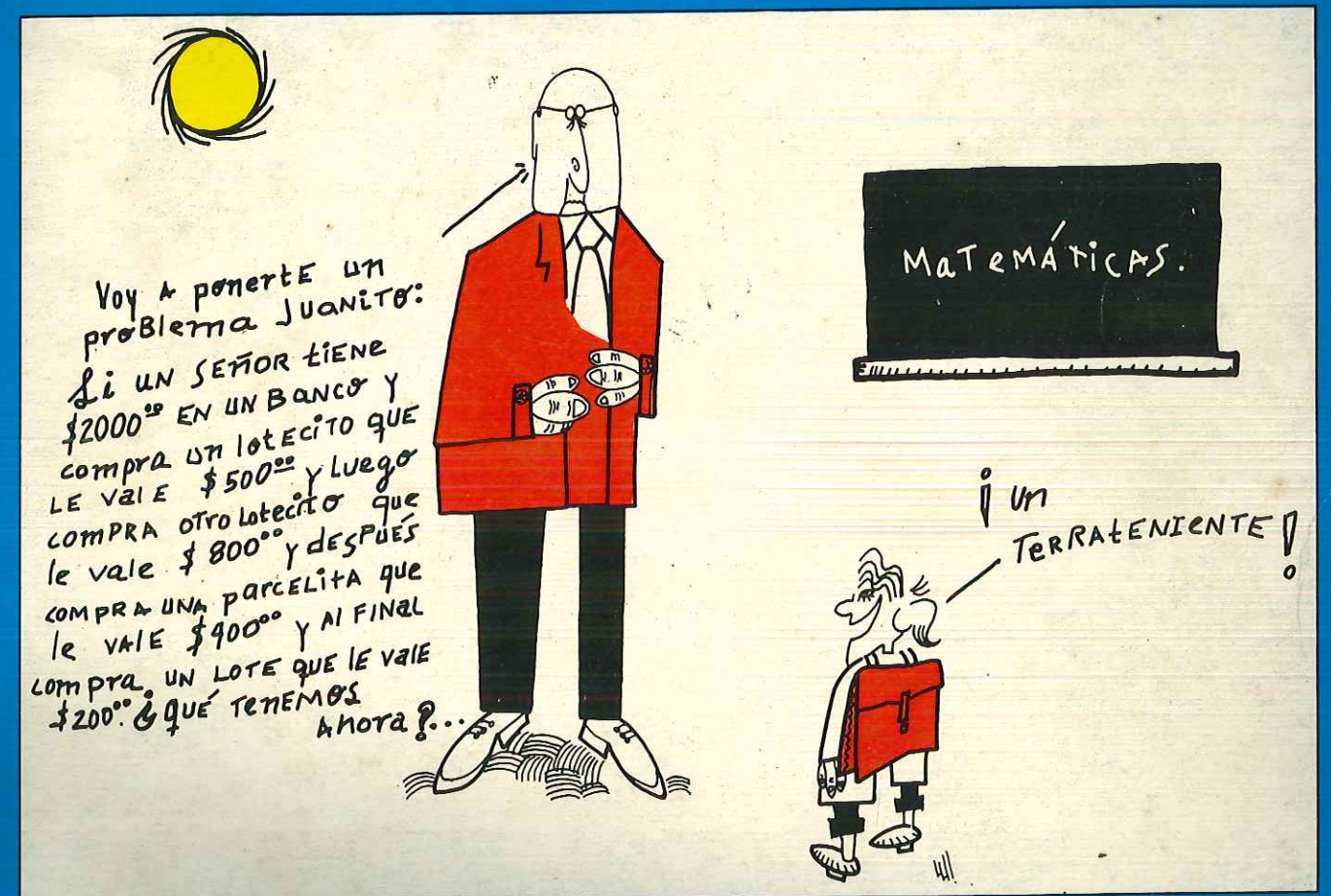


# REFLEXIONES

REVISTA DE LA  
FACULTAD DE EDUCACION







## TABLA DE CONTENIDO

Vol. 2, N° 2, Dic. 1989

Pág.		
	<b>PRESENTACION</b>	
	<b>NUESTRA FACULTAD</b>	
	• Reconocimiento a docentes	
	• 3a. Jornada Pedagógica	Colectivo FEP - UNAB
	• Experiencias: Ciencia, Folclor y Expresión.	Amparo Galvis de Orduz
	• La Función Social de la Educación y el Oficio del Maestro.	Doris Lamus Canavate
	• Informe de Investigación.	Estudiantes IX Semestre 1989
	• Programa de POSGRADO	
	• Estructuras y Procesos del Aprendizaje	
	<b>EDUCACION ACTUAL</b>	
	• Relaciones entre la Educación y la Cultura.	Gabriel Jaime Arango V.
	• Los Hogares de Bienestar como una Alternativa de Lucha contra la Pobreza Extrema, 1986-1990.	Yolanda Puyana
	<b>EVENTOS Y CULTURALES</b>	
	• Entrevista a Virginia Gutiérrez de Pineda.	Sonia Díaz Mantilla
	• Violencia Doméstica en la Estructura Patriarcal.	Virginia Gutiérrez de Pineda
	• La Educación y la Satisfacción de las Necesidades Básicas de los Colombianos.	Hernán Prada Niño



- 
- **RECTOR**  
Gabriel Burgos Mantilla
  - **DECANO**  
FACULTAD DE EDUCACION  
Luthing Ocazonez de Jaimes
- 

- **COORDINACION EDITORIAL**  
Doris Lamus Canavate
  - **COMITE DE REDACCION**  
Luthing Ocazonez de Jaimes  
Doris Lamus Canavate  
Amparo Galvis de Orduz  
Patricia Díaz Gordon
  - **FOTOGRAFIA**  
Marlén Ramírez
  - **CARICATURA**  
Wilson D. León Carreño
  - **DISEÑO Y DIAGRAMACION** Carlos Alberto Barón W.
- 

- **EDITADA POR**  
Facultad de Educación- Programa de Educación Preescolar  
Periodicidad: semestral  
Formato: 21.8 cm X 27.7 cm.
- **Tiraje: 700 Ejemplares**

- **NORMAS EDITORIALES**  
La Revista Reflexiones de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga recibe para su publicación trabajos sobre Educación, Infancia, Formación de Docentes, Trabajo Comunitario, Psicología Infantil y temas afines.

Los manuscritos deben ser presentados al editor así:

1. Tener una extensión máxima de 15 páginas tamaño carta mecanografiados a doble espacio; enviarse por duplicado.
2. Debe incluirse una breve reseña sobre el autor/autores, su trayectoria profesional, dirección y lugar de trabajo.
3. Las notas, fuentes de citas o citas bibliográficas deben agruparse al final del texto. Los gráficos y/o ilustraciones deben presentarse intercaladas en el texto siguiendo la paginación de éste.
4. Las notas a pie de páginas y las llamadas en el texto se numerarán por orden de aparición.
5. Las referencias bibliográficas se ordenarán por orden alfabético citando apellido y nombre del autor, título (subrayado), lugar, editorial y año de publicación. En los artículos de revista: autor, título del artículo, título de la publicación (subrayado), año, volumen (subrayado), número y página.
6. Elaborar un resumen indicativo del contenido del artículo que no exceda de 100 palabras.
7. La dirección y redacción de la Revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos por los autores.

---

**PUBLICACIONES UNAB**  
Calle 48 No. 39-234 - Conmutador 75111 - 75161  
Apartado Aéreo 1642 - Bucaramanga - Colombia S.A.

---

# Presentación

EDUCACION Y SOCIEDAD es el núcleo temático del presente número de REFLEXIONES. En él destacamos una actividad académico-cultural ya institucionalizada en la Universidad Autónoma de Bucaramanga: La 3a. Jornada Pedagógica que en esta ocasión se centró en el análisis de la situación de violencia del país y el compromiso del educador frente a ella. De la variada programación de tres días hemos rescatado importante material para esta publicación; es el caso de las caricaturas que expuso Wilson D. León Carreño, estudiante de Comunicación Social, que ilustran éste y sucesivos números de la publicación.

Figura central del evento fue la antropóloga Virginia Gutiérrez de Pineda, quien hizo la ponencia "Violencia doméstica en la estructura patriarcal" y que incluimos en la sección EVENTOS Y CULTURALES. En esta misma sección publicamos también una entrevista a la Dra. Gutiérrez de Pineda realizada por la Comunicadora Sonia Díaz, titulada "Los navegantes de dos aguas" y la ponencia "La educación y la satisfacción de las necesidades básicas", del Vicerrector Académico de la UNAB, Dr. Hernán Prada Niño.

Otras actividades de la Jornada Pedagógica se recogen en NUESTRA FACULTAD: Los Talleres Creativos y la Jornada de Reflexión. Aquí incluimos también los trabajos de nuestros

docentes y estudiantes: producto de la cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad es el ensayo que sobre "La función social de la Educación y el oficio del maestro", preparó la socióloga Doris Lamus C. De un grupo de estudiantes del IX semestre es el Informe de Investigación que indagó acerca del desempeño del educador preescolar en programas con participación comunitaria en esta región.

Finalmente, nuestros lectores encontrarán dos artículos de mucha actualidad: de Yolanda Puyana, incluimos apartes de un trabajo suyo sobre los Hogares de Bienestar. Y de Gabriel Jaime Arango, Director de Extensión Cultural de la Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia, la ponencia que sobre la relación Educación y Cultura, presentara en el último Congreso de Educación Preescolar.

El próximo número lo dedicaremos al tema (¿o el problema?) de la lectura en la educación actual, desde todas las perspectivas posibles: pedagógica, psicológica, filosófica, literaria, lúdica, sociológica, técnica, etc. Desde estas páginas convocamos a una concienzuda reflexión sobre el sentido de la lectura (y la escritura, por supuesto) en estos momentos de cambio generacional y tecnológico.

COORDINACION EDITORIAL



# Nuestra Facultad



Los condecorados en compañía de profesores egresados y allegados a la facultad de Educación.

## RECONOCIMIENTO

A

## DOCENTES

En el marco de celebración de los 20 años de la Universidad Autónoma de Bucaramanga fueron designados "Profesores Titulares" de la Facultad de Educación, los docentes: Amparo Galvis de Orduz, Cecilia Lucigniani de Vásquez, Clara Inés Acevedo de Fernández y Gonzalo Ordóñez Gómez.

Clara Inés Acevedo de Fernández es felicitada por el alcalde Alberto Montoya Puyana.



El alcalde metropolitano felicita a Amparo Galvis de Orduz.



Cecilia Lucigniani recibe la condecoración.



## 3ª. Jornada Pedagógica

Con el currículo integrado de Licenciatura en Educación Preescolar que se implementa en la Facultad desde 1987 creamos las JORNADAS PEDAGÓGICAS como medio para complementar la formación de los estudiantes, enriquecer el ambiente cultural universitario y proyectar la imagen profesional y de la Facultad a la sociedad.

Los estudiantes, como promotores y organizadores de estas Jornadas, cuentan con espacios apropiados para profundizar áreas de interés, para la búsqueda del saber pedagógico, para el debate y el análisis crítico sobre su cotidianidad, para conocer y comunicar formas alternativas al quehacer docente y reflexionar sobre el papel de los educadores en la construcción de una sociedad nueva.

Este año el tema central de la Jornada fue el COMPROMISO DEL EDUCADOR FRENTE A LA SITUACION DEL PAIS. A continuación incluimos las palabras de apertura del evento y una síntesis de la Jornada de Reflexión:

**PALABRAS DE APERTURA**  
A cargo de Claudia L. Salazar Jaimes, Presidenta del CEAP.

El C.E.A.P.: Comité Estudiantil Académico de Preescolar presenta su más cordial bienvenida a la Tercera Jornada Pedagógica, evento integrador de quienes estamos felizmente comprometidos en la ardua pero siempre emocionante y noble labor educativa.

En primera instancia presento el más sincero agradecimiento por su total participación y colaboración a la Decana, Dra. Luthing Ocazonez de Jaimes; a la Coordinadora Amparo de Orduz, a los profesores, a los estudiantes y a las secretarías de la Facultad.

Agradecemos también a los conferencistas quienes con su participación enriquecen aún más esta jornada; a las egresadas quienes aceptaron

gentilmente compartir con nosotros sus experiencias laborales y a las directivas de la Universidad por su permanente apoyo.

En esta oportunidad se ha enfocado la atención hacia la reflexión consciente del "Compromiso del Educador frente a la situación actual del país", pues no podemos seguir pensando y más aún, trabajando, de espaldas a una realidad que si bien es triste y difícil nos compromete a todos. Somos portadores de cambio en la medida en que seamos conscientes de nuestro papel como agentes culturales dentro de la sociedad, seguros de nuestras capacidades, pero sobre todo comprometidos con nuestra vocación y autoformación de manera que nuestro desempeño sea competente tanto como administradores o docentes, buscando la solución a los problemas y generando cambios donde sea necesario.



**C**on el currículo integrado de Licenciatura en Educación Preescolar que se implementa en la Facultad desde 1987 creamos las JORNADAS PEDAGÓGICAS como medio para complementar la formación de los estudiantes, enriquecer el ambiente cultural universitario y proyectar la imagen profesional y de la Facultad a la sociedad.

Los estudiantes, como promotores y organizadores de estas Jornadas, cuentan con espacios apropiados para profundizar áreas de interés, para la búsqueda del saber pedagógico, para el debate y el análisis crítico sobre su cotidianidad, para conocer y comunicar formas alternativas al quehacer docente y reflexionar sobre el papel de los educadores en la construcción de una sociedad nueva.

Este año el tema central de la Jornada fue el **COMPROMISO DEL EDUCADOR FRENTE A LA SITUACION DEL PAIS**. A continuación incluimos las palabras de apertura del evento y una síntesis de la Jornada de Reflexión:



### 3<sup>a</sup>. Jornada Pedagógica

#### **PALABRAS DE APERTURA**

A cargo de Claudia L. Salazar Jaimes, Presidenta del CEAP.

El C.E.A.P.: Comité Estudiantil Académico de Preescolar presenta su más cordial bienvenida a la Tercera Jornada Pedagógica, evento integrador de quienes estamos felizmente comprometidos en la ardua pero siempre emocionante y noble labor educativa.

En primera instancia presento el más sincero agradecimiento por su total participación y colaboración a la Decana, Dra. Luthing Ocazonez de Jaimes; a la Coordinadora Amparo de Orduz, a los profesores, a los estudiantes y a las secretarías de la Facultad.

Agradecemos también a los conferencistas quienes con su participación enriquecen aún más esta jornada; a las egresadas quienes aceptaron

gentilmente compartir con nosotros sus experiencias laborales y a las directivas de la Universidad por su permanente apoyo.

En esta oportunidad se ha enfocado la atención hacia la reflexión consciente del "Compromiso del Educador frente a la situación actual del país", pues no podemos seguir pensando y más aún, trabajando, de espaldas a una realidad que si bien es triste y difícil nos compromete a todos. Somos portadores de cambio en la medida en que seamos conscientes de nuestro papel como agentes culturales dentro de la sociedad, seguros de nuestras capacidades, pero sobre todo comprometidos con nuestra vocación y autoformación de manera que nuestro desempeño sea competente tanto como administradores o docentes, buscando la solución a los problemas y generando cambios donde sea necesario.



Es entonces cada Jornada Pedagógica el mejor espacio para que sea el mismo estudiante quien promueva y organice la búsqueda del saber pedagógico y el debate y análisis crítico sobre su cotidianidad, para que no se pierda en la rutina diaria; que por falta de actualización, se torna sombría opacando la creatividad y coartando la capacidad de disfrutar la vida, peligro casi insalvable, si se cae en él, para quienes tenemos en nuestras manos, los hoy pequeños pero futuros, y ojalá honestos, ciudadanos de nuestra amada Colombia.

El desarrollo del tema central, mencionado anteriormente se hará a través de tres tipos de actividades así:

— De carácter académico, mediante las conferencias programadas, destacándose en forma especial la de la Antropóloga - Investigadora Virginia Gutiérrez de Pineda.

— De autoreflexión, lo cual permitirá a estudiantes y docentes de la Facultad analizar su compromiso y responsabilidades con el país y consigo mismos.

— De proyección a la comunidad, mostrando las posibilidades de acción del educador preescolar en relación a la iniciación científica, la creatividad y la expresión artística. Además la programación cultural y social permitirá la participación e integración de los estudiantes de la facultad y de éstos con los de las demás facultades; de los egresados y de quienes comparten nuestros intereses.

Invito a todos los aquí presentes a que pensemos que si

somos receptivos y sensibles, con la capacidad de emocionarnos ante las pequeñas y grandes manifestaciones de la naturaleza, podremos llevar de nuevo al jardín de nuestros niños a la injustamente desahogada alegría, para que ella nos recuerde que la construcción del conocimiento no tiene por qué ser aburrida para pertenecer al mundo de la educación. Si nos engrudamos de felicidad al igual que lo hacen nuestros niños, cuando los adultos se lo permitimos, entonces el sol de esa esperanza tan anhelada para Colombia, encenderá con sus rayos nuestro corazón y como en un acto mágico se reflejará en las caritas traviesas de quienes tienen el sagrado e inviolable derecho a recibir de la gente grande, las bases de un futuro más digno, más humano, en donde tomados de la mano de sus semejantes puedan ir por el camino de la justicia, el amor y la paz.

#### LA JORNADA DE

#### REFLEXION

En torno a la crisis institu-

cional que vive el país realizamos una **Jornada de Reflexión** que congregó a directivos, docentes y estudiantes de la Facultad y en ella nos cuestionamos sobre la responsabilidad que cabe a cada uno de nosotros, en esta etapa de violencia que soportamos.

Logramos, para ello precisar una metodología que facilitó la participación, así como el registro y procesamiento de la información. La guía de trabajo contenía tres tópicos:

1) Elaboración de una síntesis diagnóstica de la situación del país, anotando tres aspectos relevantes. 2) Determinar las responsabilidades que nos atañen como individuos, como miembros de la colectividad y como alumnos-maestros o profesores en tal situación. 3) Evaluar a la luz de tales reflexiones, el perfil del Educador que plantea nuestro currículo. Sobre los dos primeros puntos, incluimos a continuación un resumen del análisis y las conclusiones:

En cuanto a la situación del país, partimos de afirmar que la problemática es compleja y



que por lo tanto no se puede aislar en "aspectos".

Como punto de partida tomamos la **estructura sobre la que se funda el país**, la cual posee una serie de elementos políticos, económicos, educativos que originan un proceso deshumanizante, absolutamente aplastante para la dignidad humana. Así pues, el primer problema es una **estructura que despersonaliza impidiendo la posibilidad de ser**, para la gran mayoría.

Lo anterior se funda y origina en una gravísima circunstancia: **La Pérdida de valores**. Esto hace que impere la ley del más fuerte, del más astuto. Es el "sálvese quien pueda y como pueda". Por eso el fin justifica los medios, y el fin es: el poder, la riqueza, el éxito fácil, todo a nivel absolutamente individualista. Pero el valor fundamental que se pierde es el de la nacionalidad, el del sentido de pertenencia. Así, nadie se compromete. El tercer grave problema es el de **la falta de conciencia** que se presenta como un no rotundo al compromiso con el cambio de circunstancias de la patria. No importa estar mal, en la miseria o padeciendo la injusticia.. lo importante es estar vivo, aunque la vida no se pueda vivir a plenitud.

La responsabilidad parte de la **toma de conciencia**. Es el abrir los ojos con sentido crítico. Esto debe darse a todo nivel:

— A nivel individual, como personas, seres singulares.

— A nivel comunitario, en cuanto que el problema es de todos y solo todos lo podemos solucionar.

— A nivel estudiantes, en cuanto que es la formación profunda la que permite abrir los horizontes de la conciencia, por eso se debe exigir calidad de los formadores y responder con calidad.

— A nivel de la labor de maestros, en cuanto que nos convertimos en instrumentos concientizadores, en multiplicadores de un proceso de mirar con ojos críticos y comprometerse con la patria.

La toma de conciencia origina en el individuo la solidaridad que va hacia el otro o los otros. Es el sentir con los otros y comprometerse a fondo con ellos en la búsqueda de alternativas que contribuyan a recuperar la humanidad.

La toma de conciencia no es solo enterarse de lo que pasa y sus causas. La toma de conciencia trasciende el nivel informativo (teórico), pasa al compromiso (práctica). Pero lo fundamental está en estar dispuestos a pagar el precio que supone la verdadera toma de conciencia...

En la agenda del deber ser de cada uno de los participantes, quedaron de esta Jornada de Reflexión los siguientes compromisos:

Como individuos, debemos:

- Conocernos a nosotros mismos
- Aceptar y reconocer nuestras limitaciones
- Respetar a los demás





• Ser más participativos y responsables

• Educar en el respeto y la tolerancia

• Ser honestos, autónomos, críticos

Como educadores:

• Mejorar la comunicación con los otros

• Asumir responsablemente la propia formación

Como miembro de la colectividad:

• Investigar más allá de los contenidos académicos

• Generar relaciones horizontales

• y todas las anteriores.

• Participar

• Generar procesos organizativos





## 3ª. Jornadas Pedagógicas

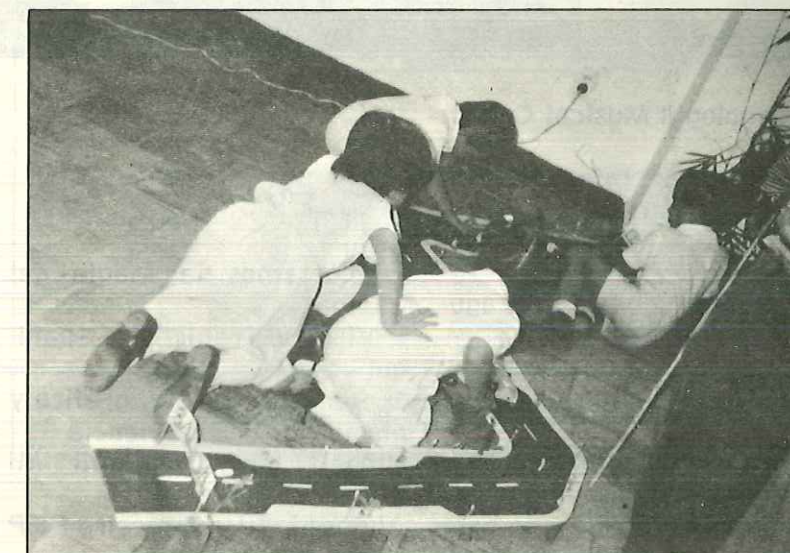
### EXPERIENCIAS:

- EXPLORACION DEL AMBIENTE
- INICIACION CIENTIFICA
- COMUNICACION Y EXPRESION ARTISTICA

AMPARO GALVIS DE ORDUZ  
Coordinadora Campo Formación Profesional, FEP-UNAB

**A**nuestra Facultad no solo le interesa elevar el nivel académico del Educador que forma sino sensibilizar su espíritu. Por esto, creó un amplio espacio en la Tercera Jornada Pedagógica para que maestros de maestros, maestros de niños y niños, se lanzaran a la aventura de conocer, crear y recrear... se contaran a sí mismos y a los demás, por medio del arte y del juego, algunas de sus experiencias, inquietudes, intereses y sueños.

Esta muestra de lo que ocurrió después de tanteos, esfuerzo, discusiones, asombro y disfrute, es una hermosa evidencia del inmenso potencial creativo de nuestros infantes, jóvenes y adultos, a quienes pudimos observar esa tarde, ora solidarizados con los problemas que la sociedad de consumo ocasionó a la gallinita flautista; ya ocupados en recuperar y recrear el Quiribillo, la Charrasca y Esterilla, la Zambumbia, Puerca y Pito; ora absortos en el milagro de la caña convertida en dulce miel, o en la magia de la energía natural y del trabajo humano.



#### TALLER 1:

"Experiencias de Iniciación Científica"

Niños: Jardín Infantil Mi Alegre Carrusel

Alumnas: IV Semestre FEP UNAB

Profesora: Liliana Ortiz Serrano

"Por qué se mueven las nubes? Por qué sopla el viento? Quién le enseñó a ese pájaro a hacer su nido...?"

Son solo algunos de los interrogantes que a diario se plantean los niños. Sensible a esto, el educador tiene la responsabilidad de ofrecer una atmósfera que estimule esa curiosidad, a través de múltiples propuestas que generen en su pensamiento la capacidad para establecer relaciones y operaciones con los elementos de su entorno" (1).

1. Programa de "Ciencia Integrada" FEP - UNAB.





#### TALLER 2:

"Organología Musical Colombiana".

Niños: Hogar Infantil Santa Teresita e Instituto Caldas  
 Alumnas: V Semestre — VI Semestre FEP-UNAB  
 Profesores: Guillermo Laguna Marelvi Díaz

"El educador debe apreciar el valor de las variadas expresiones humanas como el medio por el cual el hombre humaniza al mundo y se hace a sí mismo. Igualmente ha de conocer cómo tales expresiones han tenido diversas formas a través del tiempo y del espacio, cada una de las cuales confiere identidad al grupo cultural que las elabora.

