). Sin publicar.

Muchas de las actividades que se encuentran con mayor éxito en la *dulce colcha del campo de lo divergente*, como la pintura y el baile, exigen coordinación, equilibrio, disciplina, conocimiento, perseverancia, etc. La disciplina entendida como un proceso interno en la forma de abordar el trabajo es un ingrediente indispensable en el ámbito de la creatividad que nunca deberá asociarse a una postura rígida y silenciosa del cuerpo, del pensamiento y de los objetos. A veces el maestro y el mismo tipo de organización escolar le exigen al alumno rigidez y quietud, impidiendo así que los sentidos y las vivencias entren a formar parte del proceso de enseñar y aprender: *momifican el sentir*. Los sentidos, las vivencias, la apertura a la emoción partiendo del conocimiento del entorno, despiertan y mantienen la disciplina, la sistematicidad, para obtener resultados específicos o también para adoptar actitudes y comportamientos espontáneos que constituyen la base de la expresión creativa. Los procesos reales que conducen a pensar suponen la intervención integral de las facultades intelectuales y sensitivas de maestros y alumnos.

A veces el libertinaje se asocia a la creatividad en forma equivocada y su estímulo es temido por el riesgo de perder el control en el comportamiento de los sujetos sobre los cuales se ejerce esta acción. Si bien es cierto que se pueden tener *iluminaciones*, las cuales no son despreciables, es necesario aprender a trabajarlas para que se conviertan en realidades. En este sentido cabe la frase: "es bueno ser altamente soñador, si y sólo si se hacen realidad los sueños". Aunque mantener una porción de sueños sin realizar no deja de ser provocativo y retante como forma de vida¹⁰:

Existen dos tendencias, que actúan en dos campos distintos, dentro de la comprensión de la creatividad, las cuales, dado su carácter complementario, deben integrarse. Una destaca la organización del

10. Landau, Rika (1993). *El vivir creativo: teoría y práctica de la creatividad*, Barcelona Herder.

proceso para producir conocimiento, que exige operaciones propias del pensar asociadas a un proceso cognitivo eminentemente racional e intelectual donde el planteamiento de hipótesis divergentes es la expresión clara del cumplimiento de este logro. Este campo se relaciona con un mayor énfasis en el *tener creatividad*: capacidad de establecer relaciones y asociaciones inusuales, de resolver problemas, de plantear diversas alternativas, desarrollo del pensamiento analógico, fluidez, originalidad, etc.; la otra se refiere a las fuentes de inspiración (relacionadas primordialmente con lo sensitivo, lo intuitivo, el sentido común, etc.). Este campo se relaciona primordialmente con el *ser creador*: las fuentes de la inspiración, la brillantez de las ideas, la espontaneidad, la libertad del espíritu, la seguridad psicológica, la motivación, los ambientes familiares, el humor, etc. Esta diferenciación entre *tener creatividad* y *ser creador* la introduce Jaime Parra Rodríguez en su artículo *Preludio a la inspiración*. Tradicionalmente, la primera se ha relacionado con la actividad científica y la segunda con la actividad artística. Es mejor superar este dualismo y hablar de *artistas organizados e inspirados, así como de científicos organizados e inspirados*. En muchas ocasiones en la escuela se privilegia el desarrollo de la creatividad en las asignaturas de arte, teatro y música, olvidándose de la importancia de cultivarla en la enseñanza de todas las asignaturas. La reiteración de este dualismo se hace notoria en la aseveración de José Luis Villaveces cuando dice que “cuando uno mira el sistema escolar colombiano parecería que la escuela está organizada para acabar la curiosidad y la capacidad de asombro del niño”¹¹.

11. Villaveces, José Luis (1993). *Reflexiones sobre la calidad de la educación en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología*. Coloquio sobre calidad de la educación, Bogotá, Universidad Javeriana.

CARACTERÍSTICAS DE LOS MAESTROS CREATIVOS

Una de las características centrales del maestro creativo, según Torrance, es la *flexibilidad*, la cual se contrapone a la actitud represiva y autoritaria relacionada con un comportamiento rígido. No se requiere que el maestro se reconozca como creativo para estimular, motivar y conservar la creatividad en el aula de clase y en la institución escolar. Con sólo relacionarse directamente con sus alumnos, el maestro logra adoptar y promover entre su grupo posiciones flexibles y trata de entender al niño como *él es*, en su *ser* y en lo que éste intenta expresar y producir. De esta manera, se logra gran parte del trabajo simplemente al apoyar un contexto creador. Ante todo, el maestro no debe perder su personalidad y su autenticidad. Para ello es necesario que él reconozca su identidad profesional, concedida por su saber pedagógico¹².

Según el mismo autor, es bueno conocer las características esenciales de los maestros creativos: soñadores, sagaces, audaces, sistemáticos, disciplinados a su manera, perseverantes (en algunos casos la perseverancia se confunde con la terquedad), inconformes, capaces de enfrentar retos, amantes de la incertidumbre, ingenuos, identificados totalmente con sus ideas (que son como

12. Zuluaga, Olga Lucía (1980). *Pedagogía e historia*, Bogotá, Ediciones Foro por Colombia.

sus hijos), con propuestas que pueden chocar con el grupo o equipo donde trabajan, normalmente los disidentes o las *ovejas descarriadas*, críticos pero constructores que buscan incansablemente la elaboración de nuevas hipótesis, preguntas y/o alternativas de solución y poseen un celo infatigable por el éxito personal, optimistas, con facilidad para establecer relaciones y asociaciones novedosas, claramente flexibles y tolerantes.

MAESTROS CREATIVOS

Una de las características centrales del maestro creativo, según Torrance, es la flexibilidad, la cual se compone a la vez de la repeticiones y autoevaluación, con un componente rígido. No se requiere que el maestro se reconozca como creativo para estimular, motivar y conseguir la creatividad en el aula de clase y en la institución escolar. Con solo relacionarse directamente con sus alumnos, el maestro logra adoptar y promover entre su grupo posiciones flexibles y tanto de enseñar al niño como él aprende en su ser y en lo que éste intenta expresar y producir. De esta manera se logra gran parte del trabajo simplemente al apoyar un contexto creativo. Ante todo, el maestro no debe perder su personalidad y su autenticidad. Para ella es necesario que él reconozca su identidad profesional, concebida por su saber pedagógico.

Según el mismo autor, es bueno conocer las características esenciales de los maestros creativos: soñadores, sigilosos, audaces, sistemáticos, disciplinados a su manera, perseverantes (en algunos casos la perseverancia se confunde con la tenacidad), inconformistas, capaces de enfrentar retos, amantes de la incertidumbre, ingeniosos, identificados también con sus ideas (que son como

ELEMENTOS PARA EL RECONOCIMIENTO DE LA CREATIVIDAD EN LOS ALUMNOS

Según Torrance, los alumnos creativos generalmente tienen como características generales el no estar bien *moldeados y estructurados* (a veces considerar a un niño como *maduro* no lo conduce a ser un creador) y presentar dificultades de aprendizaje en algunas áreas: no son perfectos, son regularmente independientes y autónomos, tienen preferencia a aprender por sí mismos, son amantes de las pruebas difíciles y peligrosas; gustan más del trabajo solitario, poseen valores diferentes a los de su grupo, no *maldicen de la realidad* a pesar de tener un gran sentido crítico, procuran buscar y plantear alternativas. Los niños altamente creativos tienden con frecuencia a demostrar problemas de comportamiento por la dificultad de los maestros y de los padres de familia para conducirlos.

ELEMENTOS PARA APLICAR LA CREATIVIDAD EN EL AULA DE CLASE

En la forma de aplicar el proceso creativo se encuentran diferentes aspectos, de los cuales voy a tratar únicamente los niveles de creatividad, las etapas del proceso creativo y sugerencias y estrategias mínimas, que considero relevantes para aquel maestro que intenta gestar el desarrollo creador en el currículo. Siempre es bueno no entrar a *ciegas*, conocer qué genera y cómo se desenvuelve el proceso creativo.

Los niveles de creatividad demuestran que ésta nace en el nivel expresivo, requiere del mismo para su pleno desenvolvimiento y obtiene las máximas expresiones en el nivel supremo. No sólo Einstein y Leonardo da Vinci sirven como ejemplos de suprema creación y elaboración; cotidianamente constatamos la presencia de válidos niveles elementales de creación. Esto significa que en la escuela no se puede enfrentar el desarrollo de la creatividad como un mito, otorgándose al creativo rasgos privilegiados y pretendiendo que todos los alumnos sean un *pequeño geniecito* que se somete cruelmente a padecer la obligación de crear. Nadie tolera en condiciones normales el *sentirse medido* en forma permanente. Sin embargo, tampoco se puede desechar el cultivo del talento creador; quien lo conoce sabe que la espontaneidad no se puede perder. No perder el *ser niño* es un buen *compinche* cuando se quiere crear.

Cada nivel debe ser respetado y comprendido en sí mismo y en su interrelación, sin dejar de tener en cuenta los diferentes derroteros y el espectro general para que, al estimular el docente la creatividad en los alumnos, lo haga de una manera integral, paulatina, continua y equilibrada. De esta manera el maestro conocerá claramente las diferentes posibilidades en la creación de manera que conduce a los alumnos de sus expresiones más claras a la producción de ellas en diferentes niveles.

En su libro *Manual de creatividad* (1989), Mauro Rodríguez Estrada propone los niveles expresivo, productivo, inventivo, renovador y la creatividad suprema¹³.

El nivel expresivo se caracteriza por la espontaneidad y la libertad: se da un predominio de la presencia de lo divergente, de lo intuitivo y del sentido común. La ausencia de este nivel impediría hablar del *ser creador*. A medida que se pasa de la niñez a la adolescencia y de ésta a la madurez, se tiende a perder el nivel expresivo en la educación y en la vida cotidiana. Esto quiere decir que en el aula de clase el maestro debe procurar ser espontáneo él mismo y buscar afanosamente que sus alumnos también lo sean. La espontaneidad implica perderle el temor al ridículo y decidirse a ser y sentirse auténtico, a la vez que le confiere al individuo la capacidad de ser receptivo frente al entorno para cuestionarse e inquietarse por la realidad, despertando su curiosidad y su capacidad para percibir más allá de las apariencias y los *moldes* construidos social y culturalmente. En la estimulación de este nivel se puede convertir en un obstáculo la *disciplina escolar*, acerca de la cual ya realicé algunos comentarios y particularmente cuando ella es entendida como un medio rígido de organización y observancia irrestricta del orden académico. El maestro debe procurar

13. Rodríguez Estrada, Mauro (1989). "Fases del proceso creativo", en: *Manual de creatividad: los procesos psíquicos y el desarrollo*, 2ª ed., México, Trillas, pp. 39-47.

hacer de la búsqueda un hábito mental y desarrollar, en él y en sus alumnos, la sensibilidad estética y el sentido histórico de aquello que los inquieta. “Buscar es encontrar, cuando se sabe ver” (Anthony de Melo); esto implica que la manera más efectiva de conocer está *ligada a la capacidad de ver y de asombrarnos por lo que vemos*. Eduardo Ascuy, en su libro *El ocultismo y la creación poética*, afirma: “El poeta *despierto* avanzó sin pausa hacia el lugar donde muere el hombre mecánico y nace el nuevo hombre al que los Evangelios comparan a una semilla capaz de crecimiento” (p. 93).

Desde el punto de vista del nivel expresivo, el paso del preescolar a la primaria, de la primaria a la secundaria y de esta última a la universitaria es con frecuencia traumático. Mientras que en el preescolar todo tiende a ser lúdico y expresivo, en los siguientes niveles se pierde esta finalidad y se encauza la educación más hacia la importancia del *rendimiento académico*, el resultado generalmente es la homogeneidad y por consiguiente, la falta de creatividad. En la universidad se le exige a los alumnos pensar, ser originales y elaborar sus propuestas, exactamente el derrotero para el cual no fueron formados.

En el nivel *productivo* se incorporan prácticas y conocimientos relacionadas con técnicas e informaciones precisas con el objetivo de lograr productos y generar mejores resultados. No es necesario reprimir la libertad y la espontaneidad; se trata de adquirir conocimientos básicos y estrategias diversas a partir de la percepción de problemas específicos, ampliando la visión existente.

Marta Patricia Jiménez, profesora de español y literatura del Colegio Colombo-Hebreo, deseaba que sus alumnos comprendieran qué era una leyenda: empezó su tarea de una manera lúdica, entusiasmado a los niños para que realizaran una dramatización sobre el tema que ellos mismos escogieran; posteriormente, los alumnos debían leer historias sobre leyendas para finalmente responder en grupo a un fogueo de preguntas descriptivas y críticas. Enseña imaginando, gozando, con el rigor de las lecturas y la capacidad de comprensión

con las preguntas. La evaluación final fue una definición propia sobre el concepto de leyenda y realizada en la clase. La profesora consideraba que la mayor parte del trabajo efectuado en la casa resulta una fiel copia de textos y enciclopedias o geniales tareas paternas.

Este es un ejemplo donde prevalece un énfasis en *la dulce colcha del rigor*, o sea, de lo convergente, aunque los niños tuvieron la oportunidad de imaginar y jugar. Ilustra también acerca de este nivel la investigación y producción de instrumentos en el aula de clase, espacio donde los maestros deben motivar a los estudiantes y así, tras haber definido el objeto de análisis, se documenten, exploren y experimenten lo suficiente, acudiendo a todo tipo de fuentes que encuentren a su alcance. En Expociencia Juvenil, en el año de 1993, un grupo de alumnas de noveno grado de una institución educativa expuso un trabajo sobre el cultivo y utilidad de la chiza que cumplió las siguientes etapas: primero, las alumnas se interesaron por el tema y decidieron investigar, para lo cual se pusieron en contacto con libros y expertos en el tema; segundo, construyeron en las instalaciones del colegio su propio cultivo con una gran dedicación; por último, elaboraron un producto: el más rico *paté de chiza*. La totalidad de los pasos fue expuesta por las alumnas en Expociencia Juvenil y una gran cantidad de asistentes degustaron el paté. En este momento el grupo se interesa por la creación de una microempresa.

