



UNA3 HEMEROTECA

11 FEB. 1988

ISSN 0120-8594



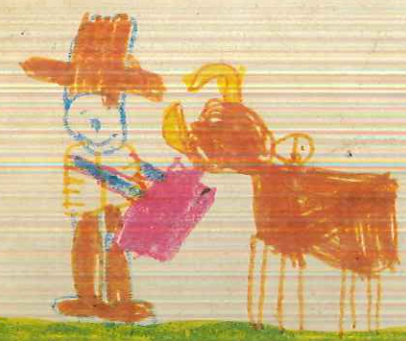
UNA3

UNIVERSIDAD
AUTONOMA DE
BUARAMANGA

FACULTAD DE EDUCACION PRE-ESCOLAR



Bucaramanga Vol. 3 No. 5 - 1987



FAC.de ED PRE - ESC	Bucaramanga (Col.)	Vol. 3	No. 5	p.p.1-106	Diciembre 1987	ISSN 0120 - 8594
---------------------	--------------------	--------	-------	-----------	----------------	------------------



UNIVERSIDAD
AUTONOMA DE
UNAB BUCARAMANGA

UNAB



HS00001305

FACULTAD DE EDUCACION PRE-ESCOLAR

Bucaramanga, Vol. 3 No. 5 1987

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACION	5
NUESTRA FACULTAD	8
ETICA DE LA SEXUALIDAD Armando Sarmiento Cipagauta.	9
EL METODO DECROLY: Fundamento Filosófico María Nuria de Martínez	15
EDUCACION ACTUAL	25
ANTECEDENTES DE LA REFORMA EN LA U.P.N.: Tres Décadas de la Historia de la Educación Superior en Colombia. Departamento de Planeación U.P.N.	27
EL COMPROMISO POLITICO DEL EDUCADOR Vital Didonet.	41
INVESTIGACION ACCION PARTICIPACION María Cristina Salazar.	51
GRANDES EDUCADORES	57
CELESTIN FREINET Piedad Santos Gómez.	59

Fac. de E.D. PRE - ESC. Bucaramanga (Col.) V. 3 No. 5 p.p.1-106 Diciembre 1987 ISSN 0120 - 8594

11 FEB. 1988



UNAB HEMEROTECA

CULTURALES Y EVENTOS	69
DESARROLLO Y ORGANIZACION DEL LENGUAJE INFANTIL Lyda Mejía de Eslava.	71
TRANSTORNOS DE APRENDIZAJE COMO SECUELA DE RETARDOS DE LENGUAJE Lyda Mejía de Eslava.	77
FUNDAMENTOS PARA EL DISEÑO DE PROGRAMAS DE EDUCACION SEXUAL Martíña Lucía Palacio de Pinzón.	83
REFLEXIONES SOBRE EL IV CONGRESO DE EDUCACION PRE-ESCOLAR Alba Rosa Arocha Hernández.	95
EXPERIENCIAS PEDAGOGIAS	101
"ASI ESCRIBIMOS": TALLER DE LITERATURA INFANTIL Floralba Chirinos de Galvis.	103

UNAB

- Rector: Alberto Montoya Puyana
- Decano

Facultad de Educación Pre-Escolar:
Luthing Ocazonez de Jaimes



UNAB HEMEROTECA

11 FEB. 1980

COMITE DE REDACCION:

LUTHING OCAZONEZ DE JAIMES
DORIS LAMUS CANAVATE
AMPARO GALVIS DE ORDUZ
GRACIELA MORENO DE RAGHIB
BEATRIZ SERRANO DE SERRANO
ALBERTO RODAS

Editada por:

FACULTAD DE EDUCACION PRE-ESCOLAR

Periodicidad: Irregular

Formato: 21 mm. x 15.5 mm.

Publicaciones UNAB

Calle 48 No. 39-234 - Conmutador 75111 - 75161

Apartado Aéreo 1642 - Bucaramanga - Colombia S.A.