Identidad nacional, identidad regional, identidad individual son valores que a través de estas experiencias pueden encontrar su articulación con otros valores y creaciones, ajenas a uno mismo o a su región, pero patrimonio de la humanidad" (2).

#### TALLER 3:

"Conozcamos la Magia del Campo"

1° Visita al Trapiche de Guaníquí

2° Recuento verbal, gráfico y plástico de la Experiencia

Niños: Jardín Infantil Mi Alegre Carrusel

Alumnas: VIII Semestre FEP UNAB

Profesora: María Eugenia Gómez de Chiriví

"La experiencia a través del lenguaje representa un amplio campo de la actividad humana no solo por ser vehículo por excelencia de comunicación sino además por su influencia en la formación de procesos intelectuales y por ser un elemento transformador en la cultura y el elemento básico en la actividad escolar.

El ser humano para su de-

sarrollo requiere alcanzar el dominio del lenguaje tanto oral como escrito para poder conocer, comprender y transformar el medio que le rodea" (3).

Si asumimos que la lengua es la expresión simbólica del conocimiento adquirido por los hombres por medio de su práctica social, su estructura y desarrollo es obra de toda la sociedad; lo que establece de hecho una relación entre el lenguaje y la historia del pueblo que lo habla, convirtiéndose en expresión y síntesis de su historia" (4).

2. Currículo para Formación de Licenciados en Educación Preescolar FEP — UNAB

3. Programa de Didáctica del Lenguaje. FEP — UNAB

4. Programa de Expresión Literaria. FEP — UNAB

#### TALLER 4:

"Juguemos a ser Actores"

Niños: Instituto Caldas sección Primaria

Alumnas: V Semestre FEP UNAB

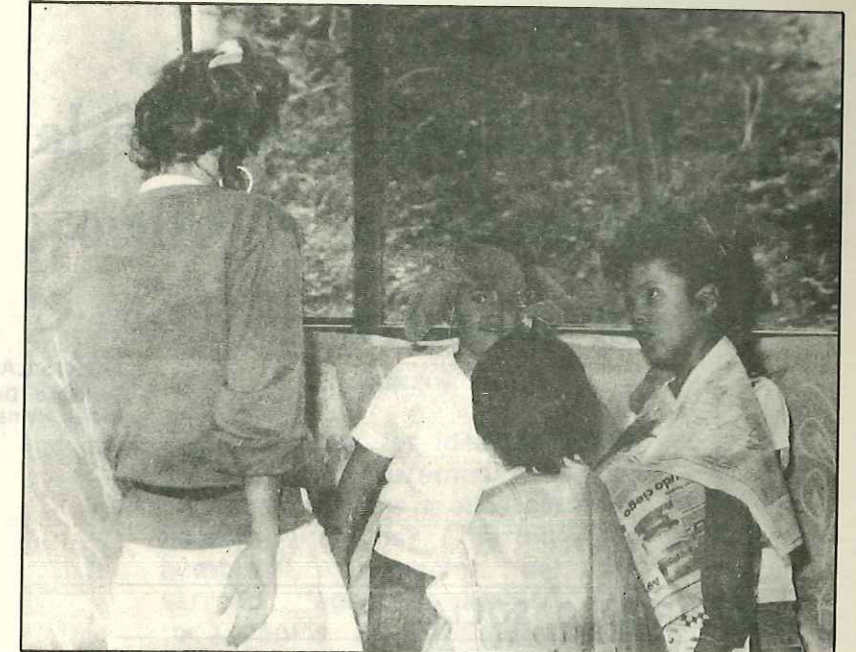
Profesoras: Mary Fuentes Alba Socorro Albarracín

"La actividad primordial de un niño está centrada en el juego. A través de él canaliza su energía, participa del mundo, se siente feliz y empieza a sentirse aceptado o rechazado.

Este indispensable ejercicio lúdico en el niño, está casi en un 100% enmarcado en la dramatización.

La expresión dramática constituye un valioso instrumento en manos de un maestro hábil y consciente, pues mediante ella podrá orientar a su alumno para que libere emociones, expanda su imaginación, enriquezca su lenguaje, mejore su coordinación motriz, desarrolle relaciones positivas con sus semejantes, supere algunas limitaciones y conozca sus posibilidades" (5).

5. Programa de Expresión Corporal y Títeres. FEP — UNAB





# La función social de la Educación y el oficio del maestro

DORIS LAMUS CANAVATE  
Socióloga. Docente y Coordinadora Area  
Social Humanística

## DESARROLLO SOCIAL Y UNIVERSALIZACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN: UN VISTAZO A LA HISTORIA.

La consolidación de un nuevo orden social y económico mundial propició la universalización de la instrucción en los países capitalistas avanzados de Europa y Norteamérica después de mediados del siglo XIX, y en América Latina un siglo después.

En Inglaterra para esta época existía mucho prejuicio ante la alfabetización de las masas. Se pensaba que la gente nacía en "un puesto propio en la sociedad" y que la pretensión de dar educación a los trabajadores significaba alterar el "equilibrio natural" y, por tanto, promover el caos. Otro argumento frecuente era el "peligro" que representaba el acceso de estas gentes a libros considerados "seditiosos", por su contenido

político y social. Pese a que algunos industriales crearon escuelas en las fábricas, esto no fue lo común y general. Hasta mediados del siglo XIX, la educación popular en Inglaterra permaneció estancada en tanto que crecía la economía y la riqueza. (1)

Entre tanto, Bélgica, Francia y Suiza habían alcanzado su fase de desarrollo industrial de "crecimiento auto sostenido" y hacia 1900, la Revolución Industrial había inundado a casi toda Europa. La experiencia inglesa enseñó a estos países la importancia de la educación: rebasada el medio siglo XIX, la revolución favoreció su difusión; el progreso tecnológico determinó una mayor demanda de personas instruidas; además, la larga

tradición de intervención del Estado, favoreció igualmente el proceso de instrucción: Todo el mundo entendía el analfabetismo como una desgracia nacional y, con el crecer de la riqueza aumentaban los esfuerzos por educar al pueblo: todos los países fueron liberalizando la educación y haciéndola obligatoria. (2)

Los Estados Unidos fueron mucho más avanzados que los europeos: los inmigrantes procedentes de países desarrollados, así como los puritanos ingleses, construyeron escuelas por todos lados. En 1850 solo el 10% de la población blanca con más de 20 años, era analfabeta. Existen registros de una tasa de analfabetismo del 8% y, aunque

1. CIPOLLA, C. *Educación y Desarrollo en Occidente*. Barcelona: Ariel, 1970. p. 83.

2. IBID. p.p. 109 y 110

haya errores en ellos, se puede sostener que los Estados Unidos aventajaban a los europeos no solo en instrucción básica para el pueblo, sino "en cantidad y calidad de capital fijo destinado a la educación" (3).

## DE LA HISTORIA A LAS TEORIAS DE LA EDUCACION

La correlación de la instrucción masiva con un mejoramiento general de las condiciones de vida, debido realmente al progreso económico, creó la idea de que la educación era un eficaz camino para promover la posición social de grupos y personas\*. A este fenómeno, en cada uno de los países en que ha ido ocurriendo corresponde un primer período de las teorías socio-educativas, conocido como el de "la edad de la inocencia" (4), en el cual se desarrollan las Teorías Tradicionales (5) que consideran a la educación como uno de los principales medios para superar la injusticia social y la desigualdad. En la versión más clásica —en Durkheim, (6) por ejemplo—, se concibe a la sociedad como esencialmente armoniosa. A conservar ese estado de cosas contribuye fundamentalmente la educación: ella constituye una fuerza homogenizadora que refuerza lazos sociales, promueve la cohesión y la integración de todos los individuos a la sociedad particular en que están llamados a vivir. Así mismo, en esta visión de la educación, ésta tiene tan decisivo papel en el cambio social que por sí misma y por sí sola puede llevar a una sociedad igualitaria.

3. IBID. p. 118

\*Idea con sustento empírico en ciertas etapas del desarrollo (en Colombia y, en general para América Latina, de los 50s- 70s. de este siglo), pero sin este respaldo en otros (Idem., década del 80).

4. GARCIA-GUADILLA, C. y otros. "Desarrollos Teóricos recientes en el campo Socioeducativo". En *La Educación como Construcción Social del*

\*\*\*\*

Son muchos los ideales de maestro que nos trazamos, deseables sí, todos o muchos de ellos, pero realizables ¿cuántos?... "jardinero de hombres", "promotor del desarrollo", "agente de cambio"... Pero ¿cuántos de estos ideales se inscriben en las condiciones específicas del país, de la región y su perspectiva de desarrollo? Y, ¿cuántos de tales ideales consideran las condiciones sociales objetivas y subjetivas de los maestros colombianos?...

\*\*\*\*

Conocimiento; Venezuela. CRESAL-UNESCO 1986.

5. SAVIANI, D. "Las Teorías de la Educación y el Problema de la Marginalidad en América Latina" *En Revista Colombiana de Educación* No. 13. U. Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones 1984. p.p. 10-31.

6. DURKHEIM, E. *Educación y Sociología* Buenos Aires: Shapire 1972.



Con respecto a la primera parte de este enfoque, consideramos que indiscutiblemente, en alguna medida y en cualquier sistema sociopolítico la educación cumple esa función social clave de "integrar" a sus miembros a la sociedad y a la cultura de la cual han de formar parte. Sin embargo, no compartimos su apreciación última: la correlación entre "desarrollo autosostenido" e instrucción básica, extraída del contexto de los países avanzados y trasladada mecánicamente a América Latina, sin identificar los términos de la relación causa-efecto contenida en esa correlación, crea la ilusión de que a mayor educación mejores condiciones de vida (mejor salario, tal vez). Y, sí: en algún momento el desarrollo económico demanda calificación de la fuerza laboral; pero, en una estructura económica limitada, dependiente, llega otro momento en que la demanda decrece relativamente y la oferta de profesionales continúa creciendo. Los resultados son contundentes: desempleo, bajos salarios, ocupaciones marginales, informalidad...

Hoy son muy complejas las relaciones que están en juego para creer que la educación, por sí misma, logre superar los problemas de inequidad social existentes. Tal sobreestimación lleva a trazar políticas erradas a gobiernos e instituciones educativas y conduce a la frustración a las nuevas generaciones (7).

Análisis como el precedente inauguraron un **segundo período** de las teorías socioeducativas, conocido como "la edad del excecpticismo" (8), vinculado a la emergencia de las **Teorías Críticas** o "**reproductivistas**", (9), las cuales descubren en la educación un factor de reforzamiento, de reproducción, de las desigualdades sociales.

Con este enfoque se demuestra que la escuela no puede resolver problemas como el de la "marginalidad educativa", pues ésta es, más bien, efecto suyo; que la educación no puede, divorciada de las demás instancias e instituciones sociales, cambiar sustancialmente a la sociedad; que el condicionamiento es a la inversa: el sistema educativo formal, su funcionamiento, fines, métodos, relaciones, etc., son el producto de determinaciones de la estructura social.

De este enfoque vale destacar algunos de sus aportes a ulteriores desarrollos teóricos (10):

1. Establecieron una **ruptura** con las teorías tradicionales, al señalar las siguientes **funciones esenciales** del "aparato" o "sistema" educativo formal:

— Distribuir diferencialmente; es decir, según origen social, conocimientos, habilidades y pautas de socialización necesarias para la convivencia social y para la reproducción de las propias condiciones de existencia y perpetuidad del orden vigente.

— Contribuir a la formación de los diferentes grupos,

7. Véase: PARRA SANDOVAL, R. *La Juventud colombiana, Ausencia de Futuro*. Bogotá: Plaza y Janés, 1985.

8. GARCIA GUADILLA, C. Op. Cit.

9. SAVIANI, D., Op. cit.

10. Véase sobre el particular, GIROUX, H. "Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico". En *Revista Colombiana de Educación* No. 17 UPN-CIUP. 1986 p.p. 61-108.

clases y capas sociales existentes en la sociedad en cuestión.

— Contribuir a la legitimación de tal distribución social, mediante la creación, inhibición o refuerzo de determinadas ideologías.

— Calificar diferencialmente la fuerza de trabajo necesario para la producción material e intelectual.

2. Revelaron los múltiples condicionamientos económicos, sociales, políticos de lo educativo y por tanto la imposibilidad de una neutralidad en este ámbito, bien desde la producción teórica, bien desde la práctica pedagógica o social.

3. El entendimiento de tales condicionamientos subrayó a su vez lo inapropiado de posiciones voluntaristas o idealistas que suponen que el solo deseo o discurso "optimista", cambia la situación de la educación. Esta comprensión permitió identifi-

car el real, aunque limitado, poder de cambio, de transformación social, desde la educación.

4. Si bien en un primer momento estas teorías sumieron en el fatalismo \* a investigadores, maestros y organizaciones profesoras, inmovilizando toda búsqueda teórica o práctica (con efectos para Colombia hasta bien avanzados los años 80s), finalmente tales enfoques sirvieron de punta de lanza para iniciar una nueva época. En ella los educadores, una vez reconocidos sus condicionantes objetivos y subjetivos, así como sus reales posibilidades de acción transformadora, deben elegir entre dos opciones, a saber:

a) Modificar, consciente e intencionalmente, relaciones fundamentales que desde la escuela y la familia, pueden contribuir decisivamente a transformar a la sociedad en su conjunto, o

b) Repetir, reproducir y conservar, también de modo consciente e intencional, modelos, esquemas de pensamiento y todo aquello que hasta hoy ha prevalecido.

Reconocidos los condicionamientos, así como las posibilidades de acción desde la educación y admitiendo, así mismo, el carácter dinámico, permanentemente cambiante de la sociedad y sus instituciones, comprendemos la di-

Los educadores, una vez reconocidos sus condicionantes objetivos y subjetivos así como sus reales posibilidades de acción transformadora deben elegir entre dos opciones:

Modificar, consciente e intencionalmente relaciones fundamentales que desde la escuela y la familia contribuyan a cambiar la sociedad; o repetir, reproducir y conservar, también de modo intencional y consciente, modelos, esquemas de pensamiento y todo aquello que hasta hoy ha prevalecido.

\*El re-descubrir el condicionamiento (asumido como determinismo absoluto) de las estructuras económicas sobre el sistema educativo formal, y la percepción del cambio de éste solo, y solo si se cambiaba radicalmente a la sociedad como totalidad, condujo a la desesperanza a muchos sectores sociales: entonces se cruzaron de brazos a esperar que llegara "la revolución" para que pudiera cambiar la educación.



námica de procesos sociales generales. Sin embargo, esta dinámica la crean sujetos sociales que actúan como agentes de múltiples intereses que, en esencia, constituyen relaciones de fuerza, pero en las cuales no solo quienes actúan desde el polo del poder hacen la historia (o la deshacen); sino que aquellos actos —tal vez pequeños actos— de resistencia, ejercidos desde el otro polo, el de la subordinación, también cambian la historia.

Intentemos, entonces, situar en este escenario general al agente por antonomasia del sistema educativo formal, el **maestro**. Identifiquemos algunos de sus **condicionantes objetivos y subjetivos** y confrontémoslo con su **conciencia**: de ahí en adelante solo su práctica pedagógica tendrá la palabra.

## POSICION DEL MAESTRO EN EL SISTEMA EDUCATIVO

El funcionamiento del sistema educativo formal implica la puesta en acción de una fuerza de trabajo especializada que es la de los maestros. Pero ellos no son los únicos que ponen en marcha el aparato escolar. Inclusive, ellos están en lugar subalterno de ese sistema: por encima de los maestros están el director o rector y otras instancias del personal administrativo; los inspectores y funcionarios del Ministerio de Educación y el gobierno mismo. De hecho el aparato escolar está regido y regulado por el Estado quien

determina la orientación de las políticas educativas y vigila su cumplimiento.

Son pues, los maestros, la última pieza del engranaje del sistema y por ello ocupan lugar subordinado, siendo controlados por los directores; pero ese control no obedece solo al carácter subalternos de estos trabajadores sino a que la actividad que realizan concretiza las prácticas escolares, lugar donde opera el mecanismo de la división social que caracteriza al sistema escolar actual. Los maestros trabajan en el lugar exacto donde el sistema clasifica y selecciona a los grupos destinados a formar cuadros de dirigentes (intelectuales, económicos, políticos...), mandos medios al servicio de los anteriores y la gran variedad de trabajadores manuales, obreros, sobre quienes recae la tarea de la producción, las tareas más pesadas y peor valoradas social y económicamente.

"El maestro desempeña a la vez el papel contradictorio de alfabetizador de masas y de seleccionador de "élites", (...), de difusor de un catecismo pequeño burgués y de formador de agentes de la ideología burguesa (...)"(11).

Este papel socialmente asignado al maestro de reproductor de unas condiciones sociales diferenciadas, según la clase social de pertenencia, se oculta tras unas representaciones ideológicas según las cuales el maestro practica un oficio neutro, mientras en realidad cumple la función de reforzar la ideología que sustenta la dominación de clases, de raza, de género. "Las razo-

nes por las cuales los maestros están dispuestos a hacer suyas estas representaciones ideológicas se deben a su situación de clase, a su formación profesional y a las presiones directas o indirectas que se ejercen sobre su práctica profesional"(12).

## LA SITUACION SOCIAL DEL MAESTRO COLOMBIANO

Son muchas las opiniones y apreciaciones, las más de las veces subjetivas, que se tienen de los maestros. Fue frecuente creer que el magisterio posibilitaba un mejoramiento en el status de algunos grupos sociales colombianos; también se comenta que el maestro colombiano ha perdido mucho de su prestigio, que no es como el de "antes" (suponiendo que en tiempos pasados el maestro gozara del algún prestigio), en contraposición a la imagen del maestro mendicante que, hacia finales del siglo XVIII e inicios del XIX, revelan las investigaciones de documentos de archivo de la época, adelantadas por Alberto Martínez Boom. (13)

11. BAUDELLOT y ESTABLET *La Escuela Capitalista en Francia*. México: Siglo XXI, 1976 p. 216.

12. IBID. p. 217.

13. Véase: Proyecto Interuniversitario *Hacia una Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia y Universidad del Valle. También FECODE-CEID: *Revista Educación y Cultural* No. 16, pág. 46; *Revista Facultad de Educación UNAB* No. 7, Pág. 42.

Así mismo, son muchos los ideales de maestro que nos trazamos, deseables sí, todos o muchos de ellos; pero, realizables ¿cuántos?: "jardinero de hombres", los sueña De Roux(14); trabajador de la cultura, pregonan sectores de avanzada; promotor del desarrollo comunitario; "agente de cambio" (¿de qué y para qué?), señalan casi, si no todos los currículos de formación de maestros; investigadores, se añade a ese perfil... Pero, ¿cuántos de esos ideales se inscriben en las condiciones específicas del país, de la región y sus perspectivas de desarrollo? Y, cuáles de tales ideales consideran las condiciones sociales objetivas (es decir, materiales) y subjetivas (es decir, ideológicas, culturales, etc.) del, o mejor, de los maestros colombianos?...

Un criterio, más no el único, para indagar por ese maestro abstracto del que tanto hablamos, es el de su situación de clase. Pero sobre tal situación no queremos especular, pese a ser conocida. Rodrigo Parra Sandoval(15), en *Los Maestros Colombianos*, refiriéndose a un estudio realizado con maestros de Normales de tres contextos socioeconómicos distintos —urbano industrial, urbano medio y rural—, concluye: "...el magisterio primario colombiano tiende a ser de un **origen social medio** (el subrayado es mío, Doris Lamus), con un mayor acento en los estratos medios bajos. (...) La proporción de maestros de origen obrero o alto es muy pequeña y tiende a ubicarse, el alto en los maestros que trabajan en los contextos más urbanizados y el bajo en los maestros que trabajan en los contextos más rurales".(16).

Si bien el estudio en referencia no cubre a los maestros que cursan estudios universitarios, creemos posible hacer extensiva esta situación de clase media y media baja, al magisterio primario y secundario oficial y a otros educadores de nuestro país. Así pues, creemos que en una alta proporción los estudiantes que acceden a las Facultades de Educación pertenecen a esta clase social.

Tal situación de clase tiene, desde el punto de vista del análisis teórico, ciertas implicaciones a nivel ideológico y político, relacionadas con la función socialmente conferida por el sistema, a la institución escolar y a su agente más directo: **El maestro**.

Como antes señalamos, en el marco de este análisis vemos al maestro como instrumento del sistema; como mediador entre el Estado y los intereses que representa, y las nuevas generaciones de jóvenes que inician su proceso de escolarización, socialización e inculcación. Es decir, lo entendemos como **reproductor** (las más de las veces, inconsciente), de la dominación de clase, de raza y de género, desde el mismo nivel preescolar y primario, donde su acción es decisiva en la socialización de los niños, pasando por la secundaria, hasta la universidad.

Por su extracción social media o pequeño - burguesa los maestros tienen una ideología conservadora y tradicionalista. En procesos de cambio acelerado se inclinan más por el mantenimiento del

"orden" y las "buenas costumbres", no poseen una conciencia de clase autónoma, por lo cual tienden a identificarse con los valores de las clases altas y a imitarles en sus pautas de conducta y de consumo. Por consiguiente en su práctica profesional reproducen conocimientos, ideas, valores, tradiciones, actitudes, que ellos a su vez han asimilado y asumido acríticamente: la imagen de un país rico que vive en la "pobreza absoluta"; de unas instituciones de cuyas fallas nunca habla —la justicia por ejemplo—; para no mencionar otras cosas.

"El maestro es entonces, a la vez, sujeto y objeto de la inculcación. La conoce bajo sus dos formas: está sometido a ella, pero puede tener la ilusión de dominarla cuando se convierte en instrumento. Puede también en ciertas condiciones, porque no es únicamente maestro, porque sigue existiendo fuera del salón, porque puede tomar posiciones políticas y no solamente pedagógicas, porque puede también conocer su función como instrumento, rechazarla y poner en marcha otros medios pedagógicos para suprimirla"(17).

14. *Revista Educación y Cultura* No. 10, Pág. 19.

15. PARRA SANDOVAL, Rodrigo. *Los Maestros Colombianos*. Bogotá: Plaza y Janés 1986 p. 91 y s.s.

16. IBID. p. 97.

17. BAUDELLOT y ESTABLET. Op. cit p.p. 221 y 222.



## EL NIVEL PREESCOLAR:

### ¿UN ESPACIO NEUTRO EN

### EL SISTEMA EDUCATIVO?

Sin detenernos a meditarlo mucho somos capaces de contestar sí a esta pregunta. El preescolar es de distinta naturaleza, nos inclinamos a pensar. Es la escuela sin coacción.

Las maestras realizan con los niños actividades de gran ingenio: manipulativas, gráficas; danzas, canciones, rincónes, muñecas, juegos... La maestra y los niños se relacionan como amigos, con gran afecto. En fin, la escuela de la alegría, el juego y el aprendizaje grato, sin presiones. Es tan cierto esto, en líneas generales, que nos lamentamos del paso a la escuela primaria que simboliza la coacción, los ritmos impuestos, la rigidez...

Es tan bonita la imagen que proyecta el preescolar que resultamos auténticos "aguafiestas" cuando proponemos ir más allá de la apariencia y buscar una realidad de otro tipo: preguntar, ya no qué distingue al preescolar del resto del sistema escolar, sino qué tiene de común con él.

Sostenemos que si bien todo aquello que antes señalamos como características del nivel preescolar es cierto, no lo es menos que, al mismo tiempo, este nivel de educación cumple una **función normativa** que se desarrolla a través de esa tarea de **socialización** que antes cumplía la familia y que cada

Es tan bonita la imagen que tenemos del preescolar que resultamos auténticos "aguafiestas" cuando proponemos ir más allá de la apariencia y buscar una realidad de otro tipo: preguntar ya no qué lo distingue del resto del sistema escolar, sino qué tiene de común con él.

vez más se transfiere a la Escuela.

Socializar es, en general, enseñar a vivir en una colectividad. Es, enseñar al niño a adaptarse al grupo, a someterse a ritmos diferentes, a separarse de la familia y asumir como individuo pero como parte de un grupo social. Por ello, el preescolar cumple una función normativa en la medida en que infunde y refuerza en el niño una serie de valores vigentes en nuestra sociedad, mediante un proceso de interiorización, de inculcación o de moldeamiento ideológico que tiende a desarrollar patrones de conducta, actitudes, valoraciones socialmente establecidas, coherentes con un determinado orden social,(18) y a sea de la órbita socialista o capitalista.