El nivel *inventivo* trabaja con algunos componentes que establecen relaciones nuevas y permiten interpretaciones simbólicas, maneras distintas de ver los problemas. Es necesario en esta fase favorecer los procesos divergentes para estimular la gestación de las soluciones que a partir del conocimiento se pueden encontrar. En esta fase se produce un invento: el teléfono, una vacuna, la rueda, el reloj, etc.

El nivel *renovador* supone una comprensión profunda de los principios fundamentales del asunto en cuestión, ya sea en la

cultura, en las artes, en las ciencias o en cualquier espacio. Sólo tras la definición de esos principios se puede llegar a los cambios importantes que una innovación origina:

Tal es el caso de la enseñanza de la lecto-escritura tradicional: la adquisición de ésta se hacía a través de innumerables repeticiones tanto escritas como verbales y el aprendizaje era totalmente memorístico. Recordemos en el salón de clase cómo repetíamos m con o: mo, m con a: ma, etc. En la actualidad, conscientes de la enseñanza y el aprendizaje como un proceso constructivista, se permite que los alumnos descubran la lengua escrita en un plano que les facilite construir y reconstruir.

Por ejemplo: a partir de cuatro fonemas como m-o-r-a el alumno puede descubrir la construcción de diferentes palabras y conceptos. Cuando un niño descubre la palabra mora y ésta le es significativa puede comprenderla y aplicar el conocimiento de ella. Y continuar descubriendo palabras diferentes con los mismos fonemas, por ejemplo: amor, Roma, ramo y todas ellas deben ser igualmente significativas. En caso de no serlo, aprenderá su significación.

El nivel *supremo* busca de igual forma realizar una reestructuración de experiencias, asumiéndolas para reorganizarlas. La capacidad de abstraer y sintetizar son importantes en este nivel, más que en los otros niveles descritos, dada la intención de generar ideas nuevas para confrontarlas con la realidad y luego divulgarlas. En este nivel se modifica el orden en las relaciones o se incorporan elementos nuevos, se logra finalmente cambiar los significados de las realidades comprometidas con el asunto por medio de una visión renovadora que debe comunicarse y darse a conocer socialmente. El paso del medioevo al Renacimiento a través de la pintura del Giotto constituye una muestra de este nivel.

Desde el punto de vista didáctico es muy importante comprender el proceso creativo. Este se inicia aproximándose a lo conocido, a lo familiar y motivando el asombro, la inquietud, la formulación de una hipótesis, la pregunta ante un vacío existente para un individuo o para un grupo. Se produce una transformación que

debe influir en una vivencia, una inquietud significativa para que se generen procesos que gesten nuevas formas de pensamiento y de actuación, formas que deben reflejar la perspectiva propia de cada observador que analiza la realidad, la interroga e inquiera.

Según Mauro Rodríguez, las etapas fundamentales de este proceso creativo implican “una estructuración de la realidad, una desestructuración de la misma, y una reestructuración en términos nuevos”. El autor divide en seis las etapas fundamentales del proceso: el cuestionamiento, el *acopio de datos*, la incubación, la iluminación, la elaboración y la comunicación.

En la etapa de *cuestionamiento*, el primer paso consiste en percibir algo como problema, en tomar distancia de la realidad. Es fruto del interés cultivado, del fomento en hábitos de reflexión y en la capacidad para percibir más allá de lo que aparentan ser los fenómenos. Un requisito indispensable es el *acopio de datos*, pues una imaginación sin información no se potencia plenamente. Otra cosa es enseñar con base en información sin apropiación y sin búsqueda crítica que señalé al comienzo de este texto cuando caractericé la educación actual como *instrumental e informativa*.

Las etapas de *incubación e iluminación* están muy relacionadas y representan “la digestión inconsciente de las ideas”. Es un período silencioso, aparentemente estéril pero en realidad de intensa actividad. En el campo de la ciencia es el surgimiento de hipótesis, de relaciones nuevas; en el arte es la forma deseada y en la vida cotidiana es la opción por una alternativa, un cambio en las costumbres, una ruptura, etc.

La etapa de *elaboración* es el paso de la idea luminosa a la producción de una realidad visible. Es el momento de exponer un producto, un resultado que puede ser objeto de nuevas creaciones.

La última etapa es la *comunicación*, que consiste en dar a conocer el trabajo realizado. La culminación del proceso con la comunicación de los resultados es una forma de expresar el trabajo que se lleva dentro de sí, es compartir y transmitir un saber particular a un entorno social.

De manera que si se desea obtener resultados que valgan la pena hay que bajarle el ritmo a las *escuelas del rendimiento*. Las múltiples tareas en la casa en toda clase de asignaturas no produce sino el bochornoso estado de *amnesia académica de los alumnos* cuando entran a la universidad, que se resuelve a través de la instauración de los preuniversitarios donde se enseña a sumar y a leer nuevamente. En el proceso creador más vale la calidad de lo que se produce que la cantidad.

Dentro de las sugerencias prácticas contemplo algunas estrategias mínimas para que el maestro las tenga en cuenta en su quehacer. Por estrategia entiendo el arte de proyectar, dirigir y maniobrar acciones para alcanzar determinados objetivos y procedimientos específicos para desarrollar actitudes y habilidades en el aula. Ahora, de manera muy general, menciono algunas sugerencias para suscitar la creatividad. Profundizo en dos dimensiones íntimamente relacionadas: una, la *sicosocial*, que actúa en relación con el aspecto humano y la sensibilidad de cada quien, el contexto y el ambiente específico donde se interactúa y se dirige a estimular, motivar y conservar la creatividad; la otra, *la enseñanza*, se orienta a engendrar el proceso creativo a través de los métodos y procedimientos implementados en el aula. No se puede pretender entrar en el salón de clase exigiéndole a los alumnos que de ahora en adelante sean y produzcan hechos creativos, sólomente porque nos parece importante introducir la creatividad en el aula de clase. Ni pedirles a secas la generación de miles de ideas divergentes en un bochornoso ejercicio de *tormenta de ideas* cuando la clase magistral ha sido su tradición, o amenazarlos abruptamente con un *cero* si no

realizan un proyecto de investigación original. Esa es la razón por la cual se deben tener en cuenta estas dos dimensiones y es necesario trabajar primero la sicosocial y posteriormente la de enseñanza.

En la dimensión sicosocial, la pauta básica para generar creatividad es la seguridad y la confianza que se le transmite al alumno. Empezar diciendo: "yo no creo que usted pueda realizar este ejercicio" es una buena forma de inhibir cualquier arranque en el mencionado proceso creativo.

Tradicionalmente se acostumbra retar en forma negativa para obtener efectos positivos. Fuera del daño que se le hace a la autoestima del alumno, puede que algo se consiga, pero no con el gusto y el placer con el cual debe darse toda relación con el pensamiento.

El contexto debe ser alentador y estimulante, procurar que se den las condiciones propicias al surgimiento de ideas distintas a las del maestro y que los alumnos se atrevan incluso a rebatirle las posiciones autoritarias que difícilmente se superan por el temor a que el docente se sienta atacado y reaccione en forma represiva. La mejor forma de lograr estos contextos y ambientes es generando la espontaneidad en todos y cada uno de los participantes. A veces el simple hecho de proponer sentarse en círculo y romper la odiosa y armónica hilera de pupitres permite crear un ambiente diferente. Propiciar todas las maneras de interacción grupal conocidas: mesa redonda, acuario, debates, etc. Acceder al ruido, los chistes, las anécdotas y el tiempo para hablar de asuntos distintos a los netamente académicos constituyen factores de acercamiento y de interacción. Inclusive aprovechar todos estos momentos informales para conocer la personalidad, los intereses y valores individuales y colectivos, y detectar el tipo de sensibilidad de aquellas personas cuyo carácter de repetidores se quiere hacer abandonar para que

pasen a ser creadores y pensadores. En relación con la sensibilidad no se deben establecer diferencias entre los hombres y las mujeres. En algunas ocasiones se tiende a pensar que las actividades sensibles se les estimulan y permiten a las mujeres en la mayoría de culturas.

En este orden de ideas, hay que evitar la utilización de *clichés* o estigmas como: “Pedro es el bueno para matemáticas”, “Susana la que tiene oído” y “Eugenia la charlatana”. Con ello lo que se está fomentando es el estancamiento y la poca estimulación para enfrentar retos y generar avances. La creación exige un proceso integral: nadie que se considere bobo puede sentir que puede ser creador y mucho menos inteligente. Un buen ejemplo del procedimiento adecuado lo constituye una maestra quien solía estimular la dimensión sicosocial de sus alumnos con fama tradicionalmente heredada de sus viejos profesores de *ser tontos*, y hacer de ellos alumnos brillantes y creativos al final del año. Utilizar la estrategia contraria, es decir, estimular la autovaloración de los alumnos sin que éstos hayan demostrado un avance o al menos un indicio de que están gestando un proceso creativo, es otra forma de paralizar su desarrollo y frenar *la ruptura de moldes* —una de las claves de la creatividad—¹⁴.

Si bien, dicho de una manera general, se debe alabar el *ego* de los alumnos, sin temor a que necesariamente se vuelvan unos *zánganos*, es mejor aprender a respetar el valor y la dignidad humana, respetar las formas de aprendizaje de cada quien, lo que implica olvidarse de la homogeneidad, apreciar la singularidad y las formas propias de percibir, desarrollar la capacidad de escucha, permitir el trabajo ya sea en forma individual o en grupo (algunas veces conformando equipos con alumnos creativos y no creativos

14. Un autor que ha tratado en forma exhaustiva este tema es Paul Torrance. Ver Torrance, Paul (1969). *Orientación del talento creativo*, Buenos Aires, Troquel, p. 233.

para que entre ellos se enriquezcan recíprocamente, pero teniendo en cuenta que ciertos estudiantes rechazan aprender y producir con otros compañeros y éste no es un signo de rareza), entrar en contacto directo con cada uno de los alumnos, explorar la potencialidad más que las vulnerabilidades de la personalidad, recorrer el camino que sus alumnos recorren, generar una empatía más que una identificación, apoyar incansablemente los esfuerzos creadores de sus alumnos.

En la dimensión de la *enseñanza* existe una clave para su éxito: utilizar los métodos tradicionales de enseñanza (lineales) de una forma donde den cabida a la imaginación y, por tanto, a la divergencia, sin perder el sentido de lo real en los casos que es necesario. Enseñar utilizando los ejemplos contrarios a lo convencional como jugando con las formas inusuales de objetos o realidades como el caso del *des-uso*. Así se puede incentivar la enseñanza del uso de la plancha fantaseando con el contrario: ¿qué haría una desplancha? Arrugaría la ropa, la enfriaría, etc. Un des-paraguas nos permitiría mojarnos con la lluvia, no se abriría sino se cerraría, nos desprotegería, nos prevendría una gripa. Como también se les debe enseñar que existe el uso del *des* al margen de la fantasía, tal es el caso, del destapador, del descorchador¹⁵.

Sugiero las estrategias más sencillas:

- Permitir y generar la pregunta significativa que dé paso a la creación, que se relacione con el entorno y que permita el contacto con la realidad del alumno y del maestro, en consonancia con sus intereses expresados como hechos reales o ficticios. La pregunta puede ser sistemática, o sea, la que encadena sucesos lógicos y le permite al alumno producir un pensamiento ordenado, así lo

15. Colegio IPAG (1993). Guía de autoestudio en grupo, Pedagogía autoactiva de grupos, Bogotá.

visualice en un contexto imaginario, o una pregunta realizada en forma negativa:

Un ejemplo es la evaluación final que la profesora Amada de Pérez les efectuó a los niños de cuarto de primaria en la asignatura de ciencias sociales en la unidad "El universo": ¿qué pasaría si el sol dejara de brillar? Así también un niño en la guía de autoestudio en grupo en la parte relacionada con el aspecto inventando preguntas se cuestiona acerca de: ¿por qué los adultos siempre mandan? ¿Cuándo los niños podrán mandar igual? ¿Quién puede regañar a los padres? ¿A mi papá le pegaron?

- Disparar la convergencia dentro de las relaciones lógicas como causa-efecto, causa-consecuencia, acción-reacción y clasificación, seriación, respectivamente.

En la revista chispa, Zoraida Vásquez cita un ejemplo que denomina "Una ventana al espacio euclidiano":

"A todos nos gusta asomarnos a las ventanas. Por ellas vemos un mundo de cosas: en la Sala de Matemáticas del Museo de las Ciencias Universum, los chisposos y sus amigos encontraron una muy especial: se trata de una ventana al espacio euclidiano. —¿Y eso con qué se come?— fue lo primero que pensaron los chisposos y sus amigos, pero en seguida, muertos de curiosidad, echaron un vistazo al misterio, pidieron explicaciones y obtuvieron respuestas.

Esto fue lo que averiguaron:

La ventana al espacio euclidiano es una caja en forma de cubo con espejos dentro. Si te paras en medio del cubo, te ves reflejado muchas veces: tantas que pueden ser infinitas. Se llama ventana al espacio euclidiano, por Euclides —un matemático que vivió en Alejandría, Egipto, en el siglo III antes de nuestra era—, quien estableció algunas ideas para estudiar y llegar a entender el espacio que nos rodea. Euclides afirmaba que el espacio se extiende hasta el infinito en todas las direcciones a semejanza de nuestro entorno o bien del interior de un cubo de espejos. Entonces, lo que vemos por esta ventana es una representación del espacio euclidiano, de ahí su impresionante nombre.