Portada: Ilustración Infantil Alejandro Ordóñez Ortiz

NORMAS EDITORIALES

La Revista de la Facultad de Educación Preescolar 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 página 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.

PRESENTACION

En esta quinta entrega de la publicación de la Facultad de Educación Preescolar de la UNAB, destacamos la inserción de tres artículos ubicados en la sección Cultural y Eventos, por corresponder a cursos y/o talleres realizados dentro del Programa de Educación Continuada de esta Universidad, cuyo propósito es mantener actualizadas a las egresadas de la carrera, así como a los educadores en general y a todos aquellos profesionales interesados en la educación de la infancia. Tales artículos son: "Desarrollo y Organización del Lenguaje", "Trastornos de Aprendizaje como secuelas de retardo en Lenguaje", ambos a cargo de la fonoaudióloga Lyda Mejía de Eslava y "Fundamentos para el Diseño de Programas de Educación Sexual", Seminario —Taller dirigido por la psicóloga Martha Lucía Palacio.

Para 1988, por Educación Continuada hemos programado cursos orientados hacia la satisfacción de expectativas manifiestas por los educadores de la región. Temas como el aprestamiento para el aprendizaje de la lecto-escritura, a cargo de la doctora Myriam Montes; Desarrollo de la Inteligencia, por el doctor Miguel de Zubiría, serán objeto de este programa. Y, en este espacio, reproduciremos las temáticas desarrolladas.

Tenemos en esta ocasión la especial colaboración de María Cristina Salazar de Fals Borda, investigadora y profesora de la Universidad Nacional de Colombia, como un aporte para quienes trabajan con comunidades populares. Con traducción del portugués de la psicopedagoga de la Universidad Pedagógica Nacional, Isabel Ortiz de Ordóñez, tenemos un especial tema de reflexión para estos tiempos: "El compromiso político del educador" por Vital Didonet. Con el propósito de rescatar elementos para la comprensión y el análisis de los problemas educativos colombianos, retomamos apartes de un documento del Departamento de Planeación de la Universidad Pedagógica Nacional y que nos permitimos subtítular Tres Décadas de la Historia de la Educación Superior en Colombia. Todo ello en la sección Educación Actual.

Siendo esta publicación canal de expresión y difusión de la producción de nuestros docentes, así como material de apoyo y/o consultade los maestros en formación, resulta particularmente importante contar en esta edición con colaboraciones de varios de aquellos: Piedad Santos, Alba Rosa Arocha, María Nuria Rodríguez y Armando Sarmiento. Del mismo modo cabe destacar la colaboración de Floralba Chirinos de Galvis, docente del Departamento de Letras de la Universidad Industrial de Santander, quien nos cuenta cómo los niños hacen literatura.

A nuestras estudiantes les estamos reiterando la invitación a escribir para su revista, así como a las egresadas; sus experiencias pedagógicas son de mucha importancia tanto para la publicación como para los lectores de ésta. En nuestro próximo número esperamos leer: Estudiantes y Egresadas, ¡PRESENTE!



• ETICA DE LA SEXUALIDAD
Armando Sarmiento Cipagauta

• EL METODO DECROLY
Fundamento Filosófico
María Nuria de Martínez



UNAB HEMEROTECA

11 FEB. 1998

ETICA DE LA SEXUALIDAD

ETICA EXTERNA
A LA PERSONA

Vs

ETICA CENTRADA
EN LA PERSONA

Ambigüedad,
confusión,
contradicciones.

Concreción,
realidad y
opción por el ser
humano.

Por ARMANDO SARMIENTO*

Nadie niega la validez de la afirmación: "El hombre es un ser social". De ahí que se acepte la influencia que el ambiente social tiene en el desarrollo del ser humano, especialmente en sus primeras experiencias con el mundo y en general durante toda su vida. En dicha influencia están presentes una serie de matices en torno al individuo y su papel al interior de la colectividad y, obviamente, está implícita una Etica (1) del comportamiento social que normatiza, rige y orienta la conducta de cada uno de los individuos que la constituyen. Esta Etica o Moral, que se concreta en valores y principios, señala los deberes y obligaciones del ser humano en su comportamiento general dentro de su cultura particular.