La educación preescolar interioriza en los párvulos las nociones morales más elementales, las más triviales (y a veces las más discutidas); pero también aquellas en que se fundamenta todo el ser de la sociedad en que vivimos, como por ejemplo el respeto a la autoridad y a la jerarquía. Y, al igual que en la educación primaria, secundaria e incluso, universitaria, las maestras y maestros actúan como agentes mediadores en la socializa-

ción del niño, las más de las veces ignorantes de que en ello transmiten un conjunto de valores que tienen sustento en una sociedad y su modo de ser y funcionar; de dividir socialmente, de jerarquizar.

La situación social y la formación profesional de los maestros tiende a crear ciertas ilusiones como aquella que consiste en creer que la "escuela única" tiene por función la de ubicar a los alumnos en el lugar que les corresponde de acuerdo a sus aptitudes, concibiendo la sociedad como un conjunto de profesiones técnicas y estratificadas: los buenos alumnos podrán ocupar los puestos complejos de la cúspide de la jerarquía. Los alumnos medios se volverán cuadros medios y los malos pasarán a ocupar puestos sencillos, de empleados u obreros, que no exijan facultades especiales(19). Esta es la común ilusión de la escuela para todos o "democrática". Otra frecuente ilusión es la de la **escuela neutra**: El maestro que por los condicionamientos

18. LURCAT, Liliane *El Parvulario ¿una escuela diferente?* Barcelona: Reforma de la Escuela, 1977 p.6.

19. BAUDELLOT y ESTABLET. Op. cit. p. 222.

sociales y materiales no discute las normas escolares cree que existe una **enseñanza neutra**, por encima de las clases, el sexo, la raza, sin intereses ideológicos ni políticos. De ello deriva la creencia de que los problemas pedagógicos, de la enseñanza, están por encima de cualquier cuestión política; que son problemas de métodos o de procedimientos puramente técnicos (20).

El predominio en el preescolar de lo pedagógico-didáctico, del manejo de técnicas y materiales de carácter metodológico (cómo trabajar con los niños), alimenta esa ilusión "democrática" o neutra de la cual hablamos antes. "No obstante, es preciso avanzar un poco más. Es necesario analizar lo que hay detrás de esas técnicas, hacia dónde conducen esas actividades que constituyen la educación del niño. Y es esto lo que nos va a llevar al significado político de la educación preescolar. La técnica no es neutra, los contenidos educativos no son neutros, ni política, ni ideológicamente. Estos contenidos son instrumentos de una ideología, de una propuesta de sociedad; y es necesario que nosotros estemos conscientes de que la ideología, como conjunto de valores, formas de vida y organización social, son transmitidos a los niños en esos contenidos y en esas técnicas" (21)

Como señalamos atrás, luego de este análisis propuesta, es necesaria una valiente confrontación de cada maestro con sus condicionantes objetivos y subjetivos y su real compromiso con la educación, con los niños y jóvenes,

con la sociedad, con el país y sus problemas, con su futuro.

Fruto también de toda esta revisión de los aportes que en este sentido se han hecho, es la **tipología** que a continuación presentamos, útil para el ejercicio de confrontación aludido y que relaciona la función social de los maestros, con sus formas de conciencia.

1. MAESTROS INCONSCIENTES de la función reproductora y de moldeamiento ideológico de su práctica docente: Repiten incesantemente contenidos, técnicas, valores, sin cuestionarse acerca de su función social e ideológica.

2. MAESTROS CONSCIENTES CON "BUENA CONCIENCIA"(22): Reconocen y aceptan su función reproductiva y de moldeamiento ideológico y tal intencionalidad es coherente con su práctica docente.

3. MAESTROS CONSCIENTES CON "MALA CONCIENCIA"(23): Reconocen y entienden su función. Sin embargo, aunque de mal agrado, reproducen lo existente constantemente en su práctica docente, sin intentar cambiar alguna dimensión de ésta.

4. MAESTROS CONSCIENTES Y CRITICOS: Entienden cabalmente la función socialmente asignada a su tarea educativa. Sin embargo, no quieren reproducir e intencionalmente buscan alternativas pedagógicas comprometidas con el cambio de la sociedad.

¿En cuál de las categorías enumeradas podemos ubicar nuestra propia práctica pedagógica? La autoconciencia de la particular forma de cada uno de nosotros de ser **maestro**, sería un buen comienzo en el inacabable proceso de mejoramiento de la importante función de educar y la mejor conclusión de esta reflexión.

20. IBID. p. 225.

21. DIDONET, Vital. "El Compromiso Político del Educador" en *Revista Facultad de Educación Preescolar UNAB*, N° 5 Dic. 1987 pp. 41 y s.s.

22 y 23 LURCAT, L. Op. cit. p. 51.



# Informe de Investigación

Desempeño del Educador Pre-escolar en programas de atención a niños menores de siete años con participación comunitaria en sectores populares de Bucaramanga y su Area Metropolitana.

Informe de Investigación de las estudiantes de 9º semestre de Licenciatura en Educación Preescolar.

Integrantes:

Amaya Gutiérrez Nohora Rosario

Cárdenas Rueda Luz Elena

Giraldo Alfonso Duby Ibeth

Jaimes Delgado María Azucena

Mantilla Landazábal María Janeth

Martínez Celis Adriana

Rodríguez Rincón Ruth Smith

Suárez Gil Magdalena

Valero Caballero Naryibe Inés

Dirección: Patricia Díaz Gordón

Psicóloga Coord. Area de Investigación.

Fecha: Julio 1988 - Junio 1989

## INTRODUCCION

Considerando al Educador Pre-escolar, como un personaje desconocido en gran parte dentro del sistema educativo y por consiguiente, poco valorado se vio la necesidad de explorar sobre las funciones que realiza y/o puede realizar este educador en programas de atención a niños menores de siete años con participación comunitaria en sectores populares de Bucaramanga y su

Area Metropolitana. Así como relacionar lo que él está haciendo con el tipo de formación académica que recibió.

A partir del problema planteado: ¿Cómo se desempeña el Educador Pre-escolar en programas de atención a niños menores de siete años con participación comunitaria en sectores populares de Bucaramanga y su Area Metropolitana?, se estructuró el marco teórico que comprende los siguientes aspectos:

## • ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA EDUCACION

Es a partir de la cultura griega donde se observa una preocupación por los fines de la Educación, los cuales se dan de acuerdo a la concepción del mundo que tiene una sociedad concreta y en la que los distintos grupos sociales los elaboran teniendo en cuenta sus intereses sociales, políticos y económicos. Esta preocupación por la Educación prevalece en cada época de la historia pero siempre ligada a un grupo minoritario de clases sociales más favorecidas, es así como este factor en la Educación Pre-escolar se destaca, siendo ésta desde sus comienzos de igual manera elitista.

Con la revolución industrial, la mujer entra a participar en ese proceso que se estaba gestando y por consiguiente se da la necesidad de que sus hijos sean atendidos, creándose las escuelas de párvulos de tipo asistencialista.

Haciendo referencia a la educación pre-escolar en Colombia, ésta surge en el siglo XX como reflejo de la influencia de pedagogos europeos, sus aportes en las técnicas, procedimientos, metodologías y criterios teóricos en función de la comprensión del niño, constituyeron parámetros impuestos a la realidad del niño colombiano, situación que en muchos aspectos originó incoherencias entre la idiosincrasia extranjera y la de esta nación.

## • LA EDUCACION PRE-ESCOLAR

La importancia de la Educación Pre-Escolar radica en que a través de ella el niño es estimulado por medio de experiencias, que enriquecen el proceso de su desarrollo; asegurándole un bienestar mental, físico, moral e intelectual, para lograr un óptima adaptación al medio ambiente natural y social en la que él se encuentra.

## • EL EDUCADOR PRE-ESCOLAR

La formación de educadores pre-escolares estuvo implícita en sus comienzos a la formación de maestros de educación primaria proyectándose en sus metodologías, técnicas, horarios, disciplinas y recursos. Además, se vio afectada por el tardío cumplimiento de los decretos y leyes expedidos para tal fin, lo que hace que los programas de formación sean recientes en Colombia.

El maestro pre-escolar es formado para convertirse en agente educativo dentro de una comunidad y lograr una verdadera integración entre el trabajo escolar y comunitario; su papel como formador no se limita únicamente a sus alumnos sino que es necesario extenderla a sus padres y adultos que rodean al niño.\*

El educador preescolar en el desempeño de su labor, debe reunir condiciones indispensables para considerarse un profesional de esta rama de la educación, entre los que se encuentran (Almy, 1977):

— Personalidad sólida y bien estructurada, paciencia, energía, madurez, respetar el desarrollo evolutivo del niño.

Estas características son indispensables en el educador preescolar para el trabajo comunitario:

El tener una personalidad sólida y bien estructurada, hace referencia a la aceptación de las características propias de la comunidad y a la capacidad de colaborar en la solución de problemas planteados; la paciencia, como cualidad reflejada en la comprensión del lento proceso de concientización de la comunidad en miras a mejorar sus condiciones de vida, lo que podría llevar implícito el recibir inicialmente poca colaboración por parte de ésta; energía en lo que respecta al dinamismo, al optimismo y disposición hacia los conocimientos adquiridos para desempeñarse en forma adecuada y responsable en su labor y el respeto al proceso evolutivo del niño y la comunidad.

## • COMUNIDAD

El educador pre-escolar, puede desempeñarse en variadas actividades dentro de una comunidad siendo un agente de cambio dentro de ella, a través de la educación de los miembros pertenecientes a la misma, ayudándolos a

\* El Perfil del Maestro Preescolar, UNAB. Documento para estudio del ICFES. Solicitud de Aprobación de un Currículo Integrado para la Formación del Licenciado en Educación Preescolar. Facultad de Educación UNAB. Bucaramanga 1986.



desarrollar habilidades, actitudes y adquiriendo los conocimientos que le permita aportar soluciones concretas a los problemas que les atañen, mejorando sus condiciones de vida y de esta forma cada día alcanzar un verdadero autodesarrollo.

## PROGRAMAS COMUNITARIOS

El presentarse una serie de acontecimientos ha creado la necesidad de atender al menor pre-escolar que se encuentra en situación de pobreza, éstos son:

— La migración espontánea de familias del sector rural al sector urbano.

— Formación de los cinturones de pobreza en las ciudades, con viviendas precarias.

— Carencia de los servicios básicos (agua potable, luz, medios de eliminación de los desechos) afectando negativamente la salud y formación de los niños.

— Para mejorar las condiciones económicas de su hogar, la mujer no tiene otra alternativa que unirse a la fuerza de trabajo.

— Cambio en la estructuración de la familia extensa a la nuclear.

Ante esta problemática surge una alternativa, que son los programas con participa-

ción comunitaria, con el objetivo de dar atención integral a estos niños en sus áreas intelectual, social, afectiva y psicomotora.

Los programas comunitarios, se empiezan a gestar a partir de la década del 70, donde se empiezan a tener en cuenta las comunidades, porque éste es el medio donde se desenvuelve el niño y dándose cambio en ella se mejoran las condiciones de vida de él.

Dentro de los programas de atención a niños menores de siete años con participación comunitaria que se están implementando actualmente en los sectores populares de Bucaramanga y su área metropolitana, se encuentran:

INSTITUCION	CARACTER	PROGRAMA	COBERTURA
I.C.B.F.	Oficial	Hogares de Bienestar	11.500 niños
Fundación Romelio (Seccional Colombia)	Privado	Organización Romelio de la República Federal de Alemania	75 niños
Equipo Interdisciplinario de Profesores de la Escuela José Raúl Carvajal	Privado	Proyecto de Educación Popular	125 niños

## PROCESO DE INVESTIGACION

La población de estudio estuvo conformada por las tres instituciones mencionadas anteriormente; aplicando cuatro cuestionarios destinados a: personal directivo, mandos medios, ejecutores y Educadores Pre-escolares (tecnólogos y/o licenciados) vinculados a los programas.

El diseño utilizado fue de tipo exploratorio descriptivo, que permitió a través de la recopilación, registro, análisis e interpretación de los datos dar respuestas reales al problema planteado.

## CONCLUSIONES

A partir de los resultados arrojados por la investigación se dio una respuesta clara y objetiva al problema plantea-

do; respecto a las formas de desempeño que tiene el educador preescolar tecnólogo y/o licenciado en programas con participación comunitaria que atienden a niños menores de siete años, a su vez que permitió el conocimiento de los factores que facilitan y/o dificultan su desempeño en este tipo de programas.

A través de este diseño descriptivo se demostró que las instituciones que plantean, coordinan y ejecutan estos

programas, han vinculado dentro de su personal una minoría de educadores preescolares, descuidando al asignar sus labores, los cargos particulares que este profesional puede desempeñar de acuerdo a su preparación.

Partiendo de esta realidad que afecta al educador se origina en el estudio el planteamiento de una propuesta para las instituciones con miras a ampliar los campos de acción en los programas de acuerdo con su formación profesional.

A continuación se presentan las conclusiones más relevantes del estudio originadas por el análisis de datos:

— Existen sólo tres instituciones que están desarrollando programas de atención a niños menores de siete años con participación comunitaria en los sectores populares de Bucaramanga y su Área Metropolitana, una de carácter oficial, "Instituto Colombiano de Bienestar Familiar", con su modalidad Hogares de Bienestar, y dos de carácter privado, "Fundación Romelio de la República Federal Alemana" y "Equipo Interdisciplinario de Profesores de la Escuela José Raúl Carvajal".

— Es el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar el ente, de carácter oficial que a nivel regional, por su estructura y tipo de organización a través de los programas "Hogares de Bienestar", brinda a la población infantil mayor cobertura, proporcionándoles una alternativa para suplir necesidades primarias como la nutrición, salud y bienestar social. Por el contrario el me-

nor índice de población a quien está dirigida la acción de los programas; la tiene la Organización Romelio y el Proyecto de Educación Popular.

— Con relación a los objetivos de los programas se destaca la tendencia a cubrir aspectos relacionados con la atención integral de los niños; dando mayor prelación al área nutricional y de salud del menor quedando en segundo plano la formación pedagógica. Como es señalado en el Marco Teórico la importancia y objetivo de este nivel educativo, busca el bienestar físico, intelectual, afectivo y motriz del menor para una adaptación positiva a su medio, cubriendo aspectos concretos a cada una de estas áreas.

— Con relación al número de Licenciados en Educación Pre-escolar vinculados a las instituciones con programas comunitarios, es de notar su escasa participación en la adecuación y ajuste del Programa a las necesidades de la comunidad, donde se va a trabajar que corresponde al área de planeación; quien en conjunto con un equipo interdisciplinario daría orientación a las directrices de los programas para que no solo se atienda al niño y su medio sino de igual forma al cubrimiento del mismo en todas las áreas de su desarrollo.

Desde el punto de vista de los directivos y mandos medios, el Educador Pre-escolar está capacitado para desempeñarse fundamentalmente en la labor pedagógica con niños en edad pre-escolar; le siguen

en jerarquía asesorar el trabajo a madres comunitarias cumpliendo planes de capacitación. Notándose de esta forma la falta de conocimiento de estos estamentos en cuanto al quehacer del licenciado en Educación Preescolar (supervisar, asesorar, organizar, coordinar e investigar) ya sea en la modalidad formal o no formal.

— Entre los criterios de selección que tienen en cuenta las instituciones para vincular personal a los programas se destacan al acreditar requisitos del cargo y presentar pruebas establecidas, así como la disposición para este tipo de trabajo y prelación al ser funcionario de la institución. Por el contrario el hecho de ser profesional; y en particular, el licenciado y/o tecnólogo en educación pre-escolar no es un aspecto relevante para la selección de personal.

— Haciendo referencia a las funciones desempeñadas por los ejecutores en sus cargos, es importante resaltar como la principal al supervisar y asesorar el trabajo de los Hogares de Bienestar, y en segundo lugar aparece la capacitación a madres comunitarias; asignándose estas mismas funciones a los mandos medios y educadores preescolares, notándose la ausencia en unificar estas funciones de acuerdo al cargo asignado por la institución.

— En cuanto a las actividades realizadas de acuerdo con el cargo, se presenta el mismo hecho de las funciones; como



es el caso de lo expresado por los ejecutores que refieren su principal actividad, la evaluación permanente con niños, padres y juntas administradoras; contrastado por los mandos medios, que destacan como principal actividad la referente a la capacitación de madres comunitarias. La actividad realizada por los educadores pre-escolares cumple una función social en la ejecución de los programas como es la de comunicar las necesidades, convirtiéndose en un agente de cambio que permitirá el mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad y por ende del niño.

— Partiendo de la totalidad del personal encuestado en las instituciones seleccionadas para el estudio, se observa que el número de educadores pre-escolares vinculados a los programas es mínimo; sólo trece de ellos constituyen esta población, hallándose la gran mayoría en los Hogares de Bienestar y nula la participación en el Proyecto de Educación Popular.

— Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la investigación, se encuentra que tanto el licenciado como el tecnólogo en educación pre-escolar, desempeñan cargos comunes; directoras de hogares infantiles y jardineras

orientadoras; destacándose como cargo exclusivo del licenciado el ser técnico en educación y del tecnólogo como coordinador del programa y agente educativo; notándose en el licenciado la prevalencia en el desempeño de cargos a nivel operativo sobre los administradores.

— La relación laboral del educador pre-escolar se plasma en los resultados obtenidos respecto a las dificultades que éste tiene en el desempeño de su labor siendo las más notorias la falta de recursos didácticos y económicos; carencia de lugares adecuados para el desarrollo de actividades, escasa participación de la comunidad en los programas, limitando no solo su labor, sino el enriquecimiento y beneficios que reciben los niños y su entorno social; de igual forma la extensión de los mismos para dar cobertura a más población.

— Los educadores pre-escolares vinculados a las instituciones que desarrollan programas con participación comunitaria, son los encargados de promover su quehacer de acuerdo a su formación profesional, ya que con su labor puede convertirse en un agente educativo dentro de la comunidad desencadenando un proceso de desarrollo y autogestión mejorando las condiciones de vida y desarrollo del niño. De igual forma a la institución y programa a que esté vinculado.



---

# POSGRADO

---

## ESTRUCTURAS Y PROCESOS

### ESPECIALIZACION EN PEDAGOGIA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA Y DE LAS MATEMATICAS

**LUTHING OCAZIONES  
DE JAIMES**  
Decana, Facultad de Edu-  
cación UNAB

Con el ánimo de ofrecer a los profesionales de la educación estrategias cognoscitivas tendientes a dar soluciones a los múltiples problemas que en la praxis pedagógica se presentan, fijamos los programas de capacitación a nivel de posgrado como objetivo prioritario en nuestro desarrollo institucional.

Buscamos establecer prioridades mediante el estudio de intereses y expectativas de los educadores de la región. Los resultados de una encuesta realizada en 1988 mostraron que una de las mayores preocupaciones de los maestros es poder remediar las dificultades de aprendizaje de los niños; problemática agudizada por la norma de Promoción Automática en la educación básica primaria, (política educativa implantada entre otros, como medio para prevenir el fracaso escolar pero que falló en la capacitación de los ejecutores).

Por lo anterior y conociendo la existencia del posgrado "Estructuras y procesos del Aprendizaje (Dificultades en Lectoescritura y Matemáticas)" de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Externado de Colombia y en atención al Convenio de Cooperación Interinstitucional suscrito con dicha Universidad, se estructuró la proyección del mencionado programa de Maestría al nivel del Especialización con énfasis en Pedagogía para el Aprendizaje de la Lectoescritura y de las Matemáticas. Actualmente se encuentra en trámite para aprobación por parte del ICFES confiando poder ofrecerlo a la comunidad educativa del Oriente Colombiano a partir de 1990.

El programa propende por "la formación de un posgraduado en Pedagogía que se desempeñe como capacitador de maestros en la solución de problemas,



relacionados con la lectoescritura y las matemáticas, y que incida en el interior del sistema educativo para hacer sentir la necesidad de la investigación - acción entre colectivos pedagógicos de distintas regionales del país. Ello, apuntando hacia la definición de estrategias metodológicas para la integración curricular en la educación básica primaria, y como un camino posible hacia la disminución de los altos índices de fracaso escolar. El egresado estará capacitado pues, para multiplicar formadores de maestros desde una perspectiva congruente con la actualización pedagógica y científica, que haga realidad la cualificación de los procesos educativos". 2

El posgrado será a nivel de especialización por cuanto "podemos proponer estrategias metodológicas inmediatas, para ayudar a remediar las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura y de las matemáticas, y en el interior de dichas estrategias hacer sentir la necesidad de la investigación por parte de colectivos pedagógicos, cuyos miembros con una formación avanzada podrán a largo plazo explorar, por sí solos, alternativas a distintos problemas pedagógicos en la educación colombiana..." "no lo proponemos a nivel macro, como es la Maestría y cuyo énfasis formativo es básicamente la investigación", en el sentido de priorizar soluciones a problemas cada vez más agudos en el interior del sistema educativo". 3.

"El Posgrado está planeado para la modalidad semi-escolarizada, adoptando así una modalidad mixta entre la actividad presencial y la actividad a distancia" 4.

Incluimos en este número de la Revista REFLEXIONES el artículo de Fabio Jurado V. coautor del documento citado y coordinador del Posgrado en "Estructuras y procesos del Aprendizaje" por contener información y reflexiones fundamentales del marco conceptual del nuevo programa.

2. Programa de Especialización de Pedagogía para la Enseñanza de la Lectoescritura y las Matemáticas. Documento. Universidad Externado de Colombia. Bogotá. D. E., Octubre de 1989.

(3) IDEM

(4) IBID.



rela  
y qu  
hace  
entr  
del p  
tegi  
en l  
posi  
cas  
ra  
per  
ca  
los

cur  
inr  
en  
ma  
se  
lec  
ci  
lo  
la  
m  
es  
pi  
el

si  
ti  
ti  
Y  
C  
I  
C

# Estructuras y procesos del APRENDIZAJE

## hacia la construcción conceptual en la correlación lecto-escritura y matemáticas en la educación básica primaria

### Antecedentes Y Programa Vigente

Los datos mostraron también que entre las múltiples causas de esta deserción, aparte de las causas socio- económicas, la dificultad en el aprendizaje de las matemáticas y de la lecto-escritura constituía uno de los generadores mayores del abandono escolar.

Este artículo debe mucho a las reflexiones de Graciela Amaya y Jaime Ospina, dentro de las reuniones llevadas a cabo en el año de 1987 para la reorientación del posgrado; así mismo, muchas de las ideas expresadas aquí han ido cohesionándose a partir del trabajo de equipo llevado a cabo con los profesores Gloria García y Fabio Gallego.

El programa de Maestría en "estructuras y procesos del aprendizaje (Dificultades en lecto-escritura y matemáticas)", de la Universidad Externado de Colombia, tiene sus antecedentes hacia el año de 1983, cuando por primera vez en el país se formula una propuesta de postgrado sobre "Dificultades del aprendizaje en lectura, escritura y aritmética."

Para tal fin, el equipo comprometido con la propuesta realizó una exploración estadística "sobre la capacidad de retención del sistema escolar y los correspondientes niveles de deserción". Dicha exploración tuvo como referencia la década del 70 y los resultados fueron lo suficientemente alarmantes como para justificar la importancia de un posgrado que atendiera a esta problemática: "De cada 100 niños que iniciaron en 1976 terminaron 34 en 1980...". Los índices generales de deserción durante esta década fueron de 16.7% para la zona urbana y 60.1% para la zona rural; es decir, un 59% global de deserción 1.

1. Datos que fueron tomados de D.N.P. Revista de Planeación y Desarrollo. Vol. XIII. No. 3, Bogotá. 1981, p. 164.



Los datos mostraron también que entre las múltiples causas de esta deserción, aparte de las causas socio-económicas, la dificultad en el aprendizaje de las matemáticas y de la lecto-escritura constituía uno de los generadores mayores del abandono escolar.

Y si bien fue loable la preocupación y el llamado de atención frente a la necesidad de reflexionar y de buscar alternativas a la problemática señalada, el marco curricular planteado en esta etapa inicial del posgrado no logró responder con efectividad a las demandas del sistema escolar en Colombia, pues su concepción, desde la perspectiva clínica, focalizó mucho más el problema a nivel individual y mucho menos a nivel pedagógico.

La concepción clínica, subyacente en aquella primera propuesta curricular, se sustenta en uno de los objetivos del programa, según el cual se busca "satisfacer las demandas de servicios de diagnóstico y tratamiento de dificultades de aprendizaje en lectura, escritura y matemática de clientes, primero a nivel individual y posteriormente a nivel organizacional...". Objetivo que, en efecto, es congruente con el 80% del componente curricular, en el que se destacan cursos como "Estructura de la inteligencia", "Ritmo", "Psicometría aplicada", "Atención", "Memoria", "Hiperactividad", etc.

Hemos podido confirmar que las deficiencias en la conceptualización arrancan desde el currículo mismo, prevalece en los manuales y se reproduce en maestros y estudiantes.