Te proponemos que te pares entre dos espejos y que mires tu reflejo. Si tienes oportunidad de armar una caja parecida a la del museo,

forrándola con espejos por dentro y de asomarte a ella, haz el intento, no te arrepentirás.

*Una pregunta: ¿por qué se multiplica la imagen tantas veces?*¹⁶.

- Incentivar el pensamiento analógico, o sea, descubrir lo desconocido a través de lo conocido utilizando estrategias como las semejanzas, la comparación que genera la metáfora, el símil, la perífrasis y la personificación, la parábola, el esquema, la identificación corporal, la búsqueda analógica, la analogía de relación, etc. Un ejemplo de ello es elaborar una lista de cinco objetos y asignar cinco cualidades. Comenzar a descubrir qué cualidades corresponden a los diferentes objetos y establecer entre ellos las posibles comparaciones, diferencias, semejanzas entre un balón de fútbol, un canasto, un saco, un perro y un sombrero.

- Estimular las actividades a partir de las cuales se realicen acertijos, adivinanzas, descifrados, euridramas, representaciones donde se descubre un mensaje y se transforma en respuesta a las numerosas preguntas que se plantea un individuo o un grupo. Representar la vida escolar, la vida de los adultos, el comportamiento social, incentivar el juego de la mímica, adivinar. Un ejemplo de este despliegue de uso de la fantasía lo encontramos en la Revista *Cuclí-Cuclí*:

*"Dicen que soy rey y no tengo reino; dicen que soy rubio y no tengo pelos; afirman que ando y no me meneo; arreglo relojes sin ser relojero"*¹⁷.

- Desarrollar habilidades como la observación minuciosa de objetos, experimentos, la investigación desde inquietudes personales, acompañadas de una vivencia o de un proceso significativo. Vivencias que en algunos casos pueden realizarse entrando en contacto con la realidad misma, el barrio o la vereda, la situación

16. *Chispa*, Bogotá, 1993.

17. *El Taller de Cuclí-Cuclí*, Bogotá, 1993.

social que rodea al alumno o utilizando figuras, imágenes, sonidos y materiales del entorno, etc. Cualquier tema que se acompaña de un dibujo significativo, una cartelera, un debate, una polémica, un juego, es más valioso desde el punto de vista creador. Acompañar el aprender de las materias no artísticas con la expresión artística es una de las estrategias recomendadas por Victor Lowenfield y Lambert Brittain en su libro *El desarrollo de la capacidad creadora*. Es difícil que los alumnos se entusiasmen y aprendan cuando el conocimiento se utiliza en la enseñanza a punta de saltos del *libro a la cabeza*, relación utilizada normalmente en la pedagogía tradicional y de la cual precisé su carácter pedagógico como anti-creativo. Amada de Pérez introduce como evaluación final en la clase de ciencias sociales la producción de un cuento; el contenido y los dibujos que el estudiante de noveno grado debe elaborar equivalen respectivamente al cincuenta por ciento de la nota. En mi experiencia en la formación de docentes en procesos de innovación en el Colegio Colombo-Hebreo, sólomente conseguí resultados satisfactorios cuando introdujimos con el director del Departamento de Comunicaciones, Carlos Alberto Vélez, la representación de los conceptos de saber pedagógico y saber instrumental, a través del dibujo y dramatizaciones que filmamos en video.

Finalmente, ocupa un lugar importante el cultivo de la intuición y del sentido común como otra manera de acercarse al conocimiento de la realidad, por cierto bastante descuidada, en aras de la preponderancia actual de una cultura racionalista. Despojarse de los libros en un día de clase y preguntarle a los alumnos qué objetivos y qué actividades se les ocurren a ellos para aprender un tema determinado es una estrategia que provee una fuente de comprensión y desarrollos posteriores inusitados. Se puede, por ejemplo, preguntarles qué puede hacerse con un ladrillo, una hoja de papel, una lata de conserva, y posteriormente reflexionar sobre el procedimiento industrial que se requiere en su producción y los efectos en el ámbito ecológico.

CONCLUSIONES

Existen dos perspectivas desde las cuales se puede asumir la creatividad en el aula de clase: una alentadora y viva, donde se dan diversidad de posibilidades abiertas a la imaginación y al despertar de la curiosidad y la capacidad de asombro y de búsqueda y otra, inamovible, donde la receptividad, la memoria y la pasividad son su característica, reproducir modelos y esquemas ha sido la norma. La escogencia por cualquiera de ellas determinará un rumbo distinto al proceso pedagógico y al desarrollo social, cultural y científico. Existen hombres que no *transforman* jamás las informaciones que reciben: un gato es un gato, una manzana es una manzana, una nube es una nube y, si cada cosa está en su sitio; ¿por qué hay que intentar cambiarlas? Al contrario, existen hombres que descubren en el mundo cosas que nadie antes que ellos había visto: todo les habla, todo les es un discurso, información, están constantemente elaborando en sus espíritus unos objetos a partir del dato bruto que les ha sido proporcionado. Aunque sus sensaciones no sean diferentes a las de la gente común, sus percepciones son infinitamente más ricas¹⁸.

• A primera vista puede aparecer compleja la puesta en marcha de la creatividad por los maestros: lo convergente articulado con lo divergente, la disciplina acompañada de la autonomía y la individualidad, los niveles, las etapas del proceso, las sugerencias y estrategias. Si los docentes, que no la aplican, se ponen a pensarlo

18. Fustier, Michel (1975). *Pedagogía de la creatividad*, Barcelona, Ediciones Index.

mucho, tal vez no se animan. En principio debe hacer de su quehacer pedagógico un lugar de autenticidad, espontaneidad, desprejuiciación y deseo de conocer a sus alumnos en sus intereses, necesidades, anhelos y sueños, o sea, en su ser. Privilegiar una actitud flexible y amante de la producción novedosa. No se trata de plantear una visión *simplista* de la creatividad, naturalmente que su realización toca los linderos de profundas transformaciones pedagógicas, pero tampoco se trata de presentarlas de una manera que no se pueda *hacer viva* en el aula de clase.

- La implementación del proceso creativo puede representar, con el paso del tiempo, una innovación en el currículo, en los contenidos, en la integración de las áreas del conocimiento (Vasco, 1992), en las metodologías, los procedimientos y las formas de evaluación. No obstante, insinúo algunas ideas y sugiero formas para ponerlas en marcha en el aula de clase autónomamente. Hacerlo dignifica el trabajo pedagógico del maestro y el aprender del alumno en una interrelación productiva de creación de conocimiento. Los directivos deben comprometerse y vincularse a los intentos de promover una pedagogía creadora en el enseñar y en el aprender porque los maestros requieren que ésta sea reconocida y valorada. Si bien, en el inicio del escrito intento reivindicar la obra del maestro creador en la película *La sociedad de los poetas muertos*, es importante que los directivos comprendan que esta serie de hechos no ocurrirían si ellos reconocieran la creatividad.
- No se trata de implantar la *anarquía creadora*. Se ha dicho que la creatividad no es libertinaje; siempre el punto de referencia debe ser el respeto a sí mismo y a los demás. No se promulga que en aras de la creatividad se realice cualquier acto.
- El maestro creador deberá recibir adecuadamente la crítica y los comentarios que se susciten al interior de sus propuestas y retomar estos elementos para fortalecer sus argumentos, a fin de aclarar su

pensamiento y su acción en el campo de la creación en pedagogía. Si bien se privilegia la perspectiva y la mirada de cada quién, no se pretende atisbar el mundo solitario de las ideas.

- En el contexto de la creatividad no existen verdades absolutas. Indudablemente su concepto es dialéctico y dinámico. O sea, no se puede pensar que sólo jugando con la cotidianidad se alcanza la creatividad, pero tampoco se puede suponer que sin el juego y la espontaneidad se pueda ser creador. En cada caso se debe matizar y de acuerdo con una situación específica se pueden tomar opciones distintas.
- En el contexto de este ensayo el maestro ha ocupado un papel preponderante; no obstante, todos deben participar en el proceso creador para conservarlo y estimularlo permanentemente. Aquello que avanza el maestro divergente en la escuela, lo pueden llegar a arruinar la familia, los medios de comunicación y las políticas educativas, entre otras. Se trata de instaurar el valor de *lo creativo* en la educación para generar una cultura creativa y no una cultura de unos pocos creativos.

BIBLIOGRAFÍA

Arciniegas, María Emilia. *Enseñanza y creatividad*. Universidad del Valle, 1993.

——— “Escuelas innovativas de calidad y creatividad”, en: *Planteamientos en Educación*, No. 6, Bogotá, marzo de 1993.

——— “Hacia un nuevo concepto de currículo”, en: *Revista Diálogos en pedagogía*, Bogotá, octubre de 1992.

Arciniegas, María Emilia y Hoyos, Lina María. “Creatividad, una vía alternativa al camino trillado de la memorización”, en: *Revista Diálogos en Pedagogía*. Bogotá, febrero de 1992.

Fustier, Michel. *Pedagogía de la creatividad*, Madrid, Editorial Indez, 1975.

Hoyos de Taboada, Lina María y Tovar Jaramillo, Ana Mercedes. *La Influencia de la escolaridad formal sobre la creatividad infantil*, tesis de grado, Universidad Javeriana, Facultad de Psicología, Bogotá, 1978.

Jaramillo, J.C. *La educación Personalizada en el pensamiento de Pierre Favre*, Bogotá, Ed. Canal Ramírez-Antares, 1974.

Landau, Erika. *El vivir creativo*, Barcelona, Ed. Herder, 1987.

Lowenfeld, Víctor y Brittain, Lambert. *Desarrollo de la capacidad creadora*, Argentina, Ed. Kapelusz, 1980.

Muñoz Mejía, María Luisa y Mendoza de Páez, Irma. *Oferta de Innovaciones educativas en Educación Básica Primaria*, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, 1991.

Rodríguez, E. E. y Vecino, S. *Los escolares de los barrios populares de Bogotá: una reserva de talentos*, Bogotá, Instituto Colombiano de Pedagogía, 1974.

Rodríguez, Mauro. *Manual de creatividad*, México, Ed. Trillas, 1989.

Rogers, Carl. *Libertad y creatividad en la educación*, Barcelona, Ed. Paidós, 1986.

Salazar de Peñuela, M.S. *Guía para la elaboración de pruebas de medida de la creatividad*, tesis de grado, Universidad Javeriana, 1976.

Taylor, C.W. y Barron, F. *Scientific Creativity*. New York, Wiley, 1964.

Torrance, Paul. *Orientación del talento creativo*, Buenos Aires, Ed. Troquel, 1969.

Wadsworth, B. *Piaget's Theory of Cognitive Development*, David Mickay Co. Inc., 1975.

Zuluaga, Olga Lucía. *Pedagogía e historia*, Santafé de Bogotá, Ed. Foro Nacional por Colombia, 1987.

UN MANUAL PARA
SER NIÑO

COMISIONADO
GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

UN MANUAL PARA
SER NIÑO

COMISIONADO
GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

un niño llega a la escuela primero puede ir ya predispuesto por la naturaleza para alguno de esos oficios, aunque todavía no lo sepa. Y tal vez no lo sepa nunca, pero su destino puede manifestarse al mismo tiempo a través de sus actos. No para forzarlo en ningún sentido, sino para crearle condiciones favorables y alentarlo a gozar sin temores de su juguete predilecto. Creo, con una seguridad absoluta, que habrá siempre lo que a uno le gusta, y sólo eso, es la fórmula mágica para una vida larga y feliz.

Aspiro a que estas reflexiones sean un manual para que los niños se atrevan a defenderse de los adultos en el aprendizaje de las artes y las letras. No tienen una base científica sino emocional —o sentimental, si se quiere—, y se fundan en una premisa improbable: si a un niño se le pone frente a una serie de juguetes diversos, terminará por quedarse con uno que le guste más. Creo que esa preferencia no es casual, sino que revela en el niño una vocación y una aptitud que tal vez pasarían inadvertidas para sus padres despistados y sus fatigados maestros. Creo que ambas le vienen de nacimiento, y sería importante identificarlas a tiempo y tomarlas en cuenta para ayudarlo a elegir su profesión. Más aún: creo que algunos niños a una cierta edad, y en ciertas condiciones, tienen facultades congénitas que les permiten ver más allá de la realidad admitida por los adultos. Podrían ser residuos de algún poder adivinatorio que el género humano agotó en etapas anteriores, o manifestaciones extraordinarias de la intuición casi clarividente de los artistas durante la soledad del crecimiento, y que desaparecen, como la glándula del timo, cuando ya no son necesarias.

Creo que se nace escritor, pintor o músico. Se nace con la vocación y en muchos casos con las condiciones físicas para la danza y el teatro, y con un talento propicio para el periodismo escrito, entendido como un género literario, y para el cine, entendido como una síntesis de la ficción y la plástica. En ese sentido soy un platónico: aprender es recordar. Esto quiere decir que cuando

un niño llega a la escuela primaria puede ir ya predispuesto por la naturaleza para alguno de esos oficios, aunque todavía no lo sepa. Y tal vez no lo sepa nunca, pero su destino puede mejorar si alguien lo ayuda a descubrirlo. No para forzarlo en ningún sentido, sino para crearle condiciones favorables y alentarle a gozar sin temores de su juguete preferido. Creo, con una seriedad absoluta, que hacer siempre lo que a uno le gusta, y sólo eso, es la fórmula magistral para una vida larga y feliz.