De acuerdo con este marco, y con su concepción, el programa se inscribía más en la educación continuada, o, si acaso, en un posgrado a nivel de especialización, más que en un posgrado en el nivel de Maestría. Justo es señalar aquí que todavía en este momento no existen políticas claras frente a los diseños y perfiles de los posgrados en Colombia, razón por la cual los posgrados que se proponen, en muchos casos, devienen de intuiciones y esfuerzos personales y no de experiencias o antecedentes investigativos.

En 1985 se efectúa la primera reforma al programa; entre los objetivos de este nuevo plan curricular se considera relevante la incidencia del programa al interior de la escuela y, consecuentemente, la preocupación por la formación de maestros en los campos específicos de la lectura, la escritura y las matemáticas. Así, en este nuevo plan, se considera prioritario "fortalecer el sistema educativo a partir de la formación de profesionales que reviertan en la escuela el avance en la comprensión de los fenómenos del aprendizaje específico".

El marco curricular que sostiene a la Maestría, en su segundo período, logra avanzar en la especificidad de las disciplinas básicas que la orientan —lingüística, matemática y pedagogía— especificidad que aparece implícita, en cursos como "Taller de matemáticas básicas aplicadas", "Taller de lingüística aplicada al estudio del texto", "Proceso de construcción del lenguaje escrito", "Proceso de aprendizaje de las matemáticas", "Pedagogía y aprendizaje de la lengua escrita", etc. Ello señala un interés pedagógico y un intento por aproximar a los destinatarios del programa a las estructuras intrínsecas de cada disciplina, y en este orden, a una reflexión pedagógica sobre los aprendizajes señalados.

Pero aún en este plan, prevalece un número alto de cursos por semestre —seis y siete cursos— que impiden una profundización en los campos problemáticos concretos y que eluden, por tanto, la posibilidad de definir líneas de investigación que respondan a los mismos propósitos del postgrado. Este es, sin duda, uno de los inconvenientes que el programa mostró, al que se une el carácter casi semi-presencial con el que se llevó a cabo. A su vez, esa carencia de líneas de investigación parece también venir de una ausencia de seminarios que pudieran constituirse en lugar de interpelación epistemológica, necesario en un programa de Maestría, en el que, se supone, la investigación ocupa un lugar relevante.

A partir de las anteriores críticas o formas de auto-crítica que el mismo posgrado se ha venido haciendo desde su fundación, surge el plan curricular vigente, diseñado en 1987, año durante el cual se introduce la estrategia del seminario, con sus distintos componentes— discusión sobre la base de materiales bibliográficos dados, la elaboración de protocolos, de minutas de seminario y las síntesis conceptuales pertinentes—, relacionados con las especificidades de las disciplinas comprometidas: Lingüística, Matemáticas y Pedagogía.

De tal modo, se considera determinante ahora, para los nuevos propósitos de la Maestría, una "Epistemología de las formas simbólicas", en Lingüística y Matemáticas, entre cuyos objetivos se busca repensar los procesos de conceptualización y de construcción de estructuras lógicas en el aprendizaje escolar en Colombia.

Cómo se conceptualiza pues, en general, en los campos del lenguaje, en las ciencias y en las matemáticas, es la preocupación básica, en tanto la conceptualización constituye el centro de lo que habrá de entenderse por comprensión y producción de texto escrito y por procesos lógico - matemáticos. Dicha epistemología encuentra su entronque y concreción en las "Estructuras lingüísticas" y en las "Estructuras Matemáticas", e indudablemente en la "Correlación lingüística - matemática", la que a su vez converge en las "Construcciones geométricas y estructuras lógicas", tal como puede observarse en el cuadro curricular.

Como se conceptualiza pues, en general, en los campos de lenguaje, en las ciencias y en las matemáticas, es la preocupación básica, en tanto la conceptualización constituye el centro de lo que habrá de entenderse por comprensión y producción de texto escrito y por procesos lógico - matemáticos.

El componente estructural de este marco posibilita el desprendimiento de las pedagogías específicas, como son la "Pedagogía para la lecto-escritura" y la "Pedagogía para las matemáticas", abordadas desde contextos socio-culturales reales, y no ideales, (área pedagógica - antropológica) pero solo precisadas y cohesionadas a través de líneas de investigación, resultantes de dicho componente. Esta relación interactuante entre las áreas, es reforzada por el área complementaria en lengua extranjera (inglés), cuyo fin apunta a mantener una permanente actualización en los dominios cognoscitivos afines a la Maestría.

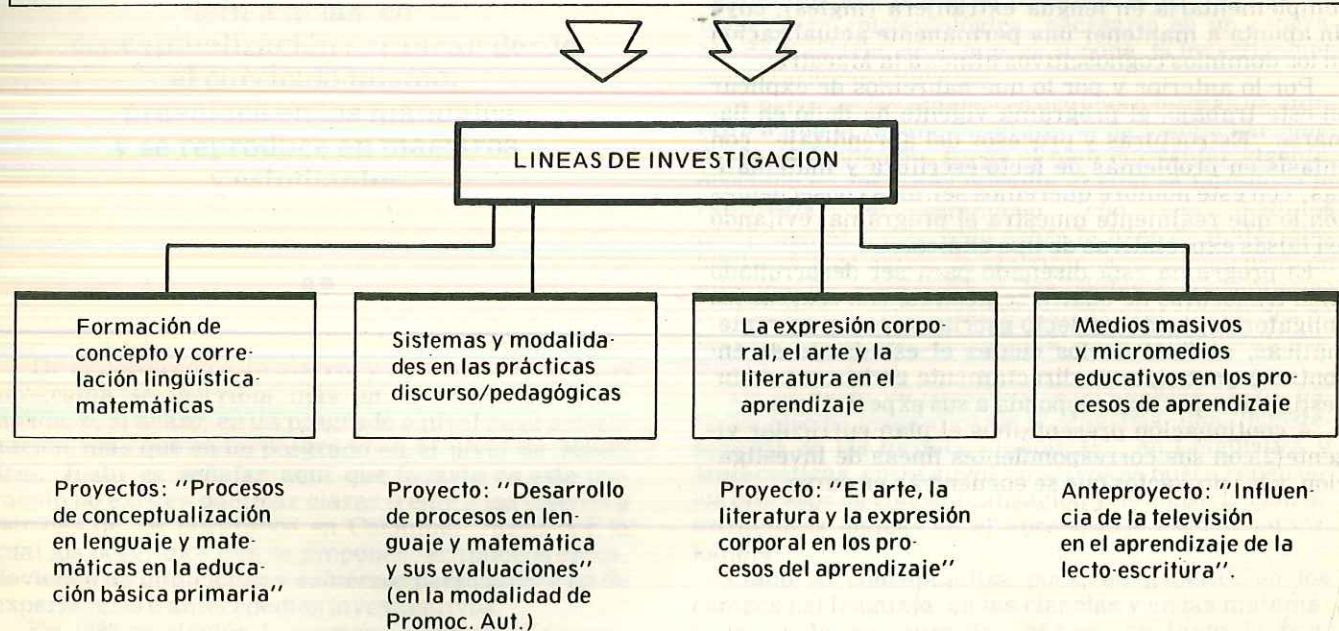
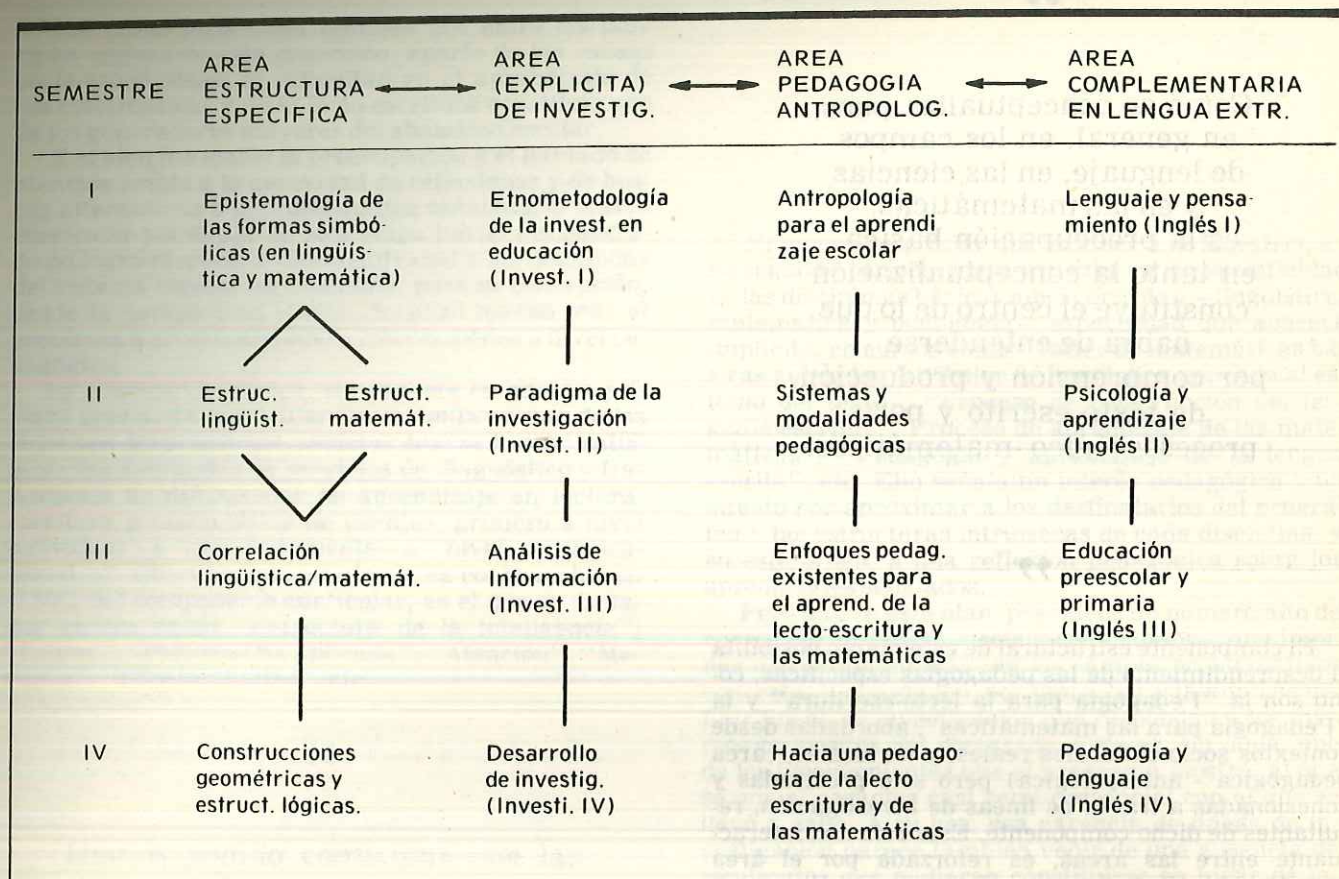
Por lo anterior y por lo que habremos de explicar en este trabajo, el programa vigente ha dado en llamarse "Estructuras y procesos del aprendizaje" con énfasis en problemas de lecto-escritura y matemáticas; con este nombre queremos ser más consecuentes con lo que realmente muestra el programa, evitando así falsas expectativas de tipo clínico.

El programa está diseñado para ser desarrollado en el transcurso de cuatro semestres, con seminarios obligatorios, tanto en lecto-escritura como en matemáticas, al final de los cuales el estudiante se encontrará participando directamente en la línea de investigación que más responda a sus expectativas.

A continuación presentamos el plan curricular vigente(2) con sus correspondientes líneas de investigación, y los proyectos que se encuentran en curso.

2. En el cuadro curricular se han operado cambios nominales, mas no de contenidos y de principios, con excepción de "Construcciones geométricas y estructuras lógicas", que se introduce como una necesidad sentida en el desarrollo del propio programa. En algunos casos se ha hecho más explícito lo que se espera en cada seminario, como en el área investigativa y el área complementaria.





### La conceptualización y la Investigación como Proceso Dinamizador del Posgrado

Es indudable que una puesta en práctica de un plan curricular como el que se propone en este tercer periodo de la Maestría, supone un desarrollo paralelo de investigaciones que permitan sostener los principios filosóficos y epistemológicos que orientan al posgrado. En este sentido, desde el momento en que comienza a desarrollarse el esquema curricular vigente se insiste en la importancia de que el equipo básico de profesores proponga proyectos específicos a las líneas de investigación consideradas prioritarias, en los cuales los estudiantes participen como auxiliares o co-investigadores, sin perder de vista la posibilidad de que a nivel individual el estudiante pueda también elaborar y desarrollar proyectos, con las tutorías correspondientes.

En general, a partir de las estrategias trazadas para la investigación, se ha sustentado y se ha hecho realidad el hecho de que sólo se puede aprender a investigar haciendo investigación, padeciéndola y asumiéndola como parte fundamental de un proyecto de vida. No es pues la investigación, una suma de cursos meramente instrumentales agregados al currículo como requisito formal. La investigación aparece cubriendo y englobando a los distintos seminarios, y constituyéndose en lugar de potenciación, de interpe-lación y de desarrollo de los proyectos mismos.

En este contexto, la investigación tiene sentido y es determinante para la efectividad del plan curricular, por cuanto entre los propósitos del posgrado se busca, fundamentalmente, no ofrecer métodos inmediatistas, ni fórmulas ya hechas, frente a los problemas del aprendizaje, sino posibilitar una apertura crítica reflexiva, para que, como resultado de la experiencia investigativa, pueda el maestro mismo definir sus estrategias, sus modelos, su modo de intervenir en el interior de los procesos y sus formas de interacción con los destinatarios del aprendizaje, teniendo en cuenta la situación sociocultural en la que éstos se muevan. Tal concepción supone, entonces, que el maestro podrá tener los criterios necesarios para definir y construir sus principios curriculares y para elaborar textos de trabajo, que realmente respondan a las condiciones de la escuela, sin esperar, por tanto, que dichos componentes vengan de afuera. Solo así, podrá el maestro recuperar el lugar intelectual que le corresponde en el seno de la sociedad.

Pero solo los dominios conceptuales, insistimos, abren el camino hacia expectativas de investigación y hacia la definición de paradigmas pedagógicos para el aprendizaje de la lecto-escritura y de las matemáticas. Esta es una premisa permanente en el desarrollo de los distintos seminarios, premisa cuyo antecedente se encuentra en los resultados arrojados en la auscultación de las causas generadoras de la deficiente comprensión y producción de texto escrito, así como la deficiente cualificación del aprendizaje de las matemáticas; dichos resultados nos han mostrado que, definitivamente, es la falta de dominio y de apropiación

“

Entre los propósitos del posgrado se busca, fundamentalmente, no ofrecer métodos inmediatistas, ni fórmulas ya hechas, frente a los problemas del aprendizaje, sino posibilitar una apertura crítica, reflexiva, para que, como resultado de la experiencia investigativa, pueda el maestro mismo definir sus estrategias, sus modelos, su modo de intervenir en el interior de los procesos y sus formas de interacción con los destinatarios del aprendizaje, teniendo en cuenta la situación socio-cultural en la que éstos se mueven.

”

conceptual en los campos del saber y, en consecuencia, en no "poder - saber- hacer- saber el saber", por parte de los distintos sujetos que intervienen en el sistema educativo, lo que constituye, y sigue constituyendo, la fuerza paralizadora de la escuela en Colombia y en América Latina.

Es por lo anterior que tanto los seminarios como los proyectos de investigación en desarrollo, focalizan de manera directa o indirecta la manera en que se operan los procesos de conceptualización en la constitución de las estructuras lógicas del pensamiento. Ello permite precisar lo que habrá de entenderse por comprensión y producción de texto escrito y por aprehensión de las estructuras matemáticas.

El propósito de este énfasis en la formación del concepto, se encuentra asentado sobre la base de las dicotomías:

- Repetición definicional  
Vs.  
Esquemas conceptuales
- Enseñanza de contenidos  
Vs.  
Deducción - descubrimiento del saber.
- Memorización mecánica  
Vs.  
Aprendizaje por procesos

en las que fácilmente reconocemos lo dominante en la escuela tradicional, caracterizada por la memorización mecánica de contenidos, contenidos transmitidos



por "alguien" omnipotente que "puede enseñar", pero que indudablemente asume lo "enseñado" desde la perspectiva compulsiva de la "repetición definicional". Tal estrategia presupone una concepción estática del saber, en tanto éste es sentido como algo acabado, definitivo y cerrado, y lo único que queda por hacer no es más que legitimarlo en la memoria. Es, sin duda, un ejemplo claro de lo que Skemp llama "aprendizaje habitual" por oposición al "aprendizaje inteligente" o "aprendizaje por procesos".

“

El primer tema que surgió de (mis) investigaciones fue que parecía existir una diferencia cualitativa entre dos clases de aprendizaje, que podríamos llamar aprendizaje habitual (rote memorizing) o memorístico, y el aprendizaje que implicaba comprensión, o sea, aprendizaje inteligente (intelligent learning). El primero puede realizarse con los animales de laboratorio, ratas o pichones y, por varias razones (tales como que es posible un mayor grado de control experimental), los psicólogos contemporáneos han preferido, durante muchos tiempos, el estudio de este tipo de aprendizaje... (3).

”

El segundo tipo de aprendizaje es, según Skemp, un aprendizaje que está orientado hacia "la formación de estructuras conceptuales comunicadas y manipuladas por medio de símbolos", y que existe potencialmente en cada individuo, cuyo cerebro y metabolismo neural funcionan de manera normal. Es por esto que el mismo Skemp habrá de reconocer cómo en muchos países "la inteligencia sobre la que descansa nuestra superioridad (respecto a los demás animales) permanece no realizada". Y es esto, precisamente, lo que podemos constatar al interior de la escuela, en la que prevalece más un interés por el "aprendizaje habitual" y mucho menos por una potenciación de los esquemas mentales, a partir de los saberes y de las experiencias previas.

En el fondo, una pedagogía consecuente con la potencialidad intelectual del niño, habrá de preocuparse por borrar las diferencias antagónicas entre el espacio de la casa y el espacio escolar, de tal modo que, asumidos como espacios lúdicos, se posibilite el paso progresivo de conceptos primarios —derivados de experiencias sensoriales y motoras del mundo exterior— hacia conceptos secundarios —conceptos abstraídos de otros conceptos—. Es decir, se trata de reconocer cómo, cuando el niño llega a la escuela, su mente no es un espacio vacío al que hay que llenar de nociones, sino un espacio lleno de experiencias previas, constitutivas de esquemas potenciales.

Y si con Skemp, reconocemos que un esquema cumple la función de "integrar conocimiento existente" y de ser "instrumento mental" para la interiorización de nuevo conocimiento, no cabe duda que es hacia la cohesión de esos esquemas —esquema ya no entendido peyorativamente, sino como representación del sistema del pensamiento— que debe apuntar la escuela a través de todo su itinerario. La síntesis de Skemp no puede ser más precisa: "comprender algo significa asimilarlo dentro de un esquema adecuado".

Es posible que, de acuerdo a estos principios, el término "enseñanza" vaya perdiendo su valor y su sentido y que, en su lugar, vaya emergiendo otro signifiante mucho más congruente con la orientación hacia la construcción del saber. Al parecer, es posible que en esta nueva perspectiva, en la que se hace relevante tanto la construcción de esquemas conceptuales, como la deducción y el descubrimiento del saber, en síntesis, el aprendizaje por procesos, que no es más que una posibilidad del aprendizaje, vayamos reconociendo lo que Bernstein ha querido llamar "pedagogías invisibles", realizadas solo a través de currículos integrados.

Una pedagogía con estas características parece también poner en crisis la estrategia instruccional, de la que ya Brunner había llamado la atención. En efecto, las experiencias de Brunner, realizadas con niños de preescolar, en las que se ponen en confrontación estrategias para alcanzar objetos en una interacción de juego, le permitieron sustentar una vez más lo limitado de la estrategia instruccional y lo positivo de la libre manipulación de los objetos, el reconocimiento por sí mismos de las cosas —sin ser "enseñadas"— la deducción de su utilidad y de su sentido en el juego. Es así, nos dice Brunner, como podemos ver en el aprendizaje no el cumplimiento de un deber ni actos meramente competitivos, sino el aprendizaje como descubrimiento lúdico, por eso la "lengua materna se domina más rápidamente cuando su adquisición tiene lugar en medio de una actividad lúdica".

“

Tal estrategia presupone una concepción estática del saber, en tanto éste es sentido como algo acabado, definitivo y cerrado, y lo único que queda por hacer no es más que legitimarlo en la memoria.

”

Pero la escuela no aprovecha el potencial; al contrario, da la espalda a la posibilidad de que el mismo niño descubra, ratiocine y vaya deduciendo. Este bloque comienza con el cambio brusco que se opera en el manejo del "lenguaje escolar", el cual aparece como algo estereotipado y extraño a la realidad del niño. El reclamo que, al respecto, hace Bernstein es pertinente.

3. Skemp, R. Psicología del aprendizaje de la matemática. P. 19.

“

No hay nada, pero absolutamente nada, en el dialecto como tal, que impida a un niño internalizar y aprender el uso de significados universalistas. Pero si los contextos del aprendizaje —la lectura de libros, por ejemplo— no son contextos que echen a volar la imaginación de los niños, ni que tampoco despierten su curiosidad o estimulen sus exploraciones dentro de su familia y de la comunidad, el niño no encajará fácilmente en el mundo educativo; si el profesor tiene que decir continuamente, "repítelo, no te entendi", entonces el niño puede terminar por no decir nada. Si la cultura va a ser parte de la conciencia del niño, la cultura del niño debe primero estar en la conciencia del profesor (4).

”

Parece pues que un interrogante a resolver es cómo hacer para que a partir del "lenguaje particularista", ese lenguaje vivo ligado a la acción y al juego, propio del niño, pueda trascenderse, sin violencia, hacia el "lenguaje universalista" propio de la ciencia; es decir, cómo hacer para que aún permaneciendo el "lenguaje particularista" se vayan interiorizando los significados universalistas del lenguaje, incluyendo en él a las matemáticas, a las ciencias naturales, a la historia y a la ética y, sobre todo, que en este proceso permanezcan las formas lúdicas en la aprehensión del saber. Porque, como hemos podido confirmar en el avance de las distintas investigaciones, es notable el divorcio entre lo lúdico o el goce interior, y el aprendizaje del "conocimiento escolar", precisamente porque el conocimiento es tratado como algo ya dado y no como algo susceptible de descubrir. Esta es una negación a la posibilidad del asombro, en el aprendizaje escolar.

#### Hacia un Proyecto Pedagógico

Es hacia esos interrogantes y hacia los principios anteriormente expuestos que se orientan las investigaciones del posgrado, cuyas hipótesis fundamentales, y comunes a todos los proyectos, apuntan a hacer realidad una pedagogía que posibilite el desarrollo de las estructuras lógicas del pensamiento, desde lo lúdico y desde la integración efectiva de la lecto-escritura y de las matemáticas en la educación básica primaria.

Así, el proyecto de investigación sobre "Procesos en Lenguaje y en Matemáticas y sus Evaluaciones en la Promoción Automática", proyecto con un año de desarrollo en convenio con el Ministerio de Educación Nacional, apuntándose en la Pragmalingüística y en la Psicología Cognitiva, ha podido mostrar claros ejemplos de cómo es urgente el desborramiento de frontera entre lecto-escritura y matemáticas en los tres primeros niveles de la primaria; es decir, se trata de dar comienzo a una propuesta pedagógica en la que lecto-escritura y matemáticas hagan parte de un solo componente: el lenguaje o las estructuras lógicas. Señalar que la construcción del concepto de número y de

los signos de las operaciones, hace parte del desarrollo del lenguaje del niño, y que tales construcciones sólo son posibles a través de la lecto-escritura, es solo un ejemplo pasajero de algunos de los resultados en el avance del proyecto. Señalar a su vez que las estructuras topológicas, abordadas lúdicamente, son un camino hacia el encuentro con el alfabeto y con la palabra escrita, parece confirmar la fusión ineludible entre lecto-escritura y matemáticas.

A estos resultados transitorios se une una concepción distinta sobre la lectura, ya no entendida como práctica descifradora de grafías, sino como práctica interpretativa de formas de contenido, independientemente sean sus sustancias de expresión: gestos, dibujos, fotografías, dramatizaciones, títeres, videos, etc., lo que supone afirmar que aún antes de llegar a la escuela el niño ya lee; ésta es, indudablemente, una concepción semiótica sobre la cultura, concepción que ha ayudado en mucho al desarrollo de la Maestría misma.

Igualmente, esta concepción semiótica de la lectura, ha posibilitado también una relexicalización del término escritura, abordada de manera amplia, como representación icónica, como signos indiciales o como meros garabatos; también los garabatos confirman una forma de escritura, pues ellos mismos son vehículos de significación en el niño.

“

Se trata de reconocer cómo, cuando el niño llega a la escuela, su mente no es un espacio vacío al que hay que llenar de nociones, sino un espacio lleno de experiencias previas, constitutivas de esquemas, potenciales.

”

Estos resultados han sido evidentes, igualmente, en el desarrollo del proyecto sobre "Proceso de Conceptualización en Lenguaje y en Matemáticas en la educación básica primaria", en donde hemos podido confirmar que las deficiencias en la conceptualización arrancan desde el currículo mismo, prevalece en los manuales y se reproduce en maestros y estudiantes.

(4) Bernstein, Brasil. "La educación no puede suplir las fallas de las sociedades", en Lenguaje y Sociedad, Centro de Traducciones Univalle, Cali, 1983, p. 247.



Un análisis del concepto de conjunto, por ejemplo, a través de esas instancias, nos ha revelado una desvirtuación y un abuso en el manejo de dicho concepto, cuyo caso más palpable es el que recoge Aracely de Tezanos en su libro *Escuela y Comunidad* (Bogotá, UPN, 1985), y reafirmado en los múltiples casos que nuestras auxiliares de investigación han recogido directamente del aula.

De otro lado, el proyecto sobre "El arte, la literatura y la expresión corporal en los procesos de aprendizaje" ha coadyuvado a hacer más explícita la integración entre juego y saber, oralidad y escritura, expresión física y expresión estética en el desarrollo del pensamiento. Es aquí en donde el concepto renovado de lectura alcanza su más plena realización: leer pinturas, dibujos, dramatizaciones y audiovisuales es una actividad previa y necesaria al acto de leer textos escritos.

En este contexto se inscribe también el anteproyecto sobre la "Influencia de la televisión en el aprendizaje de la lecto-escritura", en el que se busca explorar cómo funciona la lectura de imágenes televisivas y en qué medida contribuye o bloquea los procesos del aprendizaje.

En estos proyectos y en el discurso que dinamiza permanentemente el organismo interno de la Maestría, se busca entonces hacer realidad un proyecto pedagógico que, como lo señalara Graciela Amaya, anuncia "la necesidad de ir rompiendo algunos esquemas que han tipificado la formación de maestros:

— La consideración del aprendizaje como hecho reducido al ámbito escolar (aprendizaje formalizado o institucionalizado).

— La homologación que se hace entre agentes enseñantes y maestros, entre agentes aprendices y alumnos.

— La concepción de que sólo algunos sujetos tienen problemas cuando aprenden.

— El recurso de técnicas e instrumentos para resolver los problemas del aprendizaje.

— La identificación de dificultades del aprendizaje con deficiencias de rendimiento académico.

— La asignación de la tarea de resolver problemas de aprendizaje a profesionales no docentes o a docentes especializados".

(Documento de Evaluación del Posgrado correspondiente al año de 1987).

De acuerdo a los anteriores principios y a la experiencia aquí sintetizada, es evidente que la Maestría focaliza su perfil profesional en la formación de maestros investigadores que funjan de multiplicadores en la capacitación, en la docencia y en la investigación misma. Se parte de reconocer, entonces, que el maestro sí puede investigar en torno a su quehacer y que intelectualmente está en capacidad de decidir sobre los procesos reguladores del aprendizaje escolar.

//

Un interrogante a resolver es  
cómo hacer para que a  
partir del "lenguaje particularista",  
ese lenguaje vivo  
ligado a la acción y al juego,  
propio del niño, pueda  
trascenderse, sin violencia, hacia  
el "lenguaje universalista"  
propio de la ciencia.

//

#### BIBLIOGRAFIA

AMAYA, Graciela. Documento evaluativo del posgrado en dificultades del aprendizaje, Bogotá, 1987.

BERNSTEIN, Basil. "La educación no puede suplir las fallas de la sociedad", en *Lenguaje y Sociedad*, Centro de Traducciones, UNIVALLE, Cali, 1983.

Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social. Editions de Minuit, París, 1975.

BRUNER, Jerome. *Acción, pensamiento y lenguaje*, Alianza, Madrid, 1985.

*El habla del niño*, Paidós, Barcelona, 1984.

DE TEZANOS, Aracely. *Escuela y comunidad* Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 1985.

SKEMP, Richard. *Psicología de aprendizaje de las matemáticas*, Morata, Madrid, 1984.

(Tomado de la Revista "Educación y Sociedad" N° 4, Universidad Externado de Colombia, Facultad Ciencias de la Educación, Bogotá, Agosto 1989.



# Relaciones entre la Educación y la Cultura

GABRIEL JAIME ARANGO  
VELASQUEZ

Filósofo U. Pontificia Bolivariana Co-  
municador U. de Antioquia.

**P**onencia presentada por la Dirección de Extensión Cultural, de la Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia, al 5o. Congreso Nacional de Educación Preescolar, realizado en Medellín, 27-29 Junio/89.

Desde una perspectiva filosófica y sociológica, plantea el condicionamiento social de la educación, pero subrayando el carácter dinámico, cambiante, que le confiere la cultura.

Finaliza su trabajo el ponente formulando un conjunto de retos que la cultura y su promoción formula al Estado colombiano.

Al nacer, el hombre encuentra establecidas ya, y en buena medida, las condiciones físicas naturales y culturales en las cuales ha de realizar su existencia. En el mundo, cada individuo encuentra desde su origen, en forma más o menos organizada, al hombre que lo precede, y frente a él se le presentan como primeras alternativas, el acercamiento, la integración y la socialización. Por ello se ha dicho y con razón, que por naturaleza el hombre es un ser social.

Si bien es cierto que desde su más temprana edad el hombre inicia el proceso específico que le permite adquirir la cultura de su grupo e interiorizar sus normas, buscando que su conducta comience a tener en cuenta las experiencias y las expectativas de los otros, también lo es que la organización social imperante no le permite, no le

Para el logro de este propósito consideremos una de las variables que mejor explica esa dimensión: La relación existente entre Educación y Cultura.

### EDUCACION

Sea lo primero precisar qué es la Educación y cuál es su función social, o lo que quizá sería mejor, cómo es que la organización social determina la Educación?

**A**l reflexionar sobre la dimensión social de la Cultura, lo que en verdad buscamos es una oportunidad para agudizar la comprensión de los procesos culturales, mediante los cuales el Hombre y la Sociedad definen y logran el pleno desarrollo de su ser individual y comunitario. Comprensión que a su vez posibilite nuestro compromiso con el desarrollo Educativo y Cultural de nuestra sociedad.



deja a libre elección o arbitrio, la dirección de este proceso, ya que prácticamente se lo señala, regula y obliga como una necesidad imperiosa que a su vez le garantiza, como resultado, la propia subsistencia. La acción de la sociedad en el individuo y de éste en aquella, es lo que da consisten-

cia al proceso educativo, que entendido en la forma señalada, nos permite verlo en relación con la sociedad, como una aplicación del antiguo principio "El ser tiende a permanecer en el Ser"

"Toda sociedad necesita unidad en el espacio (cohesión) y unidad temporal (tra-

dición). La necesidad primera de la sociedad, luego de ser una, es conseguir individuos que la promulguen y continúen integrándola para mantener la comunidad, para lograr que el grupo se mantenga idéntico a sí mismo aunque sus miembros cambien o desaparezcan"(1).

“

El Individuo es un producto que para su comprensión reclama en primer término el estudio de las condiciones sociales imperantes y concretas en las cuales llega a la vida y en las cuales vive, condiciones sociales que no son para todos los hombres las mismas ya que en todas partes y en todos los tiempos suelen presentarse particularidades que devienen y cambian con relativa facilidad.

”

La forma o el proceso especial con el cual la sociedad cuenta para orientar e influir en cada hombre, como individuo, el comportamiento, los valores y la cultura que espera de él como actitudes hacia el grupo, ha sido desde muchos años atrás y hasta nuestros días, la Educación como sistema. De ahí que la Educación sea identificada como un proceso y un producto social e históricamente condicionado, que implica la relación entre un agente educador o regulador, y un sujeto que se educa en condiciones determinadas. La Educación no está dada en sí por una sociedad en abstracto, ni habilita en sí para la sociedad en general, sino

por y para una determinada sociedad.(2)

Este doble proceso — aporte, por parte de la sociedad de ciertos ingredientes culturales propios y asimilación por parte de los individuos, de aquellos que les permite convertirse en socios— es denominado educación y es lo que históricamente nos muestra el "fenómeno" educación. De acuerdo con lo visto, la comprensión y el desarrollo de la educación exigen un marco social, y no puede ser considerada como un acontecer individual, independiente, sino primeramente como una función social con este fin: adaptación o ubica-

ción crítica del individuo en la sociedad de la cual forma parte. Así se expresa Kriek: "El sentido de toda educación es... en una palabra, incorporarlos como miembros a una comunidad". Educación se presenta, hasta ahora, como socializar, convertir al hombre en socio permitiéndole la integración del grupo"(3).

1. CIRIGLIANO, Gustavo. F.J. *Filosofía de la Educación*. Humanitas Buenos Aires 1985 p. 14.

2. KARL Mannheim destaca esta nota como fundamental: "La Educación no moldea al hombre en absoluto sino dentro y para una determinada sociedad".

3. CIRIGLIANO, Gustavo. F.J. *Op. Cit.* p. 14.

Por tales motivos, claramente podemos deducir que el individuo es un producto que para su comprensión reclama en primer término el estudio de las condiciones sociales imperantes y concretas en las cuales llega a la vida y en las cuales vive, condiciones sociales que no son para todos los hombres las mismas ya que en todas partes y en todos los tiempos suelen presentarse particularidades que devienen y cambian con relativa facilidad. En su época, Platón lo vio claro desde la Educación:

... "La Educación, decíamos consiste en traer y conducir a los niños al principio que la luz enuncia como justo, y cuya rectitud reconocen de común acuerdo las personas más virtuosas y de más edad, en virtud de su experiencia" (4).

Con todo lo anotado, concluimos que la Educación es un proceso axiológico (referido a valores), teleológicos (dirigido a unos fines determinados), social e histórico, a través del cual, en forma dialéctica y positiva, el hombre y la sociedad logran el pleno desarrollo de su ser.

## CULTURA

En segundo lugar y por conveniencia de procedimiento, definamos el concepto Cultura en el cual apoyamos la relación que tratamos de establecer. La más universal y reciente concepción ha sido la formulada en 1982 por UNESCO en México, cuando definió la Cultura "como el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo

social. Ella engloba, además de las Artes y las Letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias".

Para Ernesto Sábató "la Cultura es la conquista del hombre, la aventura del pensamiento y la imaginación: desde el invento de la rueda hasta la filosofía, desde los primeros signos inventados

duo polimático que conoce muchas "modalidades de las cosas", según la expresión de Max Sheler, ni tampoco el que únicamente es capaz de dominar y predecir; porque aquel es un simple erudito, y éste un puro hombre de ciencia, sino quien detecta un conjunto de elásticos sistemas que confieren la intuición, el dominio y la valorización de la realidad"(5).

De tiempo atrás, Carlos

“

La Educación es un proceso axiológico (referido a valores), teleológicos (dirigido a unos fines determinados), social e histórico, a través del cual, en forma dialéctica y positiva, el hombre y la sociedad logran el pleno desarrollo de su ser

”

por los seres humanos para comunicarse hasta las más sutiles creaciones de la música". Aventura que, en la Educación, el discípulo debe sentirla como tal en un combate emocionante contra las potencias de la naturaleza y de la historia. No enciclopedismo muerto, ni catálogo, ni ciencia hecha, sino conocimientos que se van haciendo cada vez en cada espíritu, como inventor y partícipe de esa historia milenaria. No información sino formación. "Saber de memoria es no saber", aseveraba Mointaigne. Únicamente así puede lograrse ese hombre culto que constituye el ideal de una comunidad, no ese indivi-

Marx había hecho la síntesis total diciendo que la cultura es "la conciencia social", es decir la comprensión acumulada y valorativa de todo aquello que el hombre es y hace y recientemente Guillermo Bonfil Batalla, avanza sobre esta idea y nos introduce en la concepción de la cultura como un fenómeno social, en la medida que es el conjunto social quien dispone las formas de control sobre las decisiones de los individuos.

4. PLATÓN *Las Leyes o la Legislación*. Libro II. 1299.559 c/660 d.

5. SABATÓ, Ernesto. *Símbolo*, *Revista del Instituto Jorge Robledo*, 1981. Año XXXII, N° 33 p. 6-7.





Relacionar en la práctica social la Educación y la Cultura, posibilita reafirmar, en torno a la investigación cultural, al saber, el humanismo, la tecnología, el arte y en fin, a la producción intelectual y material, nuestro propósito de afianzar la identidad cultural, que redime y supera a los pueblos cuando la tienen, o que los deforma y pierde cuando no la enriquecen, la dejan alienar o enajenar .



**RELACION  
EDUCACION  
CULTURA**

Con los anteriores presupuestos veamos entonces la Relación entre Educación y Cultura:  
La Educación en cuanto acción de educar a alguien no es un proceso directo sino indirecto, ya que se realiza a través de un contenido. No es el educador quien se traslada y penetra en la conciencia del educando, sino el contenido educativo que aquel le formula y le presenta para su discernimiento. Educar y ser educado son acciones posibles gracias a la mediación del contenido denominado cultura. La tradición cultural en una sociedad determinada se constituye, sin duda alguna, en un elemento que definitivamente incide en lo que la Educación es en sí y en lo que significa para ella.

La cultura es un resultado que en la práctica da estricta cuenta de las acciones realizadas por el Hombre para llegar a la comprensión de la realidad, a la superación de las condiciones naturales de existencia y a la expresión de sus máximos valores. La Cultura se vuelve Tradición al conservar, reproducir y transformar todos los precipitados posibles de la Vida del Hombre, sus obras y sus pensamientos. De la tradición cultural dan cuenta la Ciencia, la Filosofía, la Política, la Ideología, las Costumbres y el Arte en todas sus manifestaciones: Literatura, Pintura, Escultura, Música, Arquitectura, Teatro, etc., pero de manera especial deberían hacerlo los contenidos curriculares que constituyen la Educación como programa académico o como sistema.

“Las maneras de actuar y de pensar que los hombres encuentran preestablecidas, le

son transmitidas por diversas vías pero fundamentalmente por la Educación”. (6)

Frente a la Cultura, la Educación se encarga no solo de transmitir sus contenidos, sino que también da cuenta específica de su esencia, o sea de su escala de valores intencionados. Para Paul Raccour “solo los valores se corresponden y homologan a la Cultura propiamente dicha”.

Dado el hecho de que el hombre no solo vive sumido en el presente, sino que vive el presente desde el pasado, que tiene historia y que vuelve el rostro hacia atrás para aprender a vivir hacia adelante, que tiene como su más importante y gran tarea la responsabilidad de hacerse a sí mismo, de desarrollar completamente el proyecto de vida que es, la Educación que socialmente se establece tiene que llegar a dirimir el conflicto que se presenta entre la tendencia específica y declarada de convertirse en adaptación —con lo que supone de conservación de la cultura Tradicional— para llegar a convertirse en instrumento de liberación y superación de ese mismo orden, generando las condiciones propicias para un salto cualitativo de la sociedad y el individuo.

Se concluye así que “Conciencia social” y “Toma de Conciencia”, Cultura y Educación, respectivamente, se corresponden una a otra en el interior de la sociedad y en la definición esencial de lo que cada una es.

6. GARCIA RUIZ, Enrique. *La Descolonización de la Cultura*. Planeta Barcelona 1972, p.22.

Por lo que son y por lo que pueden llegar a ser, Educación y cultura han de pensarse y elaborarse juntas.

“... La toma de conciencia del proceso social que se vive, con las contradicciones que lo determinan y constituyen, prefiguraría acaso, la cultura en la libertad. La toma de conciencia debería significar inmediatamente la intervención en el proceso y, por tanto, la aceleración voluntariamente asumida de las contradicciones” (7)

En el caso específico de Colombia la relación entre Educación y Cultura tiene un fundamento explícitamente reconocido y consignado en la Constitución Política de 1886, en cuyo artículo 41, se lee:

“Se garantiza la libertad de enseñanza. El Estado tendrá, sin embargo, la suprema inspección y vigilancia de los institutos docentes, públicos y privados, en orden a procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física de los educandos”.

En consecuencia, es a lograr los fines sociales de la cultura, a lo cual se debe encaminar, por excelencia, el trabajo educativo. A la Educación da esencia y especificidad la cultura, cuando se le concibe y entiende como la fuerza capaz de:

— Cohesionar y aglutinar intelectual y moralmente a la comunidad, para que participe en los grandes proyectos de desarrollo humano y social, convirtiéndose así en el más importante recurso de integración nacional.

— Fundamentar la identidad nacional, regional o local de los colombianos.

— Posibilitar y explicar al individuo el sentido de pertenencia social, histórica, territorial y nacional.

— Definir los grandes proyectos de superación individual, grupal y social.

— Acuñar los códigos de comunicación y expresión entre los hombres y de las comunidades entre sí, facilitando su interacción.

— Recoger y transmitir la experiencia creadora de los pueblos.

— Incentivar y desarrollar la capacidad creadora y transformadora del hombre frente a la naturaleza y la sociedad.

— Descubrir a los individuos la multiplicidad de opciones y formas preexistentes para el desarrollo de su proyecto de vida personal, habilitándolos, mediante los procesos educativos, para enfrentar los desafíos de su realización personal, grupal y comunitaria.

— Dotar de contenidos al sistema educativo, cargando de sentido y significación los acumulados de la ciencia, la tecnología y el arte.

— Caracterizar los grupos humanos y los modos de vida, que constituyen la sociedad, como condición indispensable para explicar y prospectar las prácticas sociales.

— Jerarquizar los valores y

esclarecer el devenir o el comportamiento de los grupos sociales.

— Impedir la desintegración moral de los pueblos, convirtiéndose en un activo factor de resistencia a los procesos de colonización y dominio.

— “Estimular la capacidad creativa, es decir esa actitud de pensar, querer, hacer y soñar que define la naturaleza humana” (Guillermo Bonfil Batalla).

— Hacer posible el proceso de apropiación inteligente y crítico, de todos aquellos aportes científicos, tecnológicos, políticos y artísticos de otras sociedades y culturas, para lo cual se requiere siempre la acción de una matriz cultural propia.

— “Promover las búsquedas conceptuales y creativas a través de las cuales cada sociedad se renueva” (Néstor García Canclini).

— Ampliar el horizonte de lo posible, en la forma que lo pensaron los estudiantes que participaron en el movimiento de 1968, en Francia, cuando se expresaron así: “Seamos razonables. Pidamos lo imposible”.

— “Ser fundamento de los movimientos de liberación. De esa lucha, que es en sí un acto cultural y un factor de cultura, ya que solo pueden movilizarse y luchar los pueblos que conservan su cultura” (Amílcar Cabral. Héroe de la

7. GARCIA RUIZ, Enrique. *Ibid.* p. 67.



Independencia de Guinea y de las Colonias Portuguesas del Africa).

Finalmente y como resultado de la relación que procuramos establecer debemos afirmar, que los fines y objetivos de la Educación en una sociedad determinada no son posibles de alcanzar sino en la medida que toda la sociedad se lo proponga. Al ser "La Educación una actividad humana en el orden de la Cultura y la Cultura uno de los elementos fundamentales que constituyen la identidad de un pueblo", como bien nos lo recordara el Pontífice Juan Pablo II en su visita a la ciudad de Medellín, la suerte de la Educación y el desarrollo de la cultura no pueden ni deben ser una responsabilidad que se delegue simplemente al Estado para que sean los gobiernos quienes únicamente se ocupen de ellas, ni tampoco el monopolio de los especialistas y/o los Educadores. Por el contrario, debe y tiene que ser una responsabilidad asumida en su plenitud y conciencia por la totalidad de las fuerzas sociales.

Pero lo dicho anteriormente puede más fácilmente asimilarse y aceptarse como axioma si compartimos con el Profesor Rafael Flórez, la idea de que "el nivel cultural de una sociedad no se mide por la cantidad de bienes y de riqueza material y espiritual creada en ella, sino sobre todo por el grado de asimilación creadora de esa riqueza por parte de los individuos que la componen, por el tipo de personas individuales que esa misma sociedad está generando, por las dimensiones de la personalidad humana que caracterizan a sus individuos en

su relación consigo mismos, con el colectivo social presente y futuro y con la naturaleza, con su propio cuerpo e incluso por el mismo modo de vida de esas personas, por su grado de humanización en el pensamiento, por sus necesidades y valores en su vida cotidiana, en el trabajo, en el tiempo libre, en el vivir, etc." Esto es lo que nos indica el nivel de cultura de una sociedad y estarán ustedes de acuerdo conmigo en que todas estas preocupaciones son el propósito fundamental en el trabajo de la Educación.

#### IMPLICACIONES

La concepción en nuestros alumnos y en nuestra población de una auténtica cultura de la libertad y el logro en nuestro medio de la libertad social y personal que por esencia debe fundamentar la "cultura de la verdad", como búsqueda permanente a la cual aspiramos, no sin sacrificios, es uno de los principios en los cuales deberíamos afianzar los educadores de hoy la tarea pedagógica.

Para que en Colombia se conserve y desarrolle armónica y positivamente su Cultura, la niñez y la juventud están reclamando, sin compás de espera, que los educadores e intelectuales, hombres de ciencia y tecnólogos, artistas, filósofos, teólogos y políticos, y en fin todos sus trabajadores, cierren filas y formen un frente común de trabajo por la autonomía y la defensa de nuestra soberanía cultural, pues sin ella no existe nacionalidad y la patria se diluye. Solo

con su cultura la patria se identifica, se define, se siente, se ama. Sin ella sus hombres terminan por extraviarse en su propia tierra.

Sabemos, que actualmente, en muchos de nuestros estamentos, algunos piensan que la sociedad colombiana se deshace inevitablemente a causa de sus múltiples contradicciones y conflictos, pero se advierte fácilmente que no es la mayoría. Esta parece coincidir en la idea de estar contribuyendo y asistiendo, mediante grandes esfuerzos, luchas y temores, a la formación y al nacimiento de una nueva Colombia, más justa, equitativa y soberana. Por ello, ahora más que nunca, requerimos de un proyecto global que cohesionara e impulse esa fuerza social creadora con un propósito de superación y engrandecimiento y qué mejor causa para lograrlo, que la que nos brindan la Educación y la Cultura? Lo que por Colombia no han hecho los modelos económicos, las posiciones ideológicas, las alternativas del poder político: definir y arraigar en los colombianos su identidad nacional, que no es otra cosa que el autorreconocimiento, la autovaloración y el sentido de pertenencia y amor a la Patria, bien puede lograrse, y de hecho lo estamos haciendo, con los proyectos de formación individual y el sistema social de ideas, valores, conocimientos, sentimientos y hábitos, que se expresan y forman a través de la Educación y la Cultura.

Relacionar en la práctica social la Educación y la Cultura, posibilita reafirmar, en torno a la investigación cultural, al saber, el humanismo, la tecnología, el arte y en fin, a la

producción intelectual y material, nuestro propósito de afianzar la identidad cultural, que redime y supera a los pueblos cuando la tienen, o que los deforma y pierde cuando no la enriquecen, la dejan alienar o enajenar.

#### RETOS PARA EL ESTADO FRENTE A LA CULTURA Y LAS ACTIVIDADES DE PROMOCION CULTURAL

— Incorporar la Cultura, como componente esencial y estructural, en la concepción jurídica del Estado y la Nación Colombiana y en consecuencia, en los planes cuatrienales de desarrollo y en las relaciones del Gobierno con la comunidad.

— Considerar la Cultura como una variable de obligada presencia en la investigación, concepción, definición y aplicación de los proyectos socio-económicos con los cuales se propende por el desarrollo nacional, buscando que en verdad, éste sea integral.

— Definir, desde del Departamento Nacional de Planeación, sin menoscabo de la originalidad y creatividad de las personas y de las comunidades, una política coherente de identificación, reconocimiento, valoración, conservación y desarrollo de las culturas regionales del país, en la cual se apoyen e informen las acciones de los diferentes Estamentos Administrativos y organizaciones operativas del Estado, tales como los departamentos, Intendencias y Co-

misarias, los Ministerios, Institutos Descentralizados y Empresas Estatales, y que a la vez oriente el sector privado de la producción y la economía, con el fin de lograr que la Cultura ejerza o se convierta, en la fuerza de cohesión e identidad que el Estado y la sociedad requieren para su supervivencia y mejoramiento.

— Destinarle a la Cultura, por la función social que ella cumple, una continua y proporcional participación económica en la distribución anual del Presupuesto Nacional.

— Reconocer en la Cultura y por consiguiente en el trabajo intelectual, artístico o material que propende por su desarrollo, que es ella, por excelencia, el factor de reordenamiento social con el cual puede contar el país.