Para sustentar esa alegre suposición no tengo más fundamento que la experiencia difícil y empecinada de haber aprendido el oficio de escritor contra un medio adverso, y no sólo al margen de la educación formal sino contra ella, pero a partir de dos condiciones sin alternativas: una aptitud bien definida y una vocación arrasadora. Nada me complacería más si esa aventura solitaria pudiera tener alguna utilidad no sólo para el aprendizaje de este oficio de las letras, sino para el de todos los oficios de las artes.

LA VOCACIÓN SIN DON Y EL DON SIN VOCACIÓN

Georges Bernanos, escritor católico francés, dijo: "Toda vocación es un llamado". El Diccionario de Autoridades, que fue el primero de la Real Academia en 1726, la definió como "la inspiración con que Dios llama a algún estado de perfección". Era, desde luego, una generalización a partir de las vocaciones religiosas. La aptitud, según el mismo diccionario, es "la habilidad y facilidad y modo para hacer alguna cosa". Dos siglos y medio después, el Diccionario de la Real Academia conserva estas definiciones con retoques mínimos. Lo que no dice es que una vocación inequívoca y asumida a fondo llega a ser insaciable y eterna, y resistente a toda fuerza contraria: la única disposición del espíritu capaz de derrotar al amor.

Las aptitudes vienen a menudo acompañadas de sus atributos físicos. Si se les canta la misma nota musical a varios niños, unos la repetirán exacta, otros no. Los maestros de música dicen que los primeros tienen lo que se llama *el oído primario*, importante para ser músicos. Antonio Sarasate, a los cuatro años, dio con su violín de juguete una nota que su padre, gran virtuoso, no lograba dar con el suyo. Siempre existirá el riesgo, sin embargo, de que los adultos destruyan tales virtudes porque no les parecen primordiales, y terminen por encasillar a sus hijos en la realidad amurallada en que los padres los encasillaron a ellos. El rigor de muchos padres con los hijos artistas suele ser el mismo con que tratan a los hijos homosexuales.

Las aptitudes y las vocaciones no siempre vienen juntas. De ahí el desastre de cantantes de voces sublimes que no llegan a ninguna parte por falta de juicio, o de pintores que sacrifican toda una vida a una profesión errada, o de escritores prolíficos que no tienen nada que decir. Sólo cuando las dos se juntan hay posibilidades de que algo suceda, pero no por arte de magia: todavía falta la disciplina, el estudio, la técnica, y un poder de superación para toda la vida.

Para los narradores hay una prueba que no falla. Si se le pide a un grupo de personas de cualquier edad que cuenten una película, los resultados serán reveladores. Unos darán sus impresiones emocionales, políticas, o filosóficas, pero no sabrán contar la historia completa y en orden. Otros contarán el argumento, tan detallado como recuerden, con la seguridad de que será suficiente para transmitir la emoción del original. Los primeros podrán tener un porvenir brillante en cualquier materia, divina o humana, pero no serán narradores. A los segundos les falta todavía mucho para serlo —base cultural, técnica, estilo propio, rigor mental— pero pueden llegar a serlo. Es decir: hay quienes saben contar un cuento desde

que empiezan a hablar, y hay quienes no lo sabrán nunca. En los niños es una prueba que merece tomarse en serio.

LAS VENTAJAS DE NO OBEDECER A LOS PADRES

La encuesta adelantada para estas reflexiones¹ ha demostrado que en Colombia no existen temas establecidos de captación precoz de aptitudes y vocaciones tempranas, como punto de partida para una carrera artística desde la cuna hasta la tumba. Los padres no están preparados para la grave responsabilidad de identificarlas a tiempo, y en cambio sí lo están para contrariarlas. Los menos drásticos les proponen a los hijos estudiar una carrera segura, y conservar el arte para entretenerse en las horas libres. Por fortuna para la humanidad, los niños les hacen poco caso a los padres en materia grave, y menos en lo que tiene que ver con el futuro.

Por eso los que tienen vocaciones escondidas asumen actitudes engañosas para salirse con la suya. Hay los que no rinden en la escuela porque no les gusta lo que estudian, y sin embargo podrían descollar en lo que les gusta si alguien los ayudara. Pero también puede darse que obtengan buenas calificaciones, no porque les guste la escuela, sino para que sus padres y sus maestros no los obliguen a abandonar el juguete favorito que llevan escondido en el corazón. También es cierto el drama de los que tienen que sentarse en el piano durante los recreos, sin aptitudes ni vocación, sólo por imposición de sus padres. Un buen maestro de música, escandalizado con la impiedad del método, dijo que el piano hay que tenerlo en la casa, pero no para que los niños lo estudien a la fuerza, sino para que jueguen con él.

1. Esta encuesta, conducida por la investigadora Judith Nieto López como una investigación etnográfica, se aplicó para una población de artistas, periodistas, profesores, estudiantes y estudiosos de artes plásticas, música, teatro, danza y periodismo en Santafé de Bogotá, Medellín y Cali, entre octubre de 1993 y marzo de 1994.

Los padres quisiéramos siempre que nuestros hijos fueran mejores que nosotros, aunque no siempre sabemos cómo. Ni los hijos de familias de artistas están a salvo de esa incertidumbre. En unos casos, porque los padres quieren que sean artistas como ellos, y los niños tienen una vocación distinta. En otros, porque a los padres les fue mal en las artes, y quieren preservar de una suerte igual aun a los hijos cuya vocación indudable son las artes. No es menor el riesgo de los niños de familias ajenas a las artes, cuyos padres quisieran empezar una estirpe que sea lo que ellos no pudieron. En el extremo opuesto no faltan los niños contrariados que aprenden el instrumento a escondidas, y cuando los padres los descubren ya son estrellas de una orquesta de autodidactas.

Maestros y alumnos concuerdan contra los métodos académicos, pero no tienen un criterio común sobre cuál puede ser mejor. La mayoría rechazaron los métodos vigentes, por su carácter rígido y su escasa atención a la creatividad, y prefieren ser empíricos e independientes. Otros consideran que su destino no dependió tanto de lo que aprendieron en la escuela como de la astucia y la tozudez con que burlaron los obstáculos de padres y maestros. En general, la lucha por la supervivencia y la falta de estímulos han forzado a la mayoría a hacerse solos y a la brava.

Los criterios sobre la disciplina son divergentes. Unos no admiten sino la completa libertad, y otros tratan incluso de sacralizar el empirismo absoluto. Quienes hablan de la no disciplina reconocen su utilidad, pero piensan que nace espontánea como fruto de una necesidad interna, y por tanto no hay que forzarla. Otros echan de menos la formación humanística y los fundamentos teóricos de su arte. Otros dicen que sobra la teoría. La mayoría, al cabo de años de esfuerzos, se sublevan contra el desprestigio y las penurias de los artistas en una sociedad que niega el carácter profesional de las artes.

No obstante, las voces más duras de la encuesta fueron contra la escuela, como un espacio donde la pobreza de espíritu corta las alas, es un escollo para aprender cualquier cosa. Y en especial para las artes. Piensan que ha habido un despilfarro de talentos por la repetición infinita y sin alteraciones de los dogmas académicos, mientras que los mejor dotados sólo pudieron ser grandes y creadores cuando no tuvieron que volver a las aulas: "Se educa de espaldas al arte", han dicho al unísono maestros y alumnos. A éstos les complace sentir que se hicieron solos. Los maestros lo resienten, pero admiten también que ellos lo dirían. Tal vez lo más justo sea decir que todos tienen razón. Pues tanto los maestros como los alumnos, y en última instancia la sociedad entera, son víctimas de un sistema de enseñanza que está muy lejos de la realidad del país.

De modo que antes de pensar en la enseñanza artística, hay que definir lo más pronto posible una política cultural que no hemos tenido nunca. Que obedezca a una concepción moderna de lo que es la cultura, para qué sirve, cuánto cuesta, para quién es, y que tome en cuenta que la educación artística no es un fin en sí misma, sino un medio para la preservación y fomento de las culturas regionales, cuya circulación natural es de la periferia hacia el centro y de abajo hacia arriba.

No es lo mismo la enseñanza artística que la educación artística. Esta es una función social, y así como se enseñan las matemáticas o las ciencias, debe enseñarse desde la escuela primaria el aprecio y el goce de las artes y las letras. La enseñanza artística, en cambio, es una carrera especializada para estudiantes con aptitudes y vocaciones específicas, cuyo objetivo es formar artistas y maestros como profesionales del arte.

No hay que esperar a que las vocaciones lleguen: hay que salir a buscarlas. Están en todas partes, más puras cuanto más olvidadas. Son ellas las que sustentan la vida eterna de la música callejera, la pintura primitiva de brocha y sapolín en los palacios

municipales, la poesía en carne viva de las cantinas, el torrente incontenible de la cultura popular que es el padre y la madre de todas las artes.

¿CON QUÉ SE COMEN LAS LETRAS?

Los colombianos, desde siempre, nos hemos visto como un país de letrados. Tal vez a eso se deba que los programas del bachillerato hagan más énfasis en la literatura que en las otras artes. Pero aparte de la memorización cronológica de autores y de obras, a los alumnos no se les cultiva el hábito de la lectura, sino que los obligan a leer y a hacer sinopsis escritas de los libros programados. Por todas partes me encuentro con profesionales escaldados por los libros que les obligaron a leer en el colegio con el mismo placer con que se tomaban el aceite de ricino. Para las sinopsis, por desgracia, no tuvieron problemas, porque en los periódicos encontraron anuncios como éste: "Cambio sinopsis de *El Quijote* por sinopsis de *La Odisea*". Así es: en Colombia hay un mercado tan próspero y un tráfico tan intenso de resúmenes fotostáticos, que los escritores haríamos mejor negocio no escribiendo los libros originales sino escribiendo de una vez las sinopsis para bachilleres.

Es este método de enseñanza —y no tanto la televisión y los malos libros— los que están acabando con el hábito de la lectura. Estoy de acuerdo en que un buen curso de literatura sólo puede ser una guía para lectores. Pero es imposible que los niños lean una novela, escriban la sinopsis y preparen una exposición reflexiva para el martes siguiente. Sería ideal que un niño dedicara parte de su fin de semana a leer un libro hasta donde pueda y hasta donde le guste —que es la única condición para leer un libro—, pero es criminal, para él mismo y para el libro, que lo lea a la fuerza en sus horas de juego y con la angustia de las otras tareas.

Haría falta —como falta todavía para las artes— una franja especial en el bachillerato con clases de literatura que sólo pretendan ser guías inteligentes de lectura y reflexión para formar buenos lectores. Porque formar escritores es otro cantar. Nadie enseña a escribir, salvo los buenos libros, leídos con la aptitud y la vocación alertas. Su experiencia de trabajo es lo poco que un escritor consagrado puede transmitir a los aprendices si éstos tienen todavía un mínimo de humildad para creer que alguien puede saber más que ellos. Para eso no haría falta una universidad, sino talleres prácticos y participativos, donde escritores artesanos discutan con los alumnos la carpintería del oficio: cómo se les ocurrieron sus argumentos, cómo imaginaron sus personajes, cómo resolvieron sus problemas técnicos de estructura, de estilo, de tono, que es lo único concreto que a veces puede sacarse en limpio del gran misterio de la creación. El mismo sistema de talleres está ya probado para algunos géneros del periodismo, el cine y la televisión, y en particular para reportajes y guiones. Y sin exámenes ni diplomas ni nada. Que la vida decida quién sirve y quién no sirve, como de todos modos ocurre.

Lo que debe plantearse para Colombia, sin embargo, no es sólo un cambio de forma y de fondo en las escuelas de arte, sino que la educación artística se imparta dentro de un sistema autónomo, que dependa de un organismo propio de la cultura y no del Ministerio de la Educación. Que no esté centralizado, sino al contrario, que sea el coordinador del desarrollo cultural desde las distintas regiones del país, pues cada una de ellas tiene su personalidad cultural, su historia, sus tradiciones, su lenguaje, sus expresiones artísticas propias. Que empiece por educarnos a padres y maestros en la apreciación precoz de las inclinaciones de los niños, y nos prepare para una escuela que preserve su curiosidad y su creatividad naturales. Todo esto, desde luego, sin muchas ilusiones. De todos modos, por arte de las artes, los que han de ser artistas ya lo son. Aun si nunca llegan a saberlo.

Se sabía con la suya: la hija es hoy lo que la madre quiso sin embargo, cuando la mayoría de los padres se entregan al momento inevitable de elegir una profesión para los hijos, su argumento decisivo es que los artistas se mueren de hambre.

PLÁSTICA
“SI SE LLEGA A LA META,
SE JODE LA OBRA”

El dibujo es una expresión artística de los seres humanos desde antes de que aprendan a hablar. Todos los niños dibujan. En la arena, en el cemento fresco, en cuanta superficie encuentran a su paso. Aun los que no tienen con qué dibujan en la playa con el dedo, o con carbón en las paredes, tendencia natural que fue condenada hace años por el refranero español: “La pared y la muralla son el papel de la canalla”. A nadie se le ha ocurrido preguntarse si no fueron niños rupestres los que pintaron los toros en las cuevas de Altamira.

Pocos padres son indiferentes a esa gracia de los hijos. Los que están en condiciones de hacerlo les compran papel y lápices de colores, y magnifican la excelencia de los dibujos mientras son simples pasatiempos de la infancia. “Mamá me inculcó el placer de coger un pincel y de llevar un color”, ha dicho una renombrada pintora colombiana. Otra recordó que sus juguetes de niña eran crayolas y acuarelas, y que desde entonces pintaba como jugando. “Heredé lo artístico de mi familia”, dice otro que recibió una herencia múltiple: “Mi papá no dejaba dormir los domingos con la música clásica. Heredé los libros de arte de mis tías. En la tipografía de mi familia, los juguetes eran pedazos de papel”. Una madre obsesionada por que su hija fuera una gran pintora, exclamó frente a un crepúsculo primaveral: “¡Qué bella tarde para la niña!”.