— Así como el desarrollo del sector educativo exige la planeación y prospección del mismo, el crecimiento y enriquecimiento de la cultura obliga, a que las acciones estatales encaminadas al fomento, a la promoción y al desarrollo de ella, sean objeto de investigación, estudio, divulgación, financiación e incorporación a la práctica educativa cotidiana. Para ello debe crearse en el Ministerio de Educación Nacional, que también debiera serlo de la cultura, y en las secretarías regionales de Educación, dependencias cuyo objetivo básico fuera: propiciar condiciones para el mejoramiento de la calidad de vida y la identidad cultural de los ciudadanos, dinamizando los procesos de investigación cultural e histórica, organización social, participación co-

munitaria para el quehacer cultural; creación, fomento y divulgación del arte, el folclor, la recreación, el deporte, los servicios de información y documentación cultural y los museos, de acuerdo con las políticas y los programas señalados en los diferentes planes Gubernamentales de desarrollo.

— Elaborar, en consecuencia con los planes de desarrollo socio-económicos, planes específicos para el sector cultural, estableciendo y precisando en ellos la debida y estrecha relación que debe existir entre los fines y objetivos de la educación y la Cultura Nacional.

— En desarrollo de la Ley 24 de 1988 debe crearse en la estructura del Ministerio de Educación y Cultura, el Despacho del Secretario Cultural, que hará parte del nivel superior del mismo y que deberá tener funciones específicamente diseñadas para la planeación, dirección y ejecución de proyectos culturales.

— Diseñar y dirigir la creación de un subsistema educativo, de cobertura nacional, para la educación artística.

— Establecer políticas y programas de formación y capacitación de animadores, promotores y agentes de desarrollo cultural comunitario.

— Propiciar condiciones materiales favorables para el mejoramiento de la calidad de la vida y la identidad cultural de los colombianos, cooperando a su crecimiento espiritual



y a su dignificación y humanización social.

— Dirigir y organizar con un mayor rigor y profesionalismo administrativo las instituciones y las actividades estatales requeridas para el fomento y desarrollo de la cultura nacional y en consecuencia formular políticas, estrategias, planes, programas, objetivos y criterios para su planeación y evaluación, con el fin de efectuar los reajustes y correcciones que periódicamente se consideren necesarios para el logro de los objetivos de las comunidades regionales y nacional.

— Redefinir y ajustar las funciones de Colcultura, Instituto Caro y Cuervo, Procultura, Instituto de Cultura Hispánica y la Fundación Jorge Eliécer Gaitán, de tal manera que coadyuven, con un mayor ámbito de desempeño y de injerencia nacional, en el logro de los objetivos culturales propuestos por las diferentes regiones de Colombia.

— Organizar y mantener, a través de las autoridades regionales y de los organismos propios del sector cultural en ese nivel, la debida coordinación para la ejecución de los planes y programas de investigación, creación, fomento y desarrollo cultural auspiciado por la Nación a través de sus organismos y recursos.

— Escuchar y acoger la voz de la Iglesia, en cuya instrucción sobre "Libertad Cristiana y Liberación", el Pontífice Juan Pablo II plantea la exigencia de la promoción y difusión de la educación a la que cada uno tiene derecho inalienable. Su primera condición es la eliminación del analfabetismo. "No compete a la autoridad pública determinar el tipo de cultura. Su función es promover y proteger la vida cultural de todos, incluso la de las minorías".

— Articular de manera coherente y efectiva la Red Nacional de medios Masivos de Comunicación al proyecto de desarrollo socio cultural del país, exigiendo que éstos cumplan con la alta responsabilidad que les es inherente en la concepción de una sociedad pluralista y democrática.

■■■■■

"La ideología occidental, bautizada como ciencia es tenida por principio como punto de referencia... He aquí la explicación más adecuada de las razones del colonialismo y del neocolonialismo y de todo lo que falsea las relaciones con el llamado tercer mundo, es decir con un mundo no occidental, entre el cual, desde hace quinientos años, se ha venido comentando todo lo comentable desde el pillaje de sus riquezas y la destrucción de sus estructuras sociales, hasta la negación de su cultura, con el fin de detener su propio desarrollo.

■■■■■

ROGER GARAUDY

■■■■■



## Los hogares de Bienestar (H.O.B.)

### como una alternativa de lucha contra la Pobreza Extrema.

YOLANDA PUYANA

Trabajadora Social  
Profesora U. Nacional de Colombia

**E**l siguiente artículo es un aparte de un trabajo de Yolanda Puyana titulado "La Mujer y la Política Social — El caso de los Hogares Infantiles", incluido en el libro *Mujer, Amor y Violencia*, editado por la U. Nacional de Colombia, aún en prensa, y que recoge diversos trabajos del Grupo "Mujer y Sociedad".

De su experiencia directa en barrios populares de Bogotá, extrae un interesante análisis que, a la vez que señala las limitaciones de la política de Hogares de Bienestar, destaca los beneficios que para las mujeres de estos sectores, ha representado. Incluye, además una caracterización de las mujeres y las familias populares, de utilidad para estudios y trabajos de campo similares.

En el Plan de Desarrollo de la Economía Social de la Administración Barco, se propone otra modalidad para la atención al niño desprotegido denominada "Hogares de Bienestar". El programa se ha definido por el ICBF como "el conjunto de acciones que realizan las madres y/o personas de la comunidad previamente capacitadas, tendientes a propiciar el desarrollo físico y psicosocial de los niños menores de 7 años en los sectores de extrema pobreza, impulsando la participa-

ción organizada de la comunidad" (ICBF: 1987,2).

La propuesta difiere del CAIP y de las UPAN, pues la atención al niño se desarrolla en el lugar de residencia de cada persona responsable del cuidado de los niños a quien se identifica como "Madre Comunitaria"; el ICBF, ofrece a ésta una bonificación por cada menor atendido, otorga la alimentación, el menaje de cocina y algunos enseres para los niños. Así mismo, la madre comunitaria puede solicitar un préstamo para la remodelación de la vivienda. Las metas propuestas a través del programa son ambiciosas: "alcanzar a un millón de niños en 4 años con una partida presupuestal de \$ 56 mil millones" (DNP: 1987). "El proyecto acaba de cumplir el primer año de vida y se registra una cobertura de 122.500 menores en 8.247 hogares en 134 municipios del país". (El Tiempo: 22-1-88). La cobertura alcanzada el primer año supera la del sistema del CAIP desde su creación en 1974 hasta 1982.



**E**l interés estatal sobre la mujer se centra en mejorar sus condiciones como reproductora de fuerza de trabajo y, en proteger al niño contra el abandono. La mujer cuenta como madre y es la usuaria por excelencia de estos programas: Lo impone la tradición y el Estado reproduce la ancestral división del trabajo.

Si se comparan los recursos apropiados cuando se ha formulado la política social en los años anteriores para el programa de Hogares Infantiles, con los del presente cuatrienio, debe reconocerse un interés del Estado por expandirse y lograr un impacto real entre los menores abandonados y desnutridos. La cuantía de los recursos económicos previstos para la ejecución del programa en los cuatro años, amerita una evaluación positiva, ya que como se ha ilustrado en este escrito, en los planes de desarrollo anteriores, los objetivos propuestos, no estuvieron acompañados de un rubro presupuestal suficiente para producir un impacto real entre la población demandante del servicio.

Otro aspecto favorable al programa, ha sido el reconocimiento a través de una bonificación monetaria de la labor de la madre comunitaria. No obstante al otorgar una "bonificación" el Estado no asume el debido reconocimiento laboral y prestacional. Se prevé capacitar y contribuir a la organización de 66.000 mujeres de los sectores más pauperizados de la población.

A pesar de los aspectos planteados, una evaluación más objetiva del programa solo será posible cuando se logre una mayor ejecución del mismo. Sin embargo, se pueden prever y analizar algunos alcances y limitaciones que la propuesta contiene.

## 1— EL PROGRAMA DE HOGARES DE BIENESTAR REITERA EL CARACTER RESIDUAL DE LA POLITICA SOCIAL.

Si bien con los hogares de bienestar se contribuye a mejorar las condiciones nutricionales del niño, a facilitar el trabajo de la mujer permitiendo una relativa mejora en las condiciones de ingreso familiar y son un medio para superar el abandono del menor, no se alcanzan a erradicar problemas sustanciales de la familia que son consecuencia de la inequitativa distribución de los ingresos, de la falta de empleo y de seguridad social, entre otros.

La pobreza absoluta solo se logrará enfrentar a través de

muchas estrategias, como una política macroeconómica que genere empleo e ingresos; una drástica reforma urbana que disminuya los altos costos de la renta del suelo; una reforma agraria y una ágil comercialización de productos que baje de manera sustancial los costos de la producción de alimentos. Como lo propone un representante de los gremios: "El Estado debe tomar la decisión de erradicar la pobreza elevando los ingresos que se generan por la actividad económica de los pobres, incrementando la productividad del trabajo asalariado y diseñando políticas en las cuales se redistribuyen los recursos de tierra y capital ya existentes" (Giraldo: 1987, 51).

En el gobierno actual las propuestas reformistas marchan muy lentamente, es de todos conocida la falta de voluntad política para realizar una reforma constitucional o incluso adelantar medidas que alteren de manera sustancial el nivel de pobreza de la población.

En 1988, los pronósticos económicos no son muy optimistas, la recuperación de los años anteriores es menor, la inversión pública del año en curso continúa limitada por la crisis fiscal. Todos estos fenómenos en últimas, aumentan los niveles de pobreza de la población y disminuyen los efectos positivos que tendrían en la infancia un programa como el de Hogares de Bienestar.

## 2— EL IMPACTO DEL PROGRAMA SOBRE LA MUJER PERTENECIENTE A LOS SECTORES "MAS POBRES" DE LA POBLACION.

La propuesta está llegando a las zonas determinadas por el DANE como de extrema pobreza. Por ello, para apreciar el impacto que produce entre la población femenina, se requiere considerar algunas de sus características: En estas poblaciones el rol de la mujer tiende a ser complejo y multifacético, ya que tiene a su cargo las labores domésticas en condiciones muy precarias, debido a la falta de instrumentos de trabajo, a la insuficiencia de los servicios públicos, a la estrechez y el deterioro de la vivienda, cuyas condiciones obligan a las familias al hacinamiento e incluso a la promiscuidad. Otra ardua labor doméstica la constituye el cuidado de enfermos y ancianos debido a la falta de asistencia en salud y de organismos de bienestar social. Aproximadamente la mitad de estas mujeres realizan también tareas generadoras de ingreso a través de pequeñas unidades de comercio, artesanía, o elaboración de alimentos. La vinculación a actividades productivas fuera del hogar es frecuente; las menos en el sector moderno de la economía y la mayoría en el llamado sector informal, en actividades económicas que demandan una larga jornada

laboral y exiguos ingresos (Rey de Marulanda: 1982, Segura de Camacho: 1982, y Villar Gaviria, 1985).

La vida en pareja y la convivencia familiar y comunitaria están regidas por acentuados valores machistas. Dicho patrón valorativo racionaliza las formas más crueles de maltrato. Es frecuente que el inicio de la actividad sexual femenina esté asociada a la violación carnal por parte de parientes, vecinos e incluso del padre o del padrastro. La maternidad y la vida marital comienzan en la adolescencia, sin haber alcanzado una madurez mínima

yana: 1985). El hogar compuesto por madres e hijos es frecuente entre la quinta parte de las familias de estratos más pobres de las ciudades (Vélez: 1985). Es común también, que ante el rechazo social que vive la mujer sola, sumado a la necesidad de lograr una estabilidad económica y afectiva, se realicen uniones maritales sucesivas causando un grave perjuicio a los hijos (Gutiérrez de Pineda: 1978).

Entre los sectores populares las mujeres se vinculan con preferencia a las tareas comunitarias, que de una u otra forma les facilitan el ejercicio de las funciones domésti-

**S**i bien con los hogares de bienestar se contribuye a mejorar las condiciones nutricionales del niño, a facilitar el trabajo de la mujer permitiendo una relativa mejora en las condiciones de ingreso familiar y son un medio para superar el abandono del menor, no se alcanzan a erradicar problemas sustanciales de la familia que son consecuencia de la inequitativa distribución de los ingresos, de la falta de empleo y de seguridad social, entre otros.

para ello. El oficio doméstico es la actividad primordial de estas mujeres en la niñez, por ello muchas desconocen el juego, se les han inhibido las actividades lúdicas y restringido las actividades creativas (Rico de Alonso: 1985), (Ramírez: 1985).

Recientes estudios demográficos sobre Bogotá, han demostrado que existe una relación inversamente proporcional entre la duración de las uniones y el estrato social (Pu-

cas como la consecución de la vivienda, de los servicios públicos y el cuidado de los niños. "En términos culturales, la conciencia femenina de los sectores populares tiende a erigirse primordialmente en torno a sus roles domésticos, frente a los cuales cualquier clase de actividad aparece secundaria" (Medrano: 1985, 304).

En este contexto el programa de los HOB podría constituirse en un aporte para la or-



ganización de mujeres a gran escala, tanto por la alta cobertura que se espera alcanzar, como porque dinamiza y promueve la participación de la misma. Incide en la formación sobre nociones básicas de salud, nutrición y en aspectos fundamentales para su promoción como persona social. Así lo manifestaba una madre comunitaria de Ciudad Bolívar en el sur de Bogotá: "Ahora soy otra; antes permanecía encerrada y no era capaz de hablar ante los demás". Convertirse en persona, significa ubicarse en el barrio, en la ciudad, aparecer en el espacio público, presentarse ante los padres de familia y otras organizaciones comunitarias, y aprender a demandar y exigir respuestas del Estado ante los compromisos obtenidos.

El programa genera oportunidad de empleo para la madre comunitaria y para la "usuaria". A la primera porque la bonificación y el mercado mejoran los ingresos familiares. A la segunda porque facilita la vinculación al trabajo de mujeres que en el pasado no tenían acceso a los CAIP por la falta de cupo, por las largas distancias o por la carencia de papeles como el registro civil de los hijos. Los HOB llegan a amparar menores de altísimos niveles de miseria, desnutrición y maltrato; con frecuencia se convierten también en protección para la mujer.

Con el programa se incide en la organización comunitaria y femenina de los sectores populares. Las mujeres asociadas se enfrentan a los demás líderes comunitarios y comienzan a convertirse en grupos alternativos de poder, con frecuencia sin los vicios

clientelistas de otras organizaciones. En cierta medida una organización femenina ligada al menor y a la familia se antepone a una masculina ligada a la consecución de los servicios públicos. Este fenómeno lo he verificado en varias visitas a los HOB en Bogotá.

### 3- LAS DIFICULTADES INSTITUCIONALES PARA EL SEGUIMIENTO Y LA CAPACITACION DE LAS MADRES COMUNITARIAS.

El ICBF tiene limitaciones para garantizar el seguimiento y la formación permanente de las madres comunitarias. El logro de los objetivos previstos por medio de los Hogares de Bienestar, requiere de una árdua labor de seguimiento y capacitación de la madre comunitaria y en general de la comunidad, quienes carecen de una formación suficiente para asumir las funciones que se les otorga. A veces se tiende a mitificar la "sabiduría popular" y se considera que por "naturaleza" se va a beneficiar a la infancia, con el trabajo de las madres de la comunidad. Si bien, esta "sabiduría", ha garantizado la subsistencia de sectores de población en condiciones de miseria, prevalecen entre las "madres" valores culturales negativos para la formación del niño producto de las condiciones de vida ya descritas.

Es inevitable reflexionar cómo la violencia y la crisis social que atraviesa el país es

en parte producto de las nefastas consecuencias del maltrato a los menores. Un caso particular se ejemplifica en la pérdida de estima y los valores que encarna el siniestro personaje del "sicario", quien por lo común ha sido víctima del abandono y de la violencia en el hogar(\*). La extorsión de niños es frecuente, y aún se proyectan mitos sobre nutrición y su salud, que de una u otra forma inciden en aumentar su morbilidad y mortalidad. Cuando se educa a un niño, se tiende a reproducir de manera inconsciente la infancia y en general la socialización de las madres comunitarias ha estado plena de prácticas violentas. Como lo afirmaba una de ellas, "no conocimos el juego sino el trabajo... fueron tantos los golpes, que ahora tenemos otro pellejo" (con estas consideraciones no se menosprecia la cultura de los sectores populares, se le confiere una dimensión más realista).

A veces se tiende a mitificar la solidaridad y la participación de la comunidad. Si bien en estas comunidades se presentan relaciones estrechas de solidaridad también es común la competencia y la falta de participación en estos programas, cuando no están acompañados de un continuo apoyo de agentes externos.

Si las investigaciones realizadas sobre el ICBF en años anteriores han demostrado un

(\*) Esta tesis ya ha sido sustentada en varios reportajes de tipo periodístico. El Tiempo. Septiembre de 1986. "Por billete mato al que sea". Entrevista con un sicario.

**E**n general un análisis de la evolución de la política social respecto a los hogares infantiles, ofrece elementos suficientes para concluir que ésta ha sido residual, de poco impacto y no ha facilitado la vinculación laboral sino de una mínima parte de mujeres.

papel poco activo en la supervisión y control de los CAIP cuando la cobertura era baja (Salazar: 1984), con la propuesta actual es posible prever que no se alcanzarán a realizar las labores de seguimiento, formación y evaluación, si no se amplía la planta de personal existente. Deben así mismo, buscarse otras alternativas de formación de las madres comunitarias para garantizar la calidad del servicio.

### CONCLUSIONES

Después de dos años del gobierno de Barco, el periódico El Tiempo editorializa refiriéndose a los efectos del proceso inflacionario: "Tiene razón el señor Presidente en señalar que los efectos recesivos son incompatibles con el programa de gobierno contra la pobreza absoluta. El alza indiscriminada del costo de la vida es una especie de impuesto que pagan todos por igual y por consiguiente golpea más a

las clases de bajos ingresos, que son los que tienen menor poder adquisitivo" (Julio 17/88). De nuevo se reflexiona sobre una contradicción entre la política social y la situación económica. El impacto positivo de un programa como los HOB disminuye ante los gravísimos efectos que produce la inflación en los ingresos familiares.

A la situación económica se suma la continua crisis en el erario público que está demostrando la imposibilidad de financiar el programa con las ambiciosas coberturas planeadas y así producir un real impacto entre la población "más pobre".

En general un análisis de la evolución de la política social respecto a los hogares infantiles, ofrece elementos suficientes para concluir que ésta ha sido residual, de poco impacto y no ha facilitado la vinculación laboral sino de una mínima parte de mujeres.

### BIBLIOGRAFIA

BONILLA, Elsy: (Compiladora) *Mujer y Familia en Colombia*, Plaza y Janés, Bogotá, 1985.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION: *Plan de Desarrollo Económico Social*, 1966-1970. Bogotá, 1986.

*Las Cuatro Estrategias, Plan de Desarrollo 1971-1984*. Bogotá, 1971.

DUEÑAS, Guiomar: *Evolución Demográfica de la Población en Bogotá*. En prensa.

MARTINEZ, María Eugenia: *La Mujer y la Participación Política en Colombia*. Mimeo. Universidad Nacional, Bogotá, 1983.

PUYANA, Yolanda: *El Descenso de la Fecundidad por Estratos Sociales*. En Bonilla, op. cit.

RAMIREZ, María Himelda: *Casos de Violencia en la Familia*. Informe final de Investigación, Facultad de Ciencias Humanas, U.N., 1976.

RICO DE ALONSO, Ana: *La Madre Soltera Adolescente*. Plaza y Janés, Bogotá, 1986.

THOMAS, Florence: *El Macho y la Hembra Reconstruidos*. Empresa Editorial Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1986.



## “Los Navegantes de Dos Aguas

### Generacionales”

Entrevista a Virginia Gutiérrez de Pineda

SONIA DIAZ MANTILLA  
Comunicadora Social-Periodista

**P**ese a que Virginia Gutiérrez de Pineda ha presentado dos trabajos de investigación sobre la tipificación de la familia colombiana en dos zonas específicas: Santander y Antioquia, cada vez que éstos son leídos, tiemblan quienes creen que como están las cosas en la estructura familiar están bien.

El primero de ellos, publicado en los 60, daba muestra de los cambios a que se vio sometida no solo la familia, sino la estructura social y la cultura de los departamentos de Antioquia y Santander con el paso de una nación netamente agrícola, a una de migración hacia las ciudades, de actividades económicas múltiples, pero que no dejaba de tener las características de los países tristemente llamados en desarrollo.

Veinte años después, con la publicación de “Honor Fam-

lia y Sociedad en la estructura patriarcal”, dedicada casi en su totalidad a Santander, nuevamente Virginia Gutiérrez de Pineda se convierte en la piedra en el zapato”, de aquellos que estiman que guardar el honor, por medio de la autoridad y todas sus manifestaciones, es la base de la familia, y que las cosas deben conservarse tal como están para poder perpetuar el poder patriarcal en esta sección del país.

Términos como el Código del Honor, el patriarcalismo, estructura de poder y dependencia, dan cuenta de una in-

vestigación que si bien fue realizada en el decenio de los 80, con todo lo que han cambiado la sociedad, las leyes, los gobiernos, la educación, etc., no puede decirse aún que en materia de familia y de ascenso de las condiciones sociales de la mujer colombiana, se haya dado un avance considerable.

Gutiérrez de Pineda, es socorrona, hizo estudios universitarios cuando una mujer que pisara esos centros educativos era vista como un “extraterrestre”, y así respondió a nuestras preguntas.

P. Usted utiliza como hipótesis central del libro “Honor, familia y Sociedad en la estructura patriarcal”, precisamente al patriarcalismo fa-

miliar. ¿Cómo entiende este último?

R. “En primer lugar, patriarcalismo es la relación hombre-mujer en forma dispar. Es decir, con derechos y obligaciones desiguales para el uno o para la otra, en favor siempre del hombre. La familia patriarcal no sobrevive, sino gracias a todas las estructuras sociales que le dan sostenimiento control y vigencia; lo premian, lo sancionan, lo estimulan a ser. Para que el patriarcalismo exista, tiene que haber una sociedad que le cierre el paso a cualquier otra forma de estructura familiar. En este tipo de sociedad, la economía está hecha para abrir la puerta solamente a la acción del hombre, se la cierra a la mujer, quien puede ser participe únicamente en casos marginales como el madre-solterismo, la viudez o a las separadas, que medio se entrecruzan para sobrevivir como cabeza de sus hijos. De otra manera, ella no puede desenvolverse; campos como la agricultura, la ganadería, la industria, el comercio, toda la economía en general, gira en torno al hombre para que éste cumpla su papel fundamental de providente, es decir, de ganapan de esa familia, el que lleva lo del diario. Pero hay otro aspecto que también debe ser observado: La religión es quizá el baluarte más fuerte contra la igualdad de la mujer frente al hombre, ya que comienza desde los cuentos míticos de su origen.



#### LA LEY COMO SOSTEN DE LA ESTRUCTURA PATRIARCAL

La misma ley ha sido diseñada para sostener la estructura patriarcal. Se hizo diferente, no equiparada; ventajas y derechos para el hombre, y subordinación y desigualdad para la mujer. Esta última no era ciudadano, era una menor de edad, no era sujeto de derecho y no podía manejar sus bienes. Irónicamente, el derecho al voto nos lo dio en Colombia a las mujeres, un dictador, Gustavo Rojas Pinilla. Esta es la muestra de un patriarcalismo clásico que impera sobre todo en Santander.

#### LA EDUCACION, OTRA TRABA PARA LA MUJER

Para el tipo de mujer subordinada, tiene que haber una educación que subordine y haga obediente a la mujer, que parte de un principio discriminatorio y es que los sexos vienen ya potencialmente aptos para sus roles: el hombre para el mando y la mujer para la obediencia; el

hombre para la inteligencia y la mujer para la estupidez; frente a un hombre con el poder, una mujer sometida; a un hombre firme, una mujer voluble; a un hombre inteligente, una mujer estúpida. En esta sociedad parece que nosotros siempre necesitamos de un protector, un guía, porque supuestamente no somos válidas por nosotras mismas. Los roles para el hombre son todo lo mental y físico, porque tiene que ganar el pan de cada día; las profesiones todas son para él. Las únicas puertas que teníamos abiertas las mujeres eran las de la maternidad, como si fuéramos un recipiente, un vaso donde él pudiera engendrar. De ahí la importancia de que nosotras fuéramos propiedad suya; había que garantizar la posesión de la semilla y que nosotras procreáramos sus hijos. Era fenómeno decir que la mujer era inteligente. La educación daba lo que llamamos la posición himene, adscrita al hombre, que por serlo es superior. En el poder político y militar, no teníamos ninguna figuración, porque se consideraba que no estábamos aptas para ello.

Una de las características principales de la estructura de



la familia patriarcal son las siguientes:

Lo primero que se fijan son los territorios. Si el hombre va a ser la cabeza económica y tutelar de la familia, su territorio es toda la sociedad, porque él la va a manipular, además que no le está vedado ningún sitio; la mujer por el contrario, tiene roles fundamentales en el hogar, y principalmente la procreación.

En el manejo de la autoridad, el poder, el mando, siempre la cabeza es el hombre, porque da el pan. El hombre decide y se responsabiliza de la decisión, la mujer por el contrario obedece y ejecuta la decisión.

El hombre tiene privilegios especiales: autonomía, control de su tiempo, nadie controla sus redes sociales. La mujer no tiene nada de eso. Las madres asisten con sus hijos pequeños a ciertos lugares, porque supuestamente hay que guardarle el honor y la honra, cuando anda sola".

P. El código del honor es el concepto con el cual usted analiza el cerco cultural que determina la relación hombre-mujer ¿Cómo describe ese código en Santander?

R. "El código del honor es la médula del pensamiento y de la acción del hombre santandereano y también de la mujer. Este código define lo que la mujer o el hombre quiere y puede ser, y cómo será en un futuro los determinantes de su acción; lo premia, los sanciona, y todo el entorno social está pendiente de lo que él hace.

## EL ROL MASCULINO

El hombre se encarga de transmitir el honor y la honra a sus congéneres. Aquí en Santander, todavía se hace mención a los nietos, bisnietos o tataranietos de un hombre célebre, queriendo significar que son honras que se transmiten con el linaje. Todavía se habla de la sangre, porque eso se transmite con el honor. La mujer por sí sola no valía nada. Pero llegó el cambio. Ese honor que determinaba la valoración del ego ante sí mismo, ante los otros, ante su parentela, está cambiando lo mismo que las instituciones. Cambió la economía, porque ya más del 52 por ciento de las mujeres están desempeñando un trabajo; muchas son cabezas económicas de las familias. Hay un grupo importante de mujeres coprovidentes. Eso significó que ella se preparó, entró a la Universidad, se capacitó de alguna manera y maneja la economía. Eso ya le dio una posición diferente al interior de la familia; si se educó al mismo nivel que un hombre, y alcanzó el mismo título, eso quiere decir que ella sí es tan inteligente y capaz como el varón, y los principios patriarcales del ayer se caen para atrás. Si ella puede ser sujeto de derecho, la ley cambió. Estamos perfectamente equiparados en obligaciones y derechos. Si cambió la economía, la educación y la ley, la religión por el contrario no ha observado cambios.

El otro vuelco es el del poder político y militar. Ahora se valora es la actuación de la per-

sona, no el sexo, en el caso de la mujer. Eso está muy bien en teoría, pero en la realidad no funciona por una razón: porque las instituciones cambiaban más rápidamente que lo que cambia la cultura. La cultura es el más hondo freno para que se den los cambios en este aspecto, de no ser así, se desbocaría la sociedad: así como se abrió, ella le pone a la mujer y al hombre, un freno.

El hombre santandereano en su machismo piensa que si la mujer va a trabajar se prostituye, se vuelve ligera, pierde su sentido de la honradez y del honor, y por tanto se vuelve promiscua. Esos son valores que permanecen firmes y estáticos, que no le permiten a la mujer salir a jugar un papel. Otra cosa que es peor, es que el hombre desempeña roles que son ameritados y los de la mujer no. Y aunque vienen los cambios, éstos son muy lentos y paulatinos. Hay una parte del hombre muy conservadora, porque siente que va perdiendo opción.

En Santander se presentan varios tipos de patriarcalismo: el tradicional como si estuviéramos en tiempo de las abuelas; el patriarcalismo en el que ya la mujer entra a ser co-providente y el hombre se apechuga a quedarse sentado, sin comprometerse con ninguna responsabilidad, sino la conservación de su propio sentido del código del honor, y

una mujer callada, sumisa y obediente en esta condición. Esa transición, en que la mujer sigue haciendo sus múltiples roles; la jornada biológica, la labor doméstica, uno se pregunta cuál fue la ganancia nuestra?

Pero viene otra generación muy perspicaz, que mediante el cambio de la mujer, y el cambio aparejado del hombre, representa en la cultura conservadora, la parte aún más conservadora. La mujer avanza y el hombre no quiere aceptarlo.

Viene el equiparamiento de roles y aparece el otro tipo de autoridad comparada: Ambos son co-providentes, toman decisiones, las ejecutan y se responsabilizan, y en ese proceso han metido a los hijos. Una de las táras del hombre santandereano es que es de pocas iniciativas y de poca flexibilidad, porque sometido a una autoridad tan rígida como es la del padre, que no le permite ni parpadear como no sea a su orden, se vuelve igualmente sico-rígido. Aquí empieza el niño a tener autonomías, pero hay otra etapa que está viviendo Santander, y es con la generación que se vino de Venezuela; personas que se quedaron a vivir aquí sin empleo. Con estos cambios hay luchas continuas entre las parejas; la mujer criada con valores del pasado, el hombre también, y una situación presente totalmente distinta, ha dado muchas rupturas. Además porque la mujer ya dice que no hay derecho a que por una bandeja de comida tenga que aguantar las humillaciones de la abuela y de la madre".

P. Entre la investigación de "Familia y Cultura en Co-

lombia", y la de ahora, "Honor, Familia y Sociedad en la Estructura Patriarcal", han transcurrido más de veinte años. ¿qué cambios se observan en la familia santandereana en este lapso?

R. "Nosotros estudiamos lo que llamamos lo urbano y la provincia colonial, tratando de parangonar las dos situaciones, porque el cambio no se percibe muy fuerte en la provincia santandereana, el cambio, la apertura, se da en Bucaramanga y en ciertas clases sociales. Posiblemente la más abierta al cambio es una clase media alta. La alternativa que tiene la mujer moderna es, o es capaz de racionalizar su proceso, o se quiebra. Porque nosotros somos una generación en transición: somos navegantes de dos aguas generacionales, con unos valores del pasado, en una realidad de presente deferente.

Lo mismo está la generación nueva: en Bogotá se sintió más fuertemente el decaimiento y los cambios que trajeron los 60's fue traumático. Las mujeres se quebraban como mariposas frente a un vidrio; otras tenían más resistencias interiores y posiblemente más inteligencia, entonces racionalizaban el proceso y salían triunfadoras, pero hubo mucho naufragio. Allí se mezcló una política de izquierda muy demeritadora, curiosamente abriéndole el camino a la mujer, pero utilizándola. Yo recuerdo que los hombres hablaban de la operación colchón, que consistía en que los hombres más izquierdistas, utilizaban a las niñas para traficar con panfletos y esas cosas, y de paso pasaban un rato agradable. En las niñas se volvía a dualizar

la posición del pasado, pero ellos no se daban cuenta de eso, estaban en el tumulto, en un cambio tan fuerte que no podían racionalizarlo, y volvían a ser objetos. La mujer no ha alcanzado en sí misma, la autovalía; ella todavía sigue dependiendo, y esa situación yo la veo más aquí en Santander que en otras sociedades. En un momento, en este Departamento, aparecieron menor número de separaciones que en otros lugares, pero era una farsa. La apariencia dada por el código del honor, daba la imagen de que las parejas no estaban separadas. Parejas que llevan quince o veinte años durmiendo en la misma cama, pero que no son pareja. La cultura se los ha comido.

Si los procesos de cambio son tan fuertes en la economía, en la ley, en la educación, en todo el universo social, concebir una familia de tipo patriarcal sería como un dinosaurio en la zona tórrida. Hay un polimorfismo de distintos tipos de familia, adecuándose a esas condiciones. La pareja de relación sexual exclusiva, no es ya para la reproducción, y existe otra duo-local; hombre separado y mujer separada que forman un tipo de familia de esta manera.

También se presentan cambios muy fuertes en la maternidad. La definición de familia es una pareja heterosexual en estatus procreativo. Las parejas ahora no quieren tener hijos, eso tiene base productiva, económica.

A los hombres les toca la decisión: o cambian y se adecúan a los tiempos actuales o revientan. La pareja humana como heterosexual puede vivir, no comandando, sino compartiendo".



## La violencia doméstica en la estructura patriarcal

VIRGINIA GUTIERREZ DE PINEDA

Antropóloga, Investigadora. Universidad Nacional de Colombia.

**A**l hablar de violencia en la familia dentro de la estructura patriarcal, no quiero significar que no exista violencia doméstica dentro de otras modalidades como la tendencia matriarcal, porque, el abuso del poder la conlleva, cualquiera sea la estructura que le sirva de base. Me respaldo para afirmarlo, en los trabajos de familia realizados en zonas diferentes a la santandereana.

Antioquia, por ejemplo, donde comprobé que frente al padre, era la figura maternal la más violenta en sus castigos, comparándola con él; a diferencia del complejo cultural santandereano donde estos papeles se invertían. Tampoco quiero expresar en mis afirmaciones, que todos los hoga-

res patriarcales sean violentos, no, pero hallé que especialmente en los grupos bajos, este rasgo se acentuaba en forma mayoritaria. Hallé también que dentro del cambio, donde se había llegado en la pareja a una equiparación en el manejo de la autoridad y del poder, se atenuaban las expresiones violentas. Sin embargo, como el cambio apenas

**E**l presente artículo fue la Ponencia central de la III JORNADA PEDAGÓGICA de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, cuya temática giró en torno a la situación de violencia que vive el país.

En esta oportunidad, la doctora Virginia Gutiérrez retomó los planteamientos centrales de su último trabajo: "Honor, Familia y Sociedad en la estructura patriarcal. El caso de Santander, para analizar las relaciones de desigualdad que subyacen a las múltiples expresiones de violencia que vive la sociedad colombiana.

se está sedimentando, es necesario más profundización cualitativa y cuantitativa.

El patriarcalismo en Colombia constituye la estructura doméstica modal, de manera que se encuentra no solo en los sectores altos sociales sino que se le halla y quizás con más énfasis, en los bajos; al faltar controles culturales



institucionales que pongan límite a sus desbordes. Especialmente se le halla en todo el país —sus complejos culturales— con peculiaridades especiales en cada región, acomodándose a procesos históricos, aportes de etnias, desarrollos, dinámica demográfica, por ejemplo. Para no creer que es creación autóctona, digamos que sus raíces inhalan los principios desde épocas formativas. La Biblia, es uno de los cánones normativos que más conservamos. La herencia europea y los logros ibéricos se nos impusieron con la colonización de nuestro pasado y ese legado se amalgamó con los mosaicos culturales que comunidades americanas lograron dejar en sobrevivencia. Los negros, aunque no directamente, como puede ocurrir en Haití y tal vez en Brasil, dejaron sedimentos, o sus condiciones de esclavismo tergiversaron tanto las estructuras que la Madre Patria trataba de establecer en sus territorios.

La violencia en el interior de la familia ofrece modalidades muy variadas, y se dirige hacia los miembros componentes. No quiero decir que solo se exprese dentro, se ex-

pande fuera de los límites de la célula doméstica, vale decir, sobre la sociedad global.

En el interior del autocratismo masculino se presentan dos sentidos de la violencia personal, abierta o soterrada, enfocando solamente la familia nuclear. Sus direcciones se mueven en triángulo, con el foco principal en el padre esposo. En un sentido va de éste hacia la esposa y el grupo filial. El segundo parte de la madre y es recibida por el padre y los hijos, y el tercero, toca el grupo fraternal y se dualiza en los progenitores o sus imágenes sustitutas. El primer actor - esposo - padres explícito en sus manifestaciones. La madre es gestora directa de agresión hacia los hijos, pero indirecta hacia su marido, lo que señala directrices de poder. Los hermanos entre sí solo cohibidos por el control progenital, manifiestan escalas de violencia de acuerdo con su capacidad para ejercerla. Otra corriente de agresión que parte de todos los miembros de la familia se expresa en formas múltiples. Hace objeto de ella a los animales domésticos, hacia las cosas, hacia el hábitat, a manera de violencia diferida.

Hallé en la familia patriarcal diferentes etiologías de la violencia, hallazgos que exigen profundización específica. Menciono algunas:

Salida a la frustración externa o interna de un Ego cualquiera, con capacidad de darle escape en el ámbito doméstico. Las encuestas señalan que condiciones del hábitat sumadas en ciertos sectores a la pobreza absoluta, la dificultad para superarla, es acicate en los sectores bajos. En los superiores —medio y alto— incidieron la lucha laboral, también tensiones económicas entre otras. También difieren las modalidades de expresión. En los sectores marginales y bajos especialmente, esta violencia es más abierta y sacude fuertemente el grupo doméstico casi a diario. Posiblemente la naturaleza de las causas frustrantes o patrones culturales que dan salida a la violencia le permiten expresarse dentro de tales rasgos de rudeza.

En las otras capas, no hay extremos físicos tan incidentes y asume formas de expresión permitida por sus patrones de extraversion social, pero es manifiesta también. Asociada a la frustración, es interesante señalar que la familia se convierte en el foco que da escape a la agresión que según la teoría durkheimniana la explica. Parecen existir mecanismos contradictorios que permiten su extraversion en ella. Aunque a mi parecer, correlaciones afectivas debieran inhibir su explosión que lesiona los miembros más ligados al violento (esposa y



madre) me parece que el patriarcalismo, anula esta correlación que actúa más vigorosamente como elemento inhibitorio dentro de otros principios. En el análisis de la cultura patriarcal se halló al examinar las cualidades paradigmáticas de los géneros, que el hombre exalta en forma máxima la "comprensión" de parte de su cónyuge, cualidad que interpreta de manera sui generis. Traduce tolerancia extrema constante, adecuación cabal al medio cultural, a la imagen de hombre que esta cultura idealiza, con capacidad máxima de perdón y de olvido de sus escapes normativos y de las ofensas inferidas. El perdón incluye la ausencia de retaliación, para que el hombre pueda tener una relación estable de pareja y un piso de seguridad emocional.

Estas contradicciones culturales nos condujeron a hipotetizar que una de las funciones del hogar patriarcal, consiste culturalmente en ofrecerle campo abierto a sus acaeceres personales frustrantes y salida a las explosiones de su temperamento violento que la cultura estimula. Dicho de otro modo, el hogar ofrece ambiente propicio al desquite de las tensiones internas del marido. Las instituciones no le brindan válvula de escape tan asequible y segura como éste. Otro factor de la estructura parece sumarse: el ejercicio de la línea de poder en sus expresiones parece ayudar en sus abusos a explicar este desplazamiento, hacia las partes vulnerables del grupo, el binomio madre-hijo. El estudio halló que en los hogares más violentos las escenas de agresión se sucedían, por de-

cirlo así, en forma jerarquizada por el poder: el padre agredía a la madre, ésta al grupo filial o la servidumbre, los hermanos se atacaban en función de este principio y hallaban desquite en los animales, los sembrados o los objetos, como ya lo he repetido. No es raro que la persona, objeto, animal, planta, más afectada a la persona sufra esta violencia diferida en sustitución.

Hay un acicate individual que hace explotar la violencia en el hombre: el alcohol y las drogas. No creo que sea la causa verdadera, porque ambos solo ponen a flote situaciones previas que la persona porta en sí. Pero es tal la incidencia de este fenómeno en la familia patriarcal que lo acoto como acicate en la violencia doméstica.

Parece que trago y drogas, renuevan tensiones y desinhiben al individuo. Ambos, se adosan también a la imagen de "macho" que la cultura modela. Cuando la mujer está acoplada al manejo del marido beodo o drogado, dulcifica su conducta pero en ocasiones, a pesar de su pasividad y paciencia estalla la violencia. Se encontró que la embriaguez asociada a las secuencias nocivas que desata en la vida cotidiana del hogar, constituye en los sectores bajos la causa más frecuente de rupturas familiares, y el defecto más repudiado por las esposas. Existen sumadas a lo anterior, tensiones de tipo sexual. Toda mujer de la zona analizada

acotó como índice de que el marido o compañero tenía relaciones extraconyugales, su agresión contra la esposa. El uxoricidio, encubierto bajo el código del honor, camufla esta situación de tipo cultural.

Hemos tocado un punto que me parece es vital en la génesis de la familia patriarcal: la estructura de poder y autoridad. El autocratismo masculino constituye una estructura que trasciende en toda la sociedad, apoyado por las instituciones que lo respaldan y la cultura que le suministra valores y pautas de comportamiento acordes a sus principios. Sociedad y cultura forman un nudo apretado para su vigencia y estabilidad.

El patriarcalismo correlaciona los géneros bajo principios específicos. La relación hombre-mujer se establece en forma dispar, otorgando poder y autoridad con prerrogativas asociadas favorables al hombre. Los principios tradicionales del autocratismo masculino establecen que el varón es providente único de su célula familiar y en virtud de este rol adquiere el mando y se desempeña y encabeza la

representación social. Al depender materialmente toda la célula doméstica de su desempeño económico-social, se subordina y debe obedecerle. La autoridad patriarcal está ampliamente reglamentada por la ley pero el poder desborda en última instancia todos los controles en múltiples oportunidades. Cara al exterior su estampa ejemplar de esposo está dirigida por el código del honor, que obra a manera de guía, aunque no de naturaleza obligatoria en sí misma. Es un paradigma, y como tal, sujeto a vaivenes. ciertos estamentos culturales y momentos de la evolución, hacen letra muerta sus principios. No están incluidos institucionalmente y esta estructura es muy débil dentro de ciertos grupos, personalidades y momentos del cambio, para poder actuar. De esta manera, el grupo familiar vulnerable, mujer e hijos, sin cuota de poder (entiéndase en todos los sentidos) queda a merced de quien lo posee; el padre. Su voluntad es todopoderosa para dar, negar, castigar, premiar, sin aparentes límites. Y la violencia múltiple se apoya en este juego.

Hay que considerar que la dependencia vital que mujer y grupo filial observa frente al padre providente único, los coloca en sus manos. Es la llave del poder y de la vida. Y en esta posición se involucra el aporte cultural, que dentro de la relación de pareja, y más en el matrimonio, coloca a la mujer en calidad de propiedad del marido, y como tal puede hacer uso de ella. Recordemos que el código del honor patriarcal legitima su muerte cuando falla en su fidelidad conyugal. Que en el código romano —parte de nuestra he-

rencia legal— el padre podía ejercer extremos de patria potestad desde vender los hijos como esclavos, hasta sacrificarlos por desobediencia. Por ello no es raro que en grupos populares de zonas patriarcales rurales —con más intensidad— la mujer y la descendencia en etapa de crianza quede inerte ante el poder incontrolable del cónyuge, chivo emisario de sus desbordes violentos en explosiones hogareñas. El único atenuante que controla, que equilibra el poder, es la familia de la mujer. Sus miembros patriarcales pueden inhibir al marido agresivo, pero culturalmente este respaldo es débil en Santander y más cohesionado en la cultura antioqueña con mejor status femenino. Como comprobación, parangonamos las cifras estadísticas de la

violencia sexual en las dos zonas culturales —antioqueña y santandereana— y la comparación favoreció ampliamente nuestra hipótesis.

Un mejor status de la mujer y un respaldo de la familia extensa como los que caracterizan reconocidamente el grupo paisa, parecen precaver los desmanes violentos maritales. Caracteriza en cambio al Santander patriarcal, una limitación de las redes familiares de la mujer, lo que la deja sin respaldo ni control de sus consanguíneos en desmanes conyugales, con más énfasis en los estratos bajos. A veces en ellos tampoco halla amparo, porque al individualismo que marca estas relaciones se suma, la pobreza para dar un apoyo efectivo, si el control del marido violento se quiere enfrentar.

Insultos, burlas, amenazas, maldiciones crean un clima psicológico de constante zozobra que altera y llena la vida infantil y de la madre, de profundos miedos. Las mujeres pierden su autoestima e incapaces de reaccionar quedan a merced de la violencia marital. Los niños con frecuencia, escapan engrosando el número de niños que deambulaban por las calles de este país...



Extremando esta situación, en los grupos marginales, la mujer difícilmente puede convertirse en cabeza económica de su hogar de procreación. No halla trabajo ni está capacitada para lograrlo. Los hijos son también un estorbo en sus alcances laborales y pesa mucho su miedo a afrontar la situación si no se llega a extremos letales, por las amenazas que lanza sobre su vida el marido abandonado. A estos mecanismos se suma la estructura institucional que cerca la vida femenina impidiéndole en el patriarcalismo secular escapar y la fuerza al sometimiento. La economía, solo marginalmente le abrió las puertas a su desempeño, con lo cual la forzó a depender del ganapan único. La socialización en la educación formal e informal moldea la mujer solo para ser complemento del hombre en sus roles de triple reproducción, —biológica, cultural y laboral— administradora para el consumo y gratificante o relacionista social. Recorta sus demás alcances. De este modo se hace inválida para autovalerse fuera de su hogar. Su territorio exclusivo es él y así se incapacita para cualquier desempeño fuera. La religión con sus doctrinas ha sido una fuerte tenaza de sometimiento. Los principios míticos sobre los orígenes refuerzan desde el alba de la humanidad la relación impar de los géneros que alienta el patriarcalismo. La ley fue hecha para redondear el sistema, controlar su escape normativamente o castigarlo. Los beneficios tampoco son equiparados. Po-

der político y militar suman sus fuerzas a las anteriores. En las altas decisiones del estado la mujer está ausente y lógicamente en la disciplina para ejercerlas. La familia cierra el cerco, como ya vimos.

La cultura complementa a la sociedad, como suma institucional. Valores, pautas de comportamiento, sistemas de apreciación, etc., se suman, para impedir que los sexos destinados a ser pareja desigual en derechos y obligaciones, escapen a su sino. La presión cultural se ejerce desde cada miembro de la comunidad, porque ellos han sido socializados en sus principios desde el nacimiento con la educación informal. El código del honor es uno de sus mecanismos que más coherencia presenta en sus principios, pero realmente tiene vigencia en comunidades tradicionales donde los dictados culturales sustituyen eficazmente la norma legal. Pero la pierden casi totalmente en las comunidades en rápido cambio, donde las instituciones no toman vigorosamente el lugar de los principios culturales en desuso. Las evoluciones parciales afectan solo las partes más vulnerables, en este caso el mencionado binomio madre-hijos, porque el poder no está de su lado, aunque no les falte autoridad que no pueden imponer. Quiero repetir expresamente, que no considero en modo alguno que la mujer en absoluto no compartía los dos.

Pero su expresión es encubierta, indirecta, de resistencia, como ocurre en las estructuras desiguales de poder. Por esta razón se habla del poder del débil en función de la mujer, y del poder mítico

del hombre, asertos que vienen a ser realidades en el régimen patriarcal, expresándose también en violencia soterrada y agresiones encubiertas.

Las modalidades de la violencia patriarcal pueden clasificarse en violencia física, sexual, psicológica y social, entre las principales. Existen formas mixtas. Una de las más generalizadas es la violencia física contra el grupo subordinado, que actúa como castigo, para internalizar el poder y la figura del padre, y a veces, como prevención. Como ya se ha dicho, estalla también por las causas expresadas, sin que haya motivación de alguno de sus miembros, que la recibe ignorante de la causa que la provocó.

Hay una gama muy amplia de este tipo de lesiones, desde la letal, en muerte violenta a la esposa, o causa de ella, por la agresión recibida, golpes de la más variada especie, que no se compadecen con la indefensión de quien los recibe. Se propinan con objetos, o con puñetazos, empujones, patadas, pellizcos, mordizcos, palmadas, etc. en las formas más variadas como constan en los archivos judiciales. Revisándolos y comentando con las autoridades, se constató que solo aflora una mínima parte de su realidad. En tercera instancia las heridas con arma corto-punzante, de fuego; cualquier objeto se utiliza con esta finalidad.

Las ofensas de tipo sexual aparecen también muy tipificadas en el patriarcalismo. Obedecen a desbordes de po-

der del omnipotente en el área familiar, con el sexo débil, esposa, hijas, hermanas, parientas, vecinas en mayor frecuencia y con cualquier mujer que se juzgue apetecible y vulnerable.

La esposa sufre frecuentes imposiciones violatorias de su personalidad de mujer, fenómeno al que se asocia el principio patriarcal de que siendo su propiedad, su uso es de voluntad del dueño, sin que se necesite consulta del objeto. En la noche nupcial la generación de progenitores de los Egos encuestados en el estudio, sufrió duros traumatismos en su personalidad al estar ignorante del acaecer a que se comprometía al casarse. Amplios historiales registran duras formas de violencia sexual. Otra expresión de ella consiste en que el hombre no se siente obligado a satisfacer la natural biología femenina. Presentar esta petición sería indigna de una esposa y arrojaría sospechas sobre su conducta. Es de tal naturaleza este fenómeno, que muchas casadas informaron que no tenían gratificación sexual, sino que cumplían con un deber. A fondo ignoro si sea verdad o se trata de una falacia cultural.

Otra violencia sexo-social la recibe la mujer que no llega virgen al matrimonio. Se informó que en un tiempo daba derecho a su muerte y a la del seductor. Ahora todavía sobrevive el repudio inmediato o su perdón incompleto, con permanentes agresiones sobre su honra en cualquier incidencia de su acontecer cotidiano, y la cultura la hace objeto de ostracismo social.