Se salió con la suya: la hija es hoy lo que la madre quiso. Sin embargo, cuando la mayoría de los padres se enfrentan al momento ineludible de elegir una profesión para los hijos, su argumento decisivo es que los artistas se mueren de hambre.

No es que todos los seres humanos podrían ser pintores porque dibujen siendo niños, pues es una manifestación tan generalizada que podría ser el código genético con que se expresan aptitudes y vocaciones muy diversas y dispersas, o tal vez todas. Los poetas suelen ser buenos dibujantes, algunos lo son excepcionales, algunos son mejores dibujantes que poetas, y algunos son verdaderos genios del dibujo agazapados en la poesía. Pero es muy probable también que muchos niños que habrían podido ser buenos pintores no lo fueron por la falta de una captación temprana, y ahora son ingenieros en desgracia. El hecho mismo de que sea tan común dibujar antes de hablar, hace más difícil la captación, que sólo los especialistas muy sutiles podrían calificar. Por eso no debe sorprender que una universidad colombiana utilice la misma prueba de admisión para los alumnos de artes plásticas y los de química farmacéutica.

MAS FÁCIL SE DESCUBRE UN PINTOR QUE UN COJO

La falta de un sistema de rastreo vocacional mediante el dibujo puede ser causa de grandes despilfarros de toda clase de talentos. Porque si no es posible saber que un niño será pintor porque dibuja bien, sí parece un dogma que todos los pintores buenos o malos lo son desde niños. O como ha dicho uno de ellos: "El que va a ser pintor ya lo es". Los que en realidad lo son, triunfantes o frustrados, no tienen que demostrarlo, porque ninguna vocación es tan notoria como la del pintor. Son los seres más obsesivos de su arte. No necesitan disciplina porque están sometidos a la esclavitud tremenda del desorden total. "Manejo el tiempo de acuerdo con mi necesidad, y por ahí pasa el vivir en permanente trabajo y actua-

lización”, dice una pintora. Duermen cuando los tumba el sueño, comen cuando no pueden resistir más, se encierran a pintar días y días como si fuera en raptos de locura. “Muchas veces he creído que se ha muerto”, dice la mujer de un pintor. “Y lo malo es que sigo asomándome al estudio de vez en cuando, porque el día que sea cierto no me voy a dar cuenta”.

Parece que la superficie del planeta no les alcanzara a los pintores para pintar. Hay cuadros de Picasso en pedazos de tablas arrancadas de una puerta, en piezas de refrigerador, en servilletas de restaurantes. Las ropas con que pintan los pintores terminan por ser cuadros abstractos de tanto limpiarse en ellas. Lo transfiguran todo: siembran flores en los inodoros, esconden cadáveres de muñecas en los baúles, les cambian los colores a las plumas de los pájaros, dibujan en las paredes mientras consuelan por teléfono a los acreedores. Alejandro Obregón, en su casa de Cartagena de Indias, pintó el mar en el cristal de una ventana, y cuando uno la abría se veía el mar verdadero igual al mar pintado. Esculpió una sirena dormida, con un bisturí, en el yeso de su pierna escayolada. Fernando Botero, varado en Amsterdam por una huelga de transportes, pasó la noche entera dibujando a lápiz hasta agotar el papel timbrado del hotel. René Portocarrero, en su estudio de El Vedado, amontonaba de cierto modo los tubos de óleo vacíos sobre un mesón de trabajo, y al cabo de los años era una escultura magistral que hoy está en su museo de La Habana. Enrique Grau tiene un talento mágico para disfrazar señoras en las fiestas. El novio de una de ellas, disfrazada de dama antigua, exclamó deslumbrado: “Lo único malo es que ahora me da lástima desvestirla”.

Da la impresión de que los pintores lo son porque no pueden evitarlo, y tienen que serlo aun contra su voluntad, como si fuera un castigo. La única manera de probarse a sí mismos que son pintores es pintando. Por eso parece justa esta frase de un director de escuela: “No hay prueba de selección; a quien quiera ingresar a clases de pintura le pongo la condición de que sólo pinte porque

le gusta". Otro maestro, ya retirado, dijo: "No tenía criterios de selección; recibía niños de 3 a 14 años. La única condición era que quisieran pintar".

Los soviéticos, enredados en sus propias contradicciones, tenían un método propio para evaluar un premio Nobel: si el autor premiado era bueno, el premio les parecía bueno, si el autor no les parecía bueno, el premio les parecía malo. Los pintores se ríen, porque no aprecian los premios como una calificación sino como un trofeo. "Me gané el premio Arturo Rabinovich cuando estaba terminando en la universidad, y eso me abrió puertas y le abrió puertas a la obra", dijo uno de los buenos. Y explicó: "Personalmente siento reconocimiento, porque mantengo la crítica frente a la obra". Otro buen pintor, sin embargo, tuvo un motivo indiscutible para reírse de los doctos: "Me rechazaron dos obras en el Salón Nacional de Artistas, seguí con la pintura, volví a participar, y gané con una de las obras que me habían rechazado".

En todos los encuentros sostenidos con pintores para estas reflexiones, sobresalió el gusto por el trabajo, la satisfacción por poder vivir del arte, bien como empleados, bien como trabajadores de su obra. "Me siento feliz de poder trabajar en algo que yo quiero", dice un maestro. "He podido ver a toda una generación a la que le he dado la posibilidad de abrir desde la pintura un refugio para la vida". Otro concluye: "Todo lo que no le gusta a uno en la vida es un obstáculo para pintar".

Hay numerosas y diversas tendencias sobre el papel que ha tenido y tiene la escuela frente a la detección y cultivo de talentos y aptitudes artísticas. Tres opiniones prevalecieron en esta encuesta. Una: las escuelas no descubren ni fomentan aptitudes. Dos: carecen de profesores idóneos. Tres: sobran maestros malos y material de relleno. "El sistema educativo es agresivo con el artista", dice uno. "La escuela targa, castra la aptitud". "En el bachillerato había un

área de estética, pero los profesores no eran buenos”, dijo otro. “El trabajo artístico es tan serio como el profesor de inglés”. Otro concluyó: “Química la dicta un químico, estética la dicta cualquiera”. Otro: “Le debo poco a la escuela, nada al bachillerato y pienso que tampoco a la universidad”. Lo curioso es que pocos maestros desmintieron estos juicios. Por el contrario, reconocieron que la escuela ha estado en completo divorcio con el arte, y que sólo transmite de manera anquilosada. Sin embargo, aun los más ingratos con la escuela recuerdan un maestro, uno solo, por sus conocimientos técnicos o por los impulsos que le dio a su libertad de creación.

EL DULCE ENCANTO DE NO LLEGAR NUNCA A NINGUNA PARTE

Por fortuna, muchos alumnos y maestros tienen la impresión de que la sociedad actual está valorando el arte con los pies sobre la tierra. Es el único medio artístico en que esto se cree. Creen inclusive que aquella valoración empieza a reflejarse en la educación formal, pues “la crisis social llevó a recuperar la parte humana y sensible de la vida”. No obstante, la tendencia que prevalece es que la misma educación formal se ha rendido a la libertad de creación. “A los niños mientras menos se les enseñe, mejor”, dice un maestro de la tercera edad. “Toda ayuda debe reducirse a proporcionarles los materiales con los que sean felices”, dice otro menor de cuarenta. “Lo mejor que puede esperarse de un maestro creativo es que permita la libertad total”, dice otro. El más radical de los entrevistados dijo: “La creación es un viaje, y lo que importa es ir viajando”. Y concluyó con una sentencia que es todo un tratado de estética: “Si se llega a la meta, se jode la obra”.

MÚSICA EL ÚNICO ARTE QUE ESTÁ EN EL CIELO

La formación musical debería empezar desde el primer instante de nuestro ser natural. Más aún, un músico profesional hizo esta declaración sorprendente: "Es bueno que al niño se le haga escuchar música desde antes de nacer, porque la sensibilidad musical se consigue desde el vientre". Mozart, en su opinión, es el más aconsejable para despertar la inteligencia y fomentar la tranquilidad de espíritu desde el claustro materno. Pero si de veras queremos estar más seguros, la formación artística de los niños debería empezar por la formación de los padres.

Tal vez el ambiente familiar no sea tan determinante en ningún arte como lo es en la música, y casi siempre para bien. "Uno no se vuelve músico por contagio, tiene que nacer músico, pero es definitivo caer en un medio propicio", ha dicho una maestra entrevistada para estas reflexiones. Un alumno entusiasta atribuye su vocación a que su madre "vivía haciendo oficio y cantando". Una concertista consagrada agradece que su padre la sentó ante el piano a la fuerza a los cinco años. Otra ha dicho: "Desde niña me dieron una formación integral en mi familia. La iniciación la hizo mi papá con la música, eso se volvió como ir al kinder". Sin embargo, la presión de los padres, músicos o no, parece manifestarse también como una de las mayores interferencias en la formación musical de los niños. "Los padres de familia son fatales",

ha dicho un maestro de arte. "Son intransigentes debido a la incompreensión frente a los procesos de desarrollo de los niños, y no hay respeto por su individualidad y por su diferencia". Otro se mostró indignado porque se les niega la libertad de tomar decisiones hasta para coger un instrumento. "Estos niños terminan por ser mártires del arte", concluyó. Con todo, la presión contraria más fuerte, aunque quizá menos detectable, es la suposición social de que las artes no son una profesión formal.

Muchos encuestados coincidieron en que las escuelas de arte son ciegas y segregacionistas. El esfuerzo por formalizar los estudios no se ha distinguido por una libertad de búsqueda, sino por un encasillamiento en modelos arcaicos. No es extraño, entonces, que en los Conservatorios del país las dos áreas más abandonadas hayan sido la creatividad y los contenidos. Una pianista hecha y derecha, en quien nadie sospecharía una razón para sentirse inconforme, ha dicho: "Si hubiera nacido negra en los Estados Unidos, no me habría sido tan difícil la parte económica".

Muchos de los maestros de música tienen que trabajar en tres y cuatro institutos para completar un salario que les permita vivir con dignidad. Los múltiples desplazamientos y el trabajo excesivo muestran a un docente cansado y sin tiempo para avanzar en el estudio teórico e instrumental ni en las innovaciones del método.

Lo sorprendente es que pocos artistas parecen tan felices como los músicos en medio de tantos infortunios, tal vez porque tienen el consuelo de su propio arte. Trabajan muchas horas en música, enseñan música, se agotan en ejercicios interminables, se saltan almuerzos y recreos, y cuando terminan la jornada siguen haciendo música. "Todos vivimos dentro de la música, todos hacemos música, hablamos o escuchamos música", dicen. Pau Casals, ya cerca de los ochenta años, solía pasar sus mañanas practicando en el chelo ejercicios de niños. Paul Badura Skoda es dueño de dos disciplinas:

la del piano, hasta cuatro horas diarias aun cuando viaja, y la del ajedrez. En todo el mundo tiene amigos campeones con quienes suele desvelarse jugando después de los conciertos. En la maleta lleva un tablero electrónico, y discos de computadora con partidas históricas de grandes maestros, a los que se enfrenta en los tedios de los hoteles. A quienes le preguntan cuál de las dos vocaciones es la dominante, les contesta que son iguales y recíprocas. Un maestro que vive en la noria de la enseñanza hizo una declaración saludable: "Me gusta todo el contacto que de lunes a viernes tengo con el arte, pero los fines de semana los dedico a la familia y a cocinar rico". A la mayoría no les queda fácil esa diversión inocente.

**ESCUELA DE MÚSICA
SIN TON NI SON**

Colombia es un país de música y de músicos. Sin embargo, la enseñanza de la música, su cultivo y su culto, no corresponden con eso. Y no faltan escuelas. Al contrario. Hay una proliferación desordenada. Conservatorios académicos, escuelas en todas las secciones y a todos los niveles oficiales, urbanas y rurales, públicas y privadas, clásicas y populares, buenas y malas, y una explosión de autodidactas —por fortuna— incontenible. El chiste es fácil: hay escuelas de música sin son ni ton. Pero la idea explícita y consagrada de una capacitación sistemática y precoz no está en ningún programa.

Un número considerable de encuestados para estas reflexiones no expresaron un criterio común para la enseñanza de la música. Muchos de ellos tienen licenciatura y formación musical e instrumental, y la mayoría asume una actitud severa frente a la universidad. "Aquí el maestro trabaja con una dificultad insalvable, y es que no conoce el talento de los músicos que quiere formar", dicen unos. Los estudiantes, por su parte, señalan la precariedad de métodos y la poca preparación de los maestros en cualquiera de las áreas musicales. Por tanto, quienes pueden se van al exterior.

El aprendizaje solitario, con sus peligros y defectos, ha sido el refugio de los desencantados de la academia, y muchos de los entrevistados lo son. “Me tocó ser autodidacta —dijo uno de ellos— porque creo que no hay escuelas que sigan un proceso de metodologías musicales”.

Las opiniones son divergentes también en cuanto a los métodos. De un lado, músicos y educadores musicales sostienen que el mejor modo de aprender las artes son la libertad y el juego, cuyo estímulo adecuado y permanente permite que los niños aprendan con placer. “Yo entiendo el oficio musical como jugar, jugar profundamente en serio, jugar con toda la intimidad de uno”, dijo un maestro. Los que de veras buscan una producción más creativa y original, empiezan por brindar a los alumnos elementos de adaptación y luego los inducen a que exploren otros mundos a través de una música más experimental que la repetición agotadora y estéril. Todo esto, por supuesto, en un ambiente favorable donde la música viva por sí sola.