La hipervaloración que la cultura patriarcal tiene de la virginidad hace que la estampa varonil patriarcal se acreciente considerablemente con el desfloramiento femenino, que significa la "honra" de la víctima. Mientras él agranda su imagen de macho, las duras secuencias de este hecho violento, castigan a la mujer. Incluyo también, la violencia sexual generada por las relaciones extraconyugales que, repito, son privilegio cultural del status adscrito y adquirido del hombre en el patriarcalismo y que favorecen agresión hacia la mujer legítima y los hijos, dentro de un complejo mecanismo de culpabilidad generado en la personalidad masculina.

Fuera del lecho conyugal, el patriarcalismo expresa su violencia sexual en variadas agresiones. La más inmediata y posiblemente más encubierta hace referencia al incesto. El padre abusa de sus hijas (en Santander parece que poco abusa sexualmente del hijo) aún desde edades prema-

de la esposa, igualmente medrosa del castigo marital o del abandono en la miseria, inválida para hacer frente con sus hijos a situaciones extremas. Las oímos explicar que por ellos soportaban los malos tratamientos y que esperaban que crecieran para poder abandonar al padre.

Por esta razón, tan poderosa como el miedo, no se sanciona el culpable y por tanto la ley se encuentra atada para actuar. En clases más altas, el miedo social oculta la verdad.

El incesto fraternal tampoco es escaso. Vale también el poder físico del hombre y temores a denunciarlo. Los parientes, especialmente hombres mayores, violentan a niñas que confían en ellos, más que en desconocidos. Las víctimas son silenciadas como

**L**a cultura patriarcal santandereana hipervalora la virginidad; el desfloramiento femenino significa perder la "honra". La víctima obtiene el repudio social y el victimario refuerza su imagen de macho.

turas. El Instituto de Medicina Legal, los Juzgados, la Oficina de la Mujer y los hospitales in-

en los casos anteriores, por el incestuoso.

En este tipo de violencia



biológica, quiero destacar una imagen familiar, tradicional en los hogares de los sectores bajos y más reciente en los estratos superiores. Me refiero al padrastró, que aparece en el primer grupo sucesivamente, dentro de las familias de relación inestable, en

Amedrentamiento permanente ante los abusos de la autoridad y en algunos grupos su estricta exigencia, que restan cualquier iniciativa, mantienen pendiente a hijos y madre de la acción del padre-esposo. Insultos de variada calidad, siempre utilizando pa-

riales del hogar. El padre que privilegiado por la autonomía económica que le confiere su status, mantiene a mujer e hijos en condiciones mínimas de sobrevivencia material y social.

Esta violencia permite mantener el sometimiento femenino y filial y en ocasiones se convierte en poderosa presión para acceder a las exigencias del cabeza de familia en cualquier área. Particularizando por grupos sociales, se encuentra en sectores marginales y bajos, que se pauperiza por voluntad paterna la dieta, bien sea por causa de las relaciones extraconyugales con pluralidad de esposas o se expende en extras personales del padre, o se egresa en beodez o droga.

En los sectores medios y altos, la violencia mueve a mezquinar satisfactores necesarios y de tipo cultural de la familia.

El patriarcalismo clásico cuyas expresiones violentas y extremas he presentado, se halla en proceso de cambio en razón de las presiones institucionales que muestran rápida evolución. La apertura de economía y educación superior a la mujer, la han favorecido para tornarse en coprovidente poniendo en entredicho el principio del autocratismo masculino fundado en un providente único. Pero la violencia masculina contra la mujer y la descendencia aún se desata en estas situaciones dentro de variadas modalidades, porque la cultura no ha evolucionado suficientemente a la par que el cambio institucional, y al rezagarse, sigue agrediendo. Menciono algunos tipos de violencia. En los grupos bajos y medios, des-

**A**mplios historiales registran duras formas de violencia sexual. Expresión de ella es el que el hombre no se sienta obligado a satisfacer la natural biología femenina. Tal petición sería indigna y arrojaría sospechas sobre la conducta de una esposa. Muchas cansadas informaron que cumplían con un deber en su relación sexual.

razón de la urgencia de sustituir la imagen paterna en sus roles. No solo en Santander, sino en el resto de las zonas patriarcales, esta estampa es de manifiesta agresividad sexual con el grupo de sus hijastras que entran bajo su protección material. Torna a suceder para detectar su incidencia, el temor de la víctima o de la madre, la seducción o el miedo a perder el hogar, el soporte económico para la crianza de los hijos sin padre. En escalas superiores, el temor social y de la cultura mantiene su silencio, o los valores afectivos de la madre que se dualiza en esto momento para tomar una decisión.

Otro tipo de violencia es de naturaleza psicológica.

labras soeces o duras, burlas o apodos, amenazas y aún maldiciones se escuchan en estos hogares. Hay un clima psicológico de constante zozobra, que altera el sueño, la ingestión de alimentos y llena la vida infantil y de la madre de profundos miedos. Las mujeres más sometidas a las presiones violentas múltiples, pierden su autoestima, e incapaces de reacción o de decisiones, quedan a merced de la violencia marital sin atreverse en lo más mínimo a presentar resistencia. Los niños con frecuencia escapan, como pudimos ver en análisis de la niñez callejera. La violencia material se expresa en el patriarcalismo en reducir al máximo las condiciones mate-

carga totalmente y con más frecuencia la responsabilidad económica sobre el ingreso de la mujer, gastando el suyo para extras personales, apoyado en el viejo privilegio autonómico. El tipo de violencia más generalizado con la mujer coprovidente, es no ayudarla en sus antiguos roles hogareños. Se llega a veces a un apoyo voluntario y esporádico, como una merced en momentos de emergencia. Pero se abstrae y la deja sola en el desempeño de todas las tareas, porque la cultura aún cree que los roles hogareños son "deberes" privativos del sexo femenino, y deshonor al hombre si los ejecuta. Apoyado en estas premisas que muestran trascendencia ética hondamente internalizada en la mujer, el esposo la deja recargarse en beneficio suyo de múltiples tareas, las complejas de la familia, ya mencionadas, más las laborales de exhaustivas jornadas, transporte prolongado, redes sociales, que paradójicamente no juegan con el concepto patriarcal de cuidar de la mujer por el hombre como defensa de la especie. Incidentalmente hemos hallado en múltiples estudios, que las jornadas de trabajo de la mujer casada superan las 16 horas diarias, sin derecho a descansos en dominicales y festivos. Su reposo es inferior en promedio de dos horas al del esposo, que solo se mueve como providente. Sociedad y hogar levantan contra la madre trabajadora una agresión per-

manente, utilizando en su contra un complejo de culpabilidad, que por privilegio patriarcal exime al hombre. Por qué se procede así si los hijos son de ambos y el hogar también, y ella necesita trabajar para que el hogar no tenga las penurias que afronta, con el solo ingreso del padre? Agresión social y cultural, que el hombre encarna en estos momentos, como rezagos de su poder no evolucionado. Es tal la situación que estos cambios generan, que la incidente ruptura familiar asociada a la jefatura única de la mujer (hogar y pan) se está incrementando rápidamente según los últimos estudios, con incontables secuencias nocivas al grupo familiar.

Quiero expresar, como ya lo he dicho, que la mujer y el grupo filial responden en alguna forma a la violencia del padre. El ya mencionado poder del sometido, quita el piso de seguridad material o psicoafectivo del padre en complejas modalidades. Violencia crea contraviolencia, menos abierta que la otra, pero igualmente dañina.

**E**n los hogares más violentos las escenas de agresión se suceden, por decirlo así, en forma jerarquizada por el poder: el padre agredía a la madre, ésta al grupo filial o la servidumbre, los hermanos se atacaban en función de este principio y hallaban desquite en los animales, los sembrados o los objetos. No es raro que la persona, objeto, animal, planta, más afecta a la persona sufra esta violencia diferida, en sustitución.

Por esta razón en los hogares patriarcales dominados por la violencia, existe un clima de tensión extrema, dentro del que se socializa el grupo filial. La crianza en tales ambientes parece que conduce a que los hijos en su adultez, vuelvan a repetir el ciclo agresivo, proyectándose violentamente sobre su esposa y descendencia, repitiendo lo que padecieron en su hogar de orientación. Planteo finalmente, como hipótesis de trabajo, que la socialización temprana permanente en las modalidades de violencia, puede ser génesis de la que desbordando la familia se proyecta sobre la sociedad total en variadas modalidades y cuyas consecuencias estamos viendo trágicamente.



# La Educación y la satisfacción de las necesidades básicas de los colombianos

HERNAN PRADA NIÑO  
Vice-rector Académico UNAB

La nuestra es una sociedad en tránsito y está sujeta a cambios acelerados al impulso de múltiples hechos sociales que día a día van trayendo nuevos afanes y presionando la búsqueda de nuevas metas.

Estimo que en esa sociedad cambiante existe lo que bien podría llamarse el CURRÍCULO SOCIAL, por analogía con lo que ocurre en el campo académico.

Ustedes como educadoras conocen perfectamente que el currículo académico bien puede dividirse en dos partes: Contenido y proceso y que en la medida en que los procesos académicos no sean adecuados la transmisión de los contenidos no es buena. Si no se refinan y cumplen bien los procesos académicos los currículos se quedan como

vacíos enunciados, como meras declaraciones de buenas intenciones.

De manera similar y aunque los aspectos de contenidos de problemas sociales pueden estar en ocasiones por encima de nuestra capacidad de reflexión, es bien posible que nos afecte más la carencia de procesos por medio de los cuales podamos asimilar eficazmente tal acumulación de información.

Por eso es importante y conveniente analizar los problemas sociales y al tiempo ir buscando unas guías y mecanismos para su asimilación por el cuerpo social a la par que poniendo ideas para implementar caminos a las soluciones. Por tanto, dentro de la más elemental de las estructuras que correspondan con estos planteamientos, un

tema como el propuesto para esta conferencia debe iniciar con una mención de cuáles son a nuestro entender las necesidades básicas de los colombianos.

Intentaré analizar aspectos de tales problemas y al final pondré sobre el tapete ideas que encaminen hacia soluciones.

## LAS NECESIDADES BASICAS DE LOS COLOMBIANOS

a.- Sobre la que existe tal vez mayor unanimidad, es sobre la que se traduce en pobrezas limitadas casi siempre a la carencia de satisfactores materiales como alimentación, vestido, servicios asistenciales, techo y trabajo. Esta necesidad puede definirse como de SUBSISTENCIA.

Necesidades que han crecido en espectro y profundidad en la medida en que se ha llegado a límites de extrema carencia, que abarca volúmenes cada vez más grandes de población.

Necesidad sentida y reconocida tanto en la esfera particular e individual como a nivel estatal, donde se enuncia un plan contra la pobreza absoluta como oriente de un gobierno que, a nuestro sentir, debe buscar mejorar la calidad de vida ciudadana.

Y con Max Neef debemos tener en mente que "La calidad de vida dependerá de las posibilidades que tengan las personas de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales"(1).

b.- Necesidad de PROTECCION frente a la violencia que ha acabado con la tranquilidad y el sosiego, Violencia proveniente de grupos de izquierda que quieren tomar el poder por la fuerza de las armas, de grupos de derecha que por los mismos medios desean mantener el statuquo y exterminar a violentos de izquierda, violencia en fin de los vinculados al tráfico de los estupefacientes, ante la arremetida de las autoridades que han tratado, sin éxito, de ganar esa batalla en condiciones de neta desigualdad.

Esa necesidad de protección es cada vez más urgente en la medida en que la situación de violencia se ha ido desbordando hacia otros sectores de la sociedad Colombiana. El exterminio no se ha detenido en los activistas de izquierda y derecha que desean pelear, sino que ha tocado también en uno y otro bando a quien se atreve a asumir posiciones de liderazgo pacífico pero relievantes. La opinión libre está desapareciendo y las gentes de todos los sectores no ya solamente los de izquierda y derecha, se sienten en peligro por la manifestación de sus criterios.

c.- Necesidad de PARTICIPACION, pues de su carencia emanan muchos de los males que acongojan al país. El diagnóstico acertado es aquel que muestra el cierre de los canales de participación a las nuevas corrientes del pensamiento, a los nuevos sectores económicos, a las nuevas clases dentro de nuestra sociedad, cierre imputable a quienes creen ver menguado su poder y ubicación en cuanto otros vienen a sentarse junto a ellos en el panorama político, cultural, social y económico.

Poder aportar su concurso en el proceso de aprendizaje, pasando de pasivo oyente a activo estudiante hará más responsable y productivo a quien está en proceso de formación. Asumir programas cuya metodología lleve al estudiante a ser agente activo de su propio desarrollo y aprendizaje. Que respete su ritmo de trabajo, sus habilidades y destrezas por medio de una enseñanza activa y una promoción flexible. Así se ganará independencia y se afirmará su personalidad.

Participar en la vida de la sociedad, en la actividad económica, en la dirección del Estado y en el gobierno, poder ser y trascender con libertad e identidad.

Ustedes, las personas que han nacido después de 1960 no sienten ningún interés por la participación política y los llamamientos que se les hacen para su vinculación a la actividad partidaria no los mueven por múltiples razones, entre las cuales están desde la baja altura que ella ha alcanzado y el desprestigio de los que en ella se mueven por su casi exclusiva dedicación a la sa-

tisfacción de intereses personales y no de la comunidad, hasta la razón presentada por el investigador Rodrigo Parra (2) quien afirma que tal apatía es debida a la existencia del período que se denominó Frente Nacional, que impidió la actividad política y su ejercicio, lo que implicó que ustedes no crecieran apreciándola como actividad sana sino en una organización clientelista ligada a la expansión del poder económico del Estado y de la burocracia.

En el presente los ingredientes de la cuestión se han agravado ostensiblemente con la aparición de los grupos armados que dirigen su esfuerzo a la toma del poder, combinando así peligrosamente la gestión política con la gestión de las armas.

Sin embargo pensamos que la lucha por el poder debe desplazarse del discurso armado a la apertura que permita la colaboración de todos, para que nadie se sienta derrotado. Hasta una oposición con garantías sentirá que de esa manera está participando.

Por eso los Frentes Nacionales, los gabinetes de salvación nacional y otras entelequias que signifiquen un nuevo reparto del país exclusivamente por los dos partidos tradicionales acrecentará la situación de conflicto y aumentará de paso las necesidades.

1. MAX-NEEF, *Mandred Desarrollo a Escala Humana*. CEPUR. Santiago, 1986.

2. PARRA SANDOVAL, Rodrigo. *Ausencia de Futuro*. Plaza y Janés. Bogotá. Enero, 1985.



Participación para todos, hombres, mujeres, niños, minorías étnicas, políticas, religiosas, sociales, culturales, dentro de nuevas formas de concebir y hacer la práctica política.

d.- Tal vez, a mi entender, la cuarta gran necesidad del país es la LIBERTAD. Y no lo afirmo dentro de una escala valorativa pensando equivocadamente que el comer es más importante que el participar, o el tener paz que poseer vestido. En el punto en que se halla nuestra sociedad el tratamiento debe ser la búsqueda de satisfactores para todas estas necesidades.

Justo es también reconocer que libertades como la de expresión y opinión han sido garantizadas permanentemente por nuestros gobiernos y que el clima que se ha dado ha sido favorable. No obstante, la situación de violencia generalizada, las muertes, los genocidios, el boleteo, el chantaje, la extorsión, el secuestro, han ido poco a poco generando un reflujo de silencio, una a manera de mordaza en ciertas bocas, que ya temen expresar de palabra o con los hechos su querer.

En suma, se ha ido perdiendo la libertad por obra de los violentos de toda las extremas.

Se han dado casos de gentes que han tenido que salir del país por razón de las amenazas y hasta llego a temer que hay muchos en un "exilio" víctimas del terror.

Como la libertad y la igualdad son principios fundamentales de la democracia, urge crear mecanismos para su preservación y fortalecimiento.

Más en el fondo están las garantías para las otras libertades como las de trabajo, educación y locomoción para solo citar tres que muchas veces se quedan en un hueco enunciado.

e.— Por último, la necesidad de ENTENDIMIENTO, que se debe fundamentalmente a la baja calidad de la educación. Niños sin estimulación temprana, con escasa formación juvenil, dentro de un régimen escolar que no los protege y defiende sino que los rechaza a la menor flaqueza, por una falta disciplinaria o por la pérdida de un curso, arrojándolos al universo de la ignorancia, el analfabetismo y la falta de oportunidades futuras.

Un sistema educativo que solo educa para "el mañana", olvidando que debe hacerlo también para "el hoy", pues se es ser humano desde que se nace y a vivir se empieza desde entonces, con pleno goce de los derechos que como tal le corresponden.

El sistema educativo experimentó hace varios años la expansión del sistema escolar y con ello aun cuando lo deselitizó, produjo también una exclusión de parte de la población. Las instituciones educativas se estratificaron y los tipos de programas han llevado a una discriminación contra los que no estudian en las instituciones o "programas adecuados" (3). Antes la buena calidad de la escuela pública nivelaba en gran manera a los educandos. Hoy las múltiples instituciones educativas con programas y currículos diversos propician una gama muy variada que indudablemente ofrece mayores oportunidades a unos pero de paso discrimina a otros.

También, hasta hace unos años la educación propiciaba el empleo y posibilitaba la movilidad social, teniendo necesaria relación con los ingresos, el hecho de que la educación no conduzca necesariamente al empleo la convierte hoy en una fuente de aspiraciones frustradas.

Pero hay algo más, para tratar de conjurar lo anterior se ha remplazado a las políticas educativas de tipo pedagógico moderno por otras dirigidas solo a la producción de empleo, con consecuencias negativas para la calidad de la educación en la medida en que se abandona el espíritu científico por lo meramente práctico y aparentemente conducente al objeto buscado a través de una visión dogmática del conocimiento.

### PUEDE EL SISTEMA EDUCATIVO BRINDAR SOLUCIONES A ESTAS NECESIDADES?

Al hablar de soluciones estamos pensando en un futuro, pues ellas serán para el mañana. Por eso, ante todo debemos creer en el mañana.

1.- Entendemos que la solución ha de ser planificada a través de un plan de desarrollo integral de toda la sociedad Colombiana compuesto de políticas, a corto, mediano y largo plazo.

Las que nos interesan hoy y que se refieren solo al sistema

3. IBID.

educativo, se inscriben usualmente en el mediano y largo plazo. Los planes de corto plazo como la generación de empleo, servicios de salud y apoyo a grupos marginales se hallan casi siempre por fuera del sistema educativo, aunque si se piensa en la colaboración que estudiantes como ustedes las preescolares prestan en la organización de núcleos de atención en zonas desfavorecidas y para niños de madres trabajadoras, se piensa que también en el corto plazo hay actividades que se pueden desarrollar.

2. Se debe repensar el concepto de calidad en la educación, "para no seguirla entendiendo en términos "de rendimiento escolar" sino de su capacidad de generar un entendimiento del mundo, de la sociedad y del individuo".

"Un tipo de educación para una sociedad cambiante, para una sociedad sin modelo, que forme un hombre que pueda enfrentarse a cualquier tipo de futuro y no un hombre cuadrado para un solo tipo de sociedad, poseedor de una capacidad de pensamiento científico y no abrumado por el peso de una información específica que no le sirve para entender el mundo cambiante e inesperado que lo rodea; un hombre que pueda enfrentar una sociedad en crisis imaginativamente, que pueda desempeñarse en medio de valores contradictorios y no un hombre programado por una sola forma de ver la vida. Es decir, un hombre preparado para participar en una sociedad democrática cambiante"(4).

3. El sistema educativo debe buscar también la solución

de otros graves problemas, para superar, con los debidos satisfactores tales necesidades de entendimiento.

Me refiero a los sistemas de enseñanza y evaluación que buscan el aprendizaje masquinal y repetitivo sin mayores posibilidades al entendimiento y a la creación. Como es sabido, en la infancia el niño asimila los modelos sociales y ello lo conduce a desarrollar patrones neuronales que pueden convertirlo en un imitador.

Debe buscarse que él entienda y valore que existen diversas maneras de hacer las cosas con el mismo fin pero de modo diferente a como lo hacen sus maestros, padres, hermanos, etc. Que no existe una forma única, ni un modelo a imitar.

Cuando los niños comprendan eso tendrán más posibilidades de adaptación y por tanto de cambio.

También deben los padres y maestros buscar la manera de desarrollar en los niños imágenes directrices que propicien su desarrollo, adaptación y cambio en lugar de estimular y exigir respuestas reiteradas, uniformes y simples. Los maestros deben aguzar su imaginación para mostrar a los infantes los significados de las cosas, interesándose en que ellos encuentren los medios de expresar ese entendimiento, alejando el sistema de dar los mismos ejemplos siempre y utilizar la capacidad mental solo como mecanismos de almacenamiento de información digerida que deba aflorar ante el estímulo.

Por otro lado, para capacitar a las generaciones futuras como exploradores eficientes del mundo y de la sociedad tendremos que organizarnos para, siguiendo a Crane:

"Permitir que los niños acumulen experiencia tanto en la fase exploratoria como en la operacional del proceso de solución de problemas.

Encontrar roles gratificantes para la juventud tanto dentro como fuera del salón de clases; para ellos es necesario romper el aislamiento existente entre el sistema educativo y la sociedad (el mundo real externo a la escuela).

Evitar que se inculque el miedo al fracaso, condicionamiento éste que resulta en parte de experiencia exploratoria insuficiente y en parte de la ausencia de roles sociales reales.

Para enfrentar tal desafío, las instituciones educativas necesitarán desarrollar nuevas funciones que permitan la flexibilidad y una enseñanza más acorde con el mundo real. La implantación de estas nuevas funciones requerirá de algunas alteraciones en la perspectiva pedagógica, nuevos lazos con la comunidad y una mejor utilización de nuestros recursos de transmisión de conocimientos"(5).

4.- El sistema educativo debe también propender por de-

4. Op. cit. 137.

5. CRANE, Hewitt D. *El Nuevo Mercado de Intercambio Social*. Texto M.D.U. UNIANDES. Abril 1988.



sarrollar como perspectiva pedagógica combatir el miedo.

John Holt, anota que:

“Los adultos destruimos una gran parte de la capacidad intelectual y creativa del niño... convirtiéndolo en un ser con miedo, miedo a no hacer lo que otras personas quieren, a no poder complacer, a cometer errores, a fracasar, miedo a equivocarse. En esta forma les infundimos también a atreverse, les influimos el miedo a experimentar, el miedo a intentar lo difícil y desconocido”.(6).

5. Debemos combatir como estrategia pedagógica el sistema evaluativo que solo busca en el estudiante la petición del modelo presentado por el profesor, calificando con las más altas notas al que es capaz de repetir sin pestañear sus palabras y sus conceptos.

6. Han de desarrollarse políticas de prevención y de terapia de las conductas “desviadas”, tales como la drogadicción, la delincuencia y la prostitución de los jóvenes.

7. Reintegrar al sistema educativo programas de recreación y deporte, integrados dentro de los currículos, de modo tal que tengan idéntica importancia que las otras asignaturas y actividades que los integran. No es pertinente seguir dividiendo “las clases y tareas” de las actividades de participación, de sociabilización, de recreación y de deporte de tal manera que el muchacho equivocadamente piense que lo importante “son las clases y tareas” y lo demás es accesorio y no forma parte del proceso de su formación.

8.— Estimular la participación de los jóvenes en la dirección de sus comunidades, escuelas y universidades, posibilitando ciertamente su actuación.

Además de su madurez y formación se ganará en el gusto por la dirección y el gobierno lo que propiciará para el futuro una mayor participación

suya en la vida ciudadana, en la actividad política, en la organización y dirección del Estado y de la sociedad en general.

Soy consciente de que explorar el futuro es como dice Crane jugar fútbol en una cancha donde la hierba ha crecido hasta dos metros y medio. De vez en cuando los jugadores deben saltar lo suficiente como para ver la portería y volver luego al suelo para concentrarse en el juego inmediato.

Así debemos trabajar en la construcción y en la perspectiva de un mejor sistema educativo, que logre para Colombia un mejor mañana, concentrarnos en lo que hoy hacemos, pero de cuando en cuando saltar para mirar el horizonte.



6. HOLT, Jhon. *Como Fallan los Niños*. Citado por Crane. Texto M.D.U. UNIANDES. Abril 1988.

**El buen lector, es aquel, que al terminar un libro es capaz de escribir una página. ¿Lees?**

### Bienvenidos al Sistema de Bibliotecas UNAB

- Todos los usuarios del SIBU tienen el derecho a ser atendidos con amabilidad.
- El usuario encuentra en el SIBU un espacio adecuado para la lectura, la consulta, la investigación y el ejercicio intelectual.
- Es parte del trabajo bibliotecario, la creación de las condiciones propicias para la conversación, la discusión, la racionalización y el uso adecuado del patrimonio bibliográfico Institucional.
- Leer te alimenta, te nutre, te permite aprender y no copiar. ¿Copias?
- La política del SIBU fundamenta su labor en los SERVICIOS DE INFORMACIÓN.

**Este libro es propiedad del SIBU y está electrónicamente protegido.**

**¡Cuidalo!**