Las posiciones opuestas a esta tendencia no admiten que sea posible llevar a cabo un proceso de formación musical sin una disciplina rígida. “Todo repertorio se consigue con una disciplina de estudio que queme etapas mediante una rutina implacable como la del deporte”, dicen. Otro maestro, sabio por cierto, lo dijo con el alma: “Cuando la música empieza a doler es porque estamos funcionando”. Los partidarios de los métodos lúdicos piensan, en cambio, que la sola disciplina admisible es la que se obtiene sin desafíos atléticos, como fruto espontáneo de la vocación. “Lo único que un niño necesita para jugar —dicen— es el gusto de jugar”.

Otra de las coincidencias entre maestros y alumnos fue sobre la necesidad de fortalecer la base cultural de los músicos. “Todo artista necesita de una formación humanística que le permita afianzar culturalmente su trabajo”, ha dicho un maestro. “Nadie

puede explicar mejor su obra que el mismo artista: es muy importante su discurso sobre las cosas”.

Al lado de tantas tendencias cruzadas, lo único diferente que se encontró fue lo que tiene que ver con el método Suzuki para la enseñanza del violín. Los niños lo aprenden en una forma tan natural como la lengua materna. Los profesores que trabajan con este método —como los alquimistas con la alquimia— piensan que es una fórmula magistral para el perfeccionamiento del alma.

Y ESCUELAS DE MÚSICA CON TON Y SON

En países como Israel, Alemania, Cuba, las captaciones para las artes empiezan en la escuela primaria, cuyos maestros están preparados para descubrir talentos en ciernes. Las escuelas de arte, responsables del rastreo vocacional, no esperan a que los alumnos lleguen: salen a buscarlos. Maestros y alumnos hacen giras periódicas en las comunidades regionales, no sólo para familiarizarlas con danzas y conciertos, sino para hacer la leva de valores ocultos como se hace para el servicio militar.

Los estudios formales de música en esos países empiezan en la escuela primaria, entre los seis y los siete años de edad, y continúan en la secundaria hasta el noveno grado, con horas especiales para la música: teoría y práctica. Algunas escuelas de arte tienen sus propias aulas de primaria y secundaria. En todos los casos, las horas de juego y la actividad creativa siguen siendo obligatorias de acuerdo con la edad. Es decir: el estudio de las artes tiene su propio tiempo.

A lo largo de la primaria y la secundaria hay también un sistema de decantación sistemática que permite a los maestros y a los mismos alumnos vigilar y calificar la validez de los pronósticos precoces. Los alumnos deben llegar al noveno grado con la vocación musical definida y su formación ya avanzada, para abandonar

la educación general y entrar en una escuela superior de arte donde serán formados como profesionales de la música. Las deserciones se producen casi siempre por las buenas razones. Puede que el niño se dé cuenta de que escogió mal su especialidad, o descubra que le gusta menos que otra. También sus aptitudes pueden haber cambiado de orientación, o encontró el tope de sus capacidades. Tiene así mismo la posibilidad de la doble carrera, y aun de varias especialidades para ser un artista muy completo. Todo el sistema, por supuesto, debe corresponder a un desarrollo dinámico de la cultura nacional y con una preparación artística de la sociedad a todos los niveles. Por esto los graduados en arte no alcanzan a llenar las vacantes de las orquestas y las otras escuelas. Nunca sobran músicos.

AL QUE NO QUIERE MÚSICA SE LE DAN DOS TAZAS

La importancia de la música en el mundo de hoy no tiene precedentes ni fronteras. No hay un arte que haya logrado semejante saturación universal. No hay un ser humano de cualquier origen, de cualquier credo, de cualquier grado cultural, de cualquier oficio, que no sea de algún modo un cautivo de la música. Lo mismo si es música culta o popular, de Bangladesh o de Nueva York, de Juan Sebastián Bach o de Leandro Díaz. No hay lugar donde no esté, lo mismo en las fiestas que en los funerales, y hasta donde sabemos es el único arte que anda por los cielos como San Pedro por su casa.

En el Japón hay una especie de ganado de engorde que se cría en condiciones exquisitas, y se ha llegado a pensar que sus carnes son mejores según la clase de música que se les haga oír en vida. Hay vacas que dan más leche si se les pone música en el establo. En la Edad Media había médicos que curaban con música. Se dice que la música amansa a la fieras: hay pruebas. En síntesis: todo en la vida sería mejor con un poco más de música.

A Akkio Morita, el creador de la Sony, le preguntaron cuál es el móvil de su imperio industrial, y él contestó: "El deseo de llevar la música hasta los últimos rincones de la tierra". Aunque no fuera cierto, el resultado es el mismo: fue él quien tuvo la idea del *walkman*, que hizo posible el último milagro que faltaba: la posibilidad de que cada quien lleve la música consigo a cualquier parte y sin molestar a los vecinos.

la importancia de la música en el mundo de hoy no tiene precedentes ni fronteras. No hay

AL QUE NO QUIERE MÚSICA
SE LE DAN DOS TAZAS

un arte que haya logrado semejante saturación universal. No hay un ser humano de cualquier origen, de cualquier credo, de cualquier grado cultural, de cualquier color, que no sea de algún modo un amante de la música. Lo mismo si es música culta o popular, de Jansón o de Nueva York, de Juan Sebastián Bach o de Led Zeppelin. No hay lugar donde no esté, lo mismo en las fiestas que en los funerales, y hasta donde sabemos es el único arte que anda por los cielos como San Pedro por su cruz.

En el Japón hay una especie de ganado de engorde que se cria en condiciones expuestas y se ha llegado a pensar que sus carnes son mejores según la clase de música que se les haya oído en vida. Hay vacas que dan más leche si se les pone música en el establo. En la Edad Media había médicos que curaban con música. Se dice que la música humana a la tierra; hay profetas. En síntesis: toda en la vida será mejor con un poco más de música.

LETRAS ¿CUÁNTO CUESTA HACER UN ESCRITOR?

Mi recuerdo más antiguo es el de mí mismo llorando a gritos en una cuna enorme, para que alguien acudiera a quitarme los pañales embarrados de caca. Salvador Dalí aseguraba sin ruborizarse que tenía recuerdos intrauterinos. Este casi lo es. Yo debía tener un año de edad, estaba en un dormitorio de la vieja casa de los abuelos, en Aracataca, donde había nacido, y apenas sí podía mantenerme de pie agarrado a los barrotes de la cuna. Sesenta y siete años después conservo el recuerdo nítido de que la ansiedad de quitarme los pañales no era por la molestia de la caca, sino por el miedo de que se me ensuciara el mameluco estampado de florecitas azules que me habían puesto esa mañana. Es decir: fue una experiencia estética, y por la forma como perdura en mi memoria creo que fue mi primera vivencia de escritor.

Quiénes me conocieron por aquellos años dicen que era un niño ensimismado que sólo hablaba para contar algún disparate. Ahora sé por qué: lo que contaba era en gran parte episodios simples de la vida diaria, que yo hacía más atractivos con detalles fantásticos para que los adultos me hicieran caso. Mi mejor fuente de inspiración eran las conversaciones que los adultos sostenían delante de mí creyendo que no las entendía. Y era todo lo contrario: las absorbía como una esponja, las desmontaba en piezas, las recomponía para que no se les reconociera el origen, y volvía a contárselas

a los mismos adultos, que se quedaban perplejos por las coincidencias entre lo que yo contaba y lo que ellos habían dicho. No sabía qué hacer con mi conciencia, y trataba de disimularlo con parpadeos continuos y rápidos. Tanto, que algún racionalista de la familia decidió que me viera un médico. Este atribuyó mis parpadeos a una afección de las amígdalas, y me recetó un jarabe de rábano yodado que alivió a los adultos.

Mi abuela materna, la mujer más crédula e impresionable que conocí nunca, llegó a la conclusión confortable de que el nieto era adivino. Eso la convirtió en mi víctima favorita, hasta el día en que sufrió un patatús grave porque soñé de veras que al abuelo le salió un pájaro vivo por la boca. El susto de que la abuela se muriera por culpa mía fue el primer elemento moderador de mi desenfreno precoz. Ahora sé que no eran infamias de niño, como podía pensarse, sino técnicas rudimentarias de narrador en ciernes para hacer la realidad más divertida y comprensible.

Siempre oí decir que el medio familiar es determinante, para bien o para mal, en el desarrollo de las aptitudes y las vocaciones. No puedo imaginarme otro más propicio que el mío. La realidad de aquella casa y el carácter de las numerosas mujeres que me criaron, lo fueron para mí sin ninguna duda. Los únicos hombres éramos mi abuelo y yo, y él andaba siempre tan metido en sus asuntos que no se ocupó de mí hasta descubrir que me hacía falta algo más de lo que me daban las mujeres. Fue él, que no había terminado la escuela primaria para enrolarse en las guerras civiles del siglo pasado, el que me inició en la triste realidad de los adultos con relatos de batallas sangrientas y explicaciones escolares del vuelo de los pájaros y los truenos del atardecer, y me alentó en mi afición por el dibujo. Creo que también fue él quien se dio cuenta de mi vocación febril. Yo dibujaba al principio en las paredes, hasta que él me dio papel y lápices de colores, y me acostumbró a que dibujara en el suelo de su platería, mientras él fabricaba sus célebres

pescaditos de oro. Alguna vez le oí decir que el nieto iba a ser pintor, y no me llamó la atención, porque yo creía que los pintores eran los que pintaban las puertas.

Como a los cuatro años dibujé al mago Richardine, que le cortaba la cabeza a una mujer y se la volvía a pegar, como lo habíamos visto la noche anterior en el teatro. Era una secuencia que empezaba con los preparativos, seguía con la decapitación a serrucho y la exhibición triunfal de la cabeza ensangrentada, y por último la mujer que agradecía los aplausos con la cabeza otra vez en su puesto. Las tiras cómicas estaban ya inventadas, pero yo las conocí más tarde. Venían con el periódico de los domingos, y mi abuelo me las leía y explicaba. Entonces empecé a dibujar tiras cómicas. Sin diálogos, porque aún no sabía escribir. Una tarde en que mi abuelo se las mostró a alguien, dijo algo más avanzado que la vez anterior: "El cuenta cuentos desde que estaba muy chiquito". Tal vez había observado el rumbo narrativo que habían tomado mis dibujos desde que conocí las tiras cómicas. Por esa época lo tenía tan agobiado con mis preguntas sobre las palabras, que se vio obligado a ayudarse con el diccionario. Fue mi primer contacto con el que había de ser el libro fundamental de mi vida.

CÓMO EL PEOR ESTUDIANTE PUEDE SER EL PRIMERO DE LA CLASE

A los niños se les cuenta un primer cuento que en realidad les llama la atención, y cuesta mucho trabajo para que quieran escuchar otro. Quieren que siempre les repitan el mismo. Creo que éste no es el caso de los niños narradores, y no fue el mío. La voracidad con que oía los cuentos me dejaba siempre esperando uno mejor al día siguiente, sobre todo los que tenían que ver con los misterios de la Historia Sagrada. Me llegaban por todos lados. Todo lo que sucedía en la calle tenía una resonancia enorme en la casa, las mujeres de la cocina se lo contaban a los forasteros que llegaban en el tren —y que a su vez traían otras cosas que

contar— y todo junto se incorporaba al torrente de la tradición oral. Algunos hechos se conocían primero por los acordeoneros que los cantaban en las ferias, y que los viajeros recontaban y enriquecían. El primer cuento formal que conocí fue *Genoveva de Bravante*. Se lo escuché a una gran señora venezolana que nos contaba a los niños las obras maestras de la literatura universal, reducidas por ella a cuentos infantiles: *La Odisea*, *Orlando el Furioso*, *El Quijote*, *El conde de Montecristo*, y muchos episodios de la *Biblia*.

Tuve la suerte de que en Aracataca habían abierto por esos años la escuela montessoriana, cuyas maestras estimulaban los cinco sentidos mediante ejercicios prácticos. Era como jugar a estar vivos. Aprendí a apreciar el olfato, cuyo poder de evocaciones nostálgicas es arrasador. El paladar, que afiné hasta el punto de que en mis libros he descrito bebidas que saben a ventana, panes que saben a baúl, infusiones que saben a misa. En teoría es difícil entenderlo, pero quienes lo hayan experimentado lo comprenden de inmediato. No creo que haya método mejor que el montessoriano para sensibilizar a los niños en las bellezas del mundo, y para despertarles la curiosidad por los secretos de la vida. Se la ha reprochado que fomenta el sentido de independencia y el individualismo de los niños, y tal vez en mi caso fue así, pero no lo lamento. Aunque parezca raro, lo único que no me hizo feliz en aquella escuela inolvidable fue aprender a leer y escribir.

Fue duro, como lo sería después sumar y restar, y sobre todo dividir, o manejar ideas abstractas, cosa que nunca aprendí. Cuando por fin logré leer, devoré a pedazos un libro descosido que encontré en un arcón polvoriento. Sólo muchos años después supe que eran *Las mil y una noches*. Fue un esfuerzo arduo, pero deslumbrante, como una alucinación continuada. Sin embargo, el cuento que más me gustó fue el más simple: un pescador que prometió a una vecina regalarle el primer pescado que sacara si le prestaba un plomo para su atarraya, y cuando la mujer abrió el pescado, tenía dentro un diamante del tamaño de una almendra.

También leí por esos años a los tenebrosos cuentistas infantiles de Escandinavia, al cruel Edmundo D'Amicis, al jubiloso Emilio Salgari, al muy sabio Alejandro Dumas. Creo que entonces ya estaba hecho. No pensaba en nada más que en contar cuentos, tenía una aptitud y una vocación definidas, y no había tropezado con ningún obstáculo. Ninguno: ni en la casa, ni en la escuela, ni en la vida, a pesar de que los encontraba atravesados a cada paso. Creo sin duda alguna que en ese momento era ya un escritor de ocho o diez años al que sólo le faltaba aprender a escribir.

El bachillerato lo hice con resignación y astucia en el Liceo Nacional de Zipaquirá, gracias a una beca que me gané por concurso. Era un antiguo convento del siglo XVII, helado y sombrío, donde había más muertos y aparecidos que en la casa de Aracataca, y en una ciudad soñolienta donde no había más remedio que estudiar. Para entonces había adquirido el vicio de leer todo lo que me cayera en las manos, y en eso ocupaba todo el tiempo libre y casi todo el de las clases. A los trece años podía recitar de memoria muchos poemas del repertorio popular que entonces eran de uso corriente en Colombia, y los más hermosos del Siglo de Oro y el romanticismo españoles. Los leía y requeteleía sin guía y sin orden, según me iban cayendo en las manos, y casi siempre a escondidas durante las clases.

Al principio no me interesaba la beca para estudiar, sino para mantener mi total independencia de cualquier otro compromiso, en excelentes relaciones con la familia, pero lejos de su rigor, de su entusiasmo demográfico, de su situación azarosa, y leyendo sin tomar aliento hasta donde me alcanzara la vida. Pronto me di cuenta de que si lograba inventarme un sistema propio para sortear los numerosos obstáculos que me salían al paso, podía terminar haciendo lo que quería, con todo pagado, y sin sacrificar los estudios. Descubrí que si ponía atención en las clases podía leer en mis horas libres cuanto me diera la gana, y no tenía que

trasmocharme para los exámenes trimestrales ni para el terrible final. No sólo me salió bien, sino que fui el primero de la promoción, a pesar de que mis compañeros de clase, y yo mismo, sabíamos que no era el mejor.

LA SUERTE DE GANARSE LA VIDA CON LA PUNTA DE LOS DEDOS Así fue como pude leer todo lo que me interesaba de la in-

descriptible biblioteca del liceo, hecha con los desperdicios de otras, con colecciones oficiales, con libros insospechados que caían por ahí sin saber de dónde como saldos de naufragios. Entre ellos, el segundo tomo de las obras completas de Freud, que había llegado suelto a la biblioteca, y de cuyos análisis escabrosos no entendía nada, pero cuyos casos clínicos me llevaban en vilo hasta el final como las maravillas de Julio Verne.

Creo también que el vicio casi secreto de la música ha sido tan importante como los libros en mi formación de escritor. He estado siempre muy atento a la música popular, empezando por la del Caribe, y a las obras de los grandes maestros hasta Béla Bartok. Con un criterio inventado: todo lo que suena es música, el problema es saber distinguir. Y con un método inventado para conocer la música culta no por orden alfabético de autores, sino por los instrumentos: el chelo, que es mi favorito, desde Vivaldi hasta Brahms; el violín, desde Corelli hasta Schönberg; el clave y el piano, desde Bach hasta Bartok, y así hasta todos. Aunque voy a muy pocos conciertos, porque siento que se establece con demasiados desconocidos una especie de intimidad impúdica que no está incluida en el programa.

Cuando terminé el liceo tenía ya escritos algunos cuentos que sólo leía a las novias dominicales para medir sus reacciones. Pero no se los mostré a nadie, porque era consciente de mis horrores de ortografía. Por fortuna, mi madre me los resolvió con un método

original a control remoto: me devolvía corregidas las cartas que le mandaba. Un año después, cuando empezaba Derecho en la Universidad Nacional, se publicó mi primer cuento.

En realidad me matriculé en Derecho por complacer a mis padres sin tener que renunciar a mi juguete favorito. En las sórdidas pensiones de la Bogotá de los años cuarenta, huyendo del Código Civil y de la Economía Política, navegaba un poco a la deriva por los clásicos griegos y latinos, traducidos, y por toda clase de libros ocasionales que me prestaban mis amigos mayores. Me sumergí hasta el fondo en los novelistas rusos e ingleses del siglo XIX, que me siguen pareciendo los más grandes de todos los tiempos, y un poco en Balzac, Flaubert y Stendhal, pero con menos asombro. Eran lecturas de suerte y azar. Salvo las de poesía, buena o mala, que seguía devorando sin misericordia. Sin embargo, el único hallazgo que me infundió el valor para tirar el Derecho en el cajón de la basura, fue el de los novelistas norteamericanos de la generación perdida. Los agoté durante varios años en un cuartito de cartón de un hotel de lance de Barranquilla, donde la noche no terminaba nunca, y me cambiaron la vida. Ya para entonces había logrado una identificación absoluta con la cultura popular del Caribe, la única que reconozco como esencial e insustituible en mi formación de ser humano y escritor.

Desde entonces empecé a leer como un auténtico novelista artesanal, no sólo por placer, sino por la curiosidad inclemente de descubrir cómo estaban escritos los libros de los otros. Los leía primero por el derecho, luego por el revés, y los sometía a una especie de destripamiento quirúrgico, pieza por pieza, hasta desentrañar los más recónditos e intrincados misterios de su artesanía. Mi biblioteca, por lo mismo, no ha sido nunca mucho más que un instrumento de trabajo, donde puedo consultar de prisa un capítulo de Dostoiewsky, o precisar de pronto un dato sobre la epilepsia de Julio César o sobre el mecanismo de un carburador de automóvil.

Tengo, inclusive, un manual para cometer asesinatos perfectos, por si acaso lo necesite alguno de mis personajes.

El resto lo hicieron los amigos que me orientaban en mis lecturas y me prestaban los libros que debía leer en el momento justo, y los que han hecho las lecturas despiadadas de mis originales antes de publicarse. Lo único que le debo al Estado —y se lo agradezco en lo que vale— son los catorce pesos mensuales de la beca del Liceo Nacional.

En todo caso, nunca me he ganado un centavo que no sea con la máquina de escribir. Es decir: con los dos índices, que son los únicos dedos con que escribo. Mis primeros derechos de autor propiamente dichos me los pagaron por *Cien años de soledad*, a los cuarenta y tantos años, y después de haber publicado cuatro libros sin ningún beneficio. Antes hice periodismo, radioteatro, publicidad, guiones de cine y televisión, que son afluentes dignos de mi juguete favorito. Sin embargo, hasta cuando empecé a vivir de mis libros, mi vida no fue más que una serie infinita de mentiras, trampas, gambetas, para burlar los incontables señuelos que trataban de convertirme en algo que no fuera escritor. Pero siempre con la disposición encarnizada, febril e irresponsable de llegar a ser el mejor del mundo. El que no lo haya conseguido no quiere decir nada. Lo importante es que no ha habido un solo acto de mi vida, pública o privada —ni uno solo—, que no haya estado entorpecido por esa única determinación.

que no aprendían en aquellas cátedras ambulantes y aporreadas de retóricas horas vagas, o los que se aburrían de tanto hablar de lo mismo, era porque querían o creían ser periodistas, pero en realidad no lo eran.

Los únicos medios de información eran los periódicos y la radio. Los únicos medios de información eran los periódicos y la radio. Los únicos medios de información eran los periódicos y la radio.

PERIODISMO “EL MEJOR OFICIO DEL MUNDO”

A una universidad colombiana se le preguntó cuáles son las pruebas de aptitud y vocación que se hacen a quienes desean estudiar periodismo, y la respuesta fue terminante: “Los periodistas no son artistas”. Estas reflexiones, por el contrario, se fundan precisamente en la certidumbre de que el periodismo escrito es un género literario.

Lo malo es que los estudiantes y muchos de los maestros no lo saben, o no lo creen. Tal vez a eso se debe que sean tan imprecisas las razones que la mayoría de los estudiantes han dado para explicar su decisión de estudiar periodismo. Uno dijo: “Tomé comunicaciones porque sentía que los medios ocultaban más que lo que mostraban”. Otro: “Desde pequeño me gustaba oír historias y leer”. Y otro: “Porque es el mejor camino para la política”. Sólo uno atribuyó su preferencia a que su pasión por informar superaba su interés por ser informado.

Hace unos cincuenta años, cuando la prensa colombiana estaba a la vanguardia en América Latina, no había escuelas de periodismo. El oficio se aprendía en las salas de redacción, en los talleres de imprenta, en el cafetín de enfrente, en las parrandas de los viernes. Pues los periodistas andaban siempre juntos, hacían vida común, y eran tan fanáticos del oficio que no hablaban de nada distinto que del oficio mismo. El trabajo llevaba consigo una amistad de grupo que inclusive dejaba poco margen para la vida privada. Los

que no aprendían en aquellas cátedras ambulantes y apasionadas de veinticuatro horas diarias, o los que se aburrían de tanto hablar de lo mismo, era porque querían o creían ser periodistas, pero en realidad no lo eran.

Los únicos medios de información eran los periódicos y la radio. Esta tardó en pisarle los talones a la prensa escrita, pero cuando lo hizo, fue con una personalidad propia, avasallante y un poco atolondrada, que en poco tiempo se apoderó de su audiencia. Se anunciaba ya la televisión como un ingenio mágico que estaba a punto de llegar y no llegaba, y cuyo imperio de hoy era difícil de imaginar. Las llamadas de larga distancia, cuando se lograban, eran sólo a través de operadoras. Antes de que se inventaran el teletipo y el télex, los únicos contactos con el resto de país y el exterior eran los correos y el telégrafo. Que, por cierto, llegaban siempre.

Un operador de radio con vocación de mártir capturaba al vuelo las noticias del mundo entre silbidos siderales, y un redactor erudito las elaboraba completas con pormenores y antecedentes, como se reconstruye el esqueleto de un dinosaurio a partir de una vértebra. Sólo la interpretación estaba vedada, porque era un dominio sagrado del director, cuyos editoriales se presumían escritos por él, aunque no lo fueran, y casi siempre con caligrafías célebres por lo enmarañadas. Directores históricos, como don Luis Cano en *El Espectador*, o columnistas muy leídos, como Enrique Santos Montejó (Calibán), en *El Tiempo*, tenían linotipistas personales para descifrarlas. La sección más delicada y de gran prestigio era la editorial, en un tiempo en que la política era el centro neurálgico del oficio y su mayor área de influencia.

EL PERIODISMO SE APRENDE HACIÉNDOLO

El periodismo cabía en tres grandes secciones: noticias, crónicas y reportajes, y notas editoriales. La entrevista no era un género muy usual, ni tenía vida propia. Se usaba más bien como materia prima para las crónicas

y los reportajes. Tanto era así, que en Colombia todavía suele decirse *reportaje por entrevista*. El cargo más desvalido era el de reportero, que tenía al mismo tiempo la connotación de aprendiz y cargaladrillos. Desde ahí había que subir por la escalera de buen servicio y trabajos forzados de muchos años hasta el puente de mando. El tiempo y el mismo oficio han demostrado que el sistema nervioso del periodismo circula en realidad en sentido contrario.

El ingreso a la cofradía no tenía ninguna condición distinta que el deseo de ser periodista, pero hasta los hijos de los dueños de periódicos familiares —que eran la mayoría— tenían que probar sus aptitudes en la práctica. Un lema lo decía todo: *El periodismo se aprende haciéndolo*. A los periódicos llegaban estudiantes fracasados en otras materias o en busca de empleo para coronar la carrera, o profesionales de cualquier cosa que habían descubierto tarde su verdadera vocación. Se necesitaba tener el alma bien templada, porque los recién llegados pasaban por unos ritos de iniciación semejantes a los de la marina de guerra: burlas crueles, trampas para probar la malicia, reescritura obligada de un mismo texto en las agonías de la última hora: la creatividad gloriosa de la mamadera de gallo. Era una fábrica que formaba e informaba sin equívocos, y generaba opinión dentro de un ambiente de participación que mantenía la moral en su puesto.

La experiencia había demostrado que todo era fácil de aprender sobre la marcha para quien tuviera el sentido, la sensibilidad y el aguante del periodista. La misma práctica del oficio imponía la necesidad de formarse una base cultural, y el mismo ambiente de trabajo se encargaba de fomentarla. La lectura era un vicio profesional. Los autodidactas suelen ser ávidos y rápidos, y los de aquellos tiempos lo fueron de sobra para poner muy en alto el mejor oficio del mundo —como ellos mismos lo llamaban—. Alberto Lleras Camargo, que fue periodista siempre y dos veces presidente de la República, no era siquiera bachiller.

Algo ha cambiado desde entonces. En Colombia andan sueltas unas 27.000 credenciales de periodismo, pero la inmensa mayoría no las tienen periodistas en ejercicio, sino que sirven como salvoconductos para lograr favores oficiales, o para no hacer colas, o para entrar gratis en los estadios u otros usos dominicales. Sin embargo, una gran mayoría de éstos, y entre ellos algunos de los notables, no tienen ni quieren ni necesitan credencial. Estas tarjetas se crearon por la misma época en que se fundaron las primeras facultades de Ciencias de la Comunicación, como reacción, precisamente, contra el hecho cumplido de que el periodismo carecía de respaldo académico. La mayoría de los profesionales no tenían ningún diploma, o lo tenían de cualquier oficio, menos del que ejercían.

Alumnos y maestros, periodistas, gerentes y administradores entrevistados para estas reflexiones, dejan ver que el papel de la academia es descorazonador. “Se nota apatía por el pensamiento teórico y la formulación conceptual”, ha dicho un grupo de estudiantes que adelantan su tesis de grado. “Parte de esta situación es responsabilidad de los docentes, por la imposición del texto como algo obligatorio, la fragmentación de libros con el abuso de las fotocopias de capítulos, y ningún aporte propio”. Y concluyeron, por fortuna, con más humor que amargura: “Somos los profesionales de la fotocopia”.

Las mismas universidades reconocen deficiencias flagrantes en la formación académica, y sobre todo en humanidades. Los estudiantes llegan del bachillerato sin saber redactar, tienen graves problemas de gramática y ortografía, y dificultades para una comprensión reflexiva de textos. Muchos salen como llegaron. “Están presos en el facilismo y la irreflexión”, ha dicho un maestro. “Cuando se les propone revisar y replantear un artículo elaborado por ellos mismos, se resisten a volver sobre él”. Se piensa que el único interés de los alumnos es el del oficio como fin en sí, desvinculado de la

realidad y de sus problemas vitales, y que prima un afán de protagonismo sobre la necesidad de investigación y de servicio. “El estatus alto lo tienen como objetivo principal de la vida profesional”, concluye un maestro universitario. “No les interesa mucho ser ellos mismos, enriquecerse espiritualmente con el ejercicio profesional, sino aprobar una carrera para cambiar de posición social”.

La mayoría de los alumnos encuestados se sienten defraudados por la escuela, y no les tiembla la voz para culpar a sus maestros de no haberles inculcado las virtudes que ahora les reclaman, y en especial la curiosidad por la vida. Una excelente profesional, varias veces premiada, fue aún más explícita: “Ante todo, en el momento de terminar el bachillerato, uno debe haber tenido la oportunidad de explorar muchos campos y en ellos debe saber qué le inquieta. Pero en la realidad esto no es así: uno tiene que repetir muy bien, y sin alterarlo, lo que la escuela le ha dado, para poder pasar”.

Hay quienes piensan que la masificación ha pervertido la educación, que las escuelas han tenido que seguir la línea viciada de lo informativo en vez de lo formativo, y que los talentos de ahora son esfuerzos individuales y dispersos que luchan contra las academias. Se piensa también que son escasos los profesores que trabajan con un énfasis en aptitudes y vocaciones. “Es difícil, porque comúnmente la docencia lleva a la repetidora de la repetición”, ha replicado un maestro. “Es preferible la inexperiencia simple al sedentarismo de un profesor que lleva veinte años con el mismo curso”.

El resultado es triste: los muchachos que salen ilusionados de las academias, con la vida por delante, sólo se hacen periodistas cuando tienen la oportunidad de reaprenderlo todo en la práctica dentro del mismo medio. Algunos se precian de que son capaces

de leer al revés un documento secreto sobre el escritorio de un ministro, de trabar diálogos casuales sin prevenir al interlocutor, o de usar como noticia una conversación convenida de antemano como confidencial. Lo más grave es que estas transgresiones éticas obedecen a una noción intrépida del oficio, asumida a conciencia y fundada con orgullo en la sacralización de la primicia a cualquier precio y por encima de todo: *el síndrome de la chiva*. No los conmueve el fundamento de que la buena primicia no es la que se da primero sino la que se da mejor. En el extremo opuesto están los que asumen el empleo como una poltrona burocrática, apabullados por una tecnología sin corazón que apenas sí los toma en cuenta a ellos mismos.

UN FANTASMA RECORRE EL MUNDO: LA GRABADORA

Antes de que se inventara la grabadora, el oficio se hacía bien con tres instrumentos indispensables que en realidad eran uno solo: la libreta de notas, una ética a toda prueba, y un par de oídos que los reporteros usaban todavía para oír lo que se les decía. Las primeras grabadoras pesaban más que las máquinas de escribir, y grababan en bobinas de alambre magnético que se embrollaban como hilo de coser. Pasó algún tiempo antes que los periodistas las usaran para ayudar la memoria, y más aún, para que algunos les encomendaran la grave responsabilidad de pensar por ellos.

En realidad, el manejo profesional y ético de la grabadora está por inventar. Alguien tendría que enseñarles a los periodistas que no es un sustituto de la memoria, sino una evolución de la humilde libreta de apuntes que tan buenos servicios prestó en los orígenes del oficio. La grabadora oye pero no escucha, graba pero no piensa, es fiel pero no tiene corazón, y a fin de cuentas su versión literal no será tan confiable como la de quien pone atención a las palabras vivas del interlocutor, las valora con su inteligencia y las califica con su moral. Para la radio tiene la enorme ventaja de la literalidad

y la inmediatez, pero muchos entrevistadores no escuchan las respuestas por pensar en la pregunta siguiente. Para los redactores de periódicos la transcripción es la prueba de fuego: confunden el sonido de las palabras, tropiezan con la semántica, naufragan en la ortografía y mueren por el infarto de la sintaxis. Tal vez la solución sea que se vuelva a la pobre libretita de notas para que el periodista vaya editando con su inteligencia a medida que graba mientras escucha.

La grabadora es la culpable de la magnificación viciosa de la entrevista. La radio y la televisión, por su naturaleza misma, la convirtieron en el género supremo, pero también la prensa escrita parece compartir la idea equivocada de que la voz de la verdad no es tanto la del periodista como la de su entrevistado. La entrevista de prensa fue siempre un diálogo del periodista con alguien que tenía algo que decir y pensar sobre un hecho. El reportaje fue la reconstitución minuciosa y verídica del hecho, tal como sucedió en la realidad, para que el público lo conociera como si hubiera estado allí. Son géneros afines y complementarios, y no tienen por qué excluirse el uno al otro. Sin embargo, el poder informativo y totalizador del reportaje sólo es superado por la célula primaria y magistral del oficio, la única capaz de decir en el instante de un relámpago todo cuanto sabe de la noticia: *el flash*.

De modo que un problema actual en la práctica y la enseñanza del oficio no es confundir o eliminar los géneros históricos, sino darle a cada uno su nuevo sitio y su nuevo valor en cada medio por separado. Y tener siempre presente algo que parece olvidado, y es que la investigación no es una especialidad del oficio, sino que todo el periodismo tiene que ser investigativo por definición.

Un avance importante de este medio siglo es que ahora se comenta y se opina en la noticia y en el reportaje, y se enriquece el editorial con datos informativos. Cuando no se admitían estas licencias, la

noticia era una nota escueta y eficaz, heredada de los telegramas prehistóricos. Ahora, en cambio, se ha impuesto el formato de los despachos de agencias internacionales, que facilita abusos difíciles de probar. El empleo desafortunado de comillas en declaraciones falsas o ciertas permite equívocos inocentes o deliberados, manipulaciones malignas y tergiversaciones venenosas que le dan a la noticia la magnitud de un arma mortal. Las citas de fuentes que merecen entero crédito, de personas generalmente bien informadas o de altos funcionarios que pidieron no revelar su nombre, o de observadores que todo lo saben y que nadie ve, amparan toda clase de agravios impunes, porque el autor se atrinchera en su derecho de no revelar la fuente. En los Estados Unidos, por otra parte, prosperan fechorías como ésta: "Persiste la creencia de que el ministro despojó de sus joyas el cadáver de la víctima, pero la policía lo negó". No había más que decir: el daño estaba hecho. De todos modos, es un consuelo suponer que muchas de estas transgresiones éticas, y otras tantas que avergüenzan al periodismo de hoy, no son siempre por inmoralidad, sino también por falta de dominio profesional.

La explotación del hombre por el módulo

El problema parece ser que el oficio no logró evolucionar a la misma velocidad que sus instrumentos, y los periodistas se quedaron buscando el camino a tientas en el laberinto de una tecnología disparada sin control hacia el futuro. Las universidades debieron creer que las fallas eran académicas, y fundaron escuelas que ya no son sólo para la prensa escrita, con razón, sino para todos los medios. En la generalización se llevaron de calle hasta el nombre humilde que tuvo el oficio desde sus orígenes en el siglo XV, y ahora no se llama periodismo sino Ciencias de la Comunicación o Comunicación Social. Lo cual, para los periodistas empíricos de antaño, debe ser como encontrarse en la ducha con el papá vestido de astronauta.

En universidades de Colombia hay catorce pregrados y dos postgrados en Ciencias de la Comunicación. Esto confirma una preocupación creciente, pero también deja la impresión de un pantano académico que satisface muchas de las necesidades actuales de la enseñanza, pero no las que son propias del periodismo. Y menos las dos más importantes: la creatividad y la práctica.

Los perfiles profesionales y de ocupación que se ofrecen a los aspirantes están idealizados en el papel. Los ímpetus teóricos que les infunden sus maestros se desinflan al primer tropiezo con la realidad, y las ínfulas del diploma no los ponen a salvo del desastre. Pues la verdad es que deberían salir preparados para dominar las nuevas técnicas, y salen al revés: llevados a rastras por ellas, y agobiados por presiones ajenas a sus sueños. Encuentran tantos intereses de toda índole atravesados en el camino, que no les queda tiempo ni ánimos para pensar, y menos para seguir aprendiendo.

Dentro de la lógica académica, la misma prueba de selección que se hace a un aspirante a Ingeniería o a Medicina Veterinaria, es la que algunas universidades exigen para un programa de Comunicación Social. Sin embargo, un egresado con éxito en su carrera ha dicho sin reservas: "Aprendí periodismo cuando empecé a trabajar. Claro que la universidad me dio la oportunidad de escribir las primeras cuartillas, pero la metodología la aprendí en la marcha". Es normal, mientras no se admita que el sustento vital del periodismo es la creatividad, y, por tanto, requiere por lo menos una valoración semejante a la de los artistas.

Otro punto crítico es que el esplendor tecnológico de las empresas editoriales y periodísticas no se corresponde con las condiciones de trabajo, y menos aún con los mecanismos de participación que fortalecían el espíritu en el pasado. La redacción es un laboratorio aséptico y compartimentado, donde parece más fácil comunicarse

con los fenómenos siderales que con el corazón de los lectores. La deshumanización es galopante. La carrera, que siempre estuvo bien definida y demarcada, no se sabe hoy dónde empieza, dónde termina ni para dónde va.

La ansiedad de que el periodismo recupere su prestigio de antaño se advierte en todas partes. Quienes más lo necesitan son los dueños de los medios, sus mayores beneficiarios, que sienten el descrédito donde más les duele. Las facultades de Comunicación Social son el blanco de críticas ácidas, y no siempre sin razón. Tal vez el origen de su infortunio es que enseñan muchas cosas útiles para el oficio, pero muy poco del oficio mismo. Tal vez deberían insistir en sus programas humanísticos, aunque menos ambiciosos y perentorios, para garantizar la base cultural que los alumnos no llevan del bachillerato. Deberían reforzar la atención en las aptitudes y las vocaciones, y tal vez fragmentarse en especialidades separadas para cada uno de los medios, que ya no es posible dominar en su totalidad a lo largo de una sola vida. Los postgrados para fugitivos de otras profesiones también parecen muy convenientes por la variedad de secciones especiales que ha ganado el oficio con las nuevas tecnologías, y lo mucho que ha cambiado el país desde que don Manuel del Socorro Rodríguez imprimió la primera hoja de noticias hace doscientos cuatro años.

El objetivo final, sin embargo, no deberían ser los diplomas y las credenciales; sino el retorno al sistema primario de enseñanza mediante talleres prácticos en pequeños grupos, con un aprovechamiento crítico de las experiencias históricas, y en su marco original de servicio público. Los medios, por su propio bien, tendrían que contribuir a fondo, como lo están haciendo en Europa, con ensayos semejantes. Ya sea en sus salas de redacción o sus talleres, o con escenarios contruidos a propósito, como los simuladores aéreos que reproducen todos los incidentes del vuelo para que los estudiantes aprendan a sortear los desastres antes de que

se los encuentren de verdad atravesados en el camino. Pues el periodismo es una pasión insaciable que sólo puede digerirse y humanizarse por su confrontación descarnada con la realidad. Nadie que no la haya padecido puede imaginarse esa servidumbre que se alimenta de las imprevisiones de la vida. Nadie que no lo haya vivido puede concebir siquiera lo que es el pálpito sobrenatural de la noticia, el orgasmo de la primicia, la demolición moral del fracaso. Nadie que no haya nacido para eso y esté dispuesto a morir por eso podría persistir en un oficio tan incomprensible y voraz, cuya obra se acaba después de cada noticia, como si fuera para siempre, y no concede un instante de paz mientras no vuelve a empezar con más ardor que nunca en el minuto siguiente.

LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES EN COLOMBIA Compilación

Profusos ensayos, críticas y análisis sobre la escuela, la educación y la formación de los educadores, desde diversos enfoques, nos convocan sin tregua, en este fin de siglo, a reunir iniciativas y estrategias para alcanzar una encomiable tarea de transformación, que deberá tener el carácter de una ruptura radical. Así lo evidencia esta compilación de estudios acerca de la formación de educadores en el marco de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Si acogemos las propuestas allí consignadas, en conjunción con otras, encontraremos las directrices para tales redefiniciones. Entonces será posible que las prácticas caducas cedan paso a la integración de la escuela con el conocimiento, dejando de lado el "libro único" como autoridad de saber; así lograremos que se abran las puertas de la escuela a la participación en la cultura como elemento vital de formación y de comunicación; y que, en definitiva, se asuma la participación activa en la comunidad y en la construcción de una sociedad más equitativa, como función irrenunciable de todo ciudadano.

Necesitamos una escuela capaz de adoptar otras formas de pensamiento que aborden el universo sin límites ni jerarquías, una escuela apta para insertarse en los postulados de la ciencia con vocación creativa y de cambio, una escuela comprometida con la asunción de la diversidad y la convivencia en un mundo, como el de hoy, abierto a la búsqueda y a la afirmación de la vida.