Hay áreas en la vida en las cuales la Etica está especialmente involucrada hasta el punto de ser absolutamente dependientes de ella. Una de ellas es el comportamiento sexual.

Tradicionalmente la Etica que acompaña a la sexualidad (2) es una Etica que coloca al ser humano (forzosamente) frente a dos caminos, de los cuales solo podrá elegir uno, determinando así su nivel de Etica, o me-

1. Etica-Moral: Deberes y obligaciones del ser humano en los hábitos y costumbres que se refieren a la vida social.

2. Componente de la personalidad que involucra elementos somáticos, emocionales, intelectuales y sociales del ser humano.

* Psicólogo. Universidad INCCA de Colombia. Profesor Psicología Facultad de Educación Pre-Escolar UNAB.

por la existencia o no de Etica: Debe escoger entre el "Hacer" o "No Hacer", que, visto desde la óptica de Educadores-Padres o sociedad en general sería la disyuntiva "Permitir" o "Prohibir" respectivamente, y desde el punto de vista de la esencia natural del ser humano significaría, respectivamente "Ser Sexual" o "Ser Asexual". En esta última disyuntiva se evidencia que la decisión entre los dos caminos a escoger es realmente una falacia, precisamente porque uno de los caminos es inexistente: "Ser Asexual". Es ya una verdad ineludible el hecho de que el ser humano es un ser sexual desde su nacimiento, hecho que se sustenta en lo orgánico y lo psicológico, que sufre una secuencia de desarrollo y que influye definitivamente en su vida en cada una de sus etapas hasta la adultez y posteriormente. Esta evidencia deja sin piso al "No Hacer" y al "Prohibir".

Pretender utilizar una serie de preceptos y principios morales para impedir que un niño de dos años progrese en la maduración de su sistema muscular, óseo y nervioso, sería tan absurdo y ridículo que a nadie, mentalmente sano, se le ocurriría hacerlo. Igualmente absurdo es utilizar la normatividad, producto de la Etica, para evitar que progrese y se exprese algo que es más interno que externo como lo es la maduración sexual.

Sin embargo, es éste el camino de la Etica tradicional respecto a la sexualidad, donde no se asume la sexualidad como un hecho natural sino que se oculta y se aplaza exigiéndole al ser humano que "espere" hasta una edad muy madura para empezar a expresar su sexualidad a nivel reflexivo o experiencial. Cuando se niega, se oculta, se prohíbe o reprime la sexualidad no se está frenando en el niño o en el (la) joven su evolución sexual, lo que se está haciendo es confundir la interpretación que el (la) joven le dé a su maduración sexual y de ahí a sus experiencias sexuales. Su evolución sexual prosigue nos guste o no, la prohibamos o restrinjamos o no.

Entonces, de acuerdo con la influencia de este tipo de Etica en el comportamiento sexual de el (la) joven, tenemos que: lo que lo coloca en situación de conflicto con su realidad sexual NO es el hecho de su EXPERIENCIA SEXUAL EN SI MISMA, sino la represión, dramatismo y censura que la comunidad asocia con el hecho sexual. De manera que la Etica que funciona en este momento, es una Etica externa a la persona, ajena a la verdadera naturaleza humana y ceñida estrictamente a unos principios abstractos e inamovibles productos del deterioro de la concepción del hombre dentro del ámbito social. Dicho deterioro surge de una confusa dialéctica de elementos sociales, políticos y económicos donde el hombre, su naturaleza y esencia marcha como una veleta a la deriva, obligado a cambiar de dirección continuamente según el capricho de las mareas, los vientos y las tormentas del devenir económico-social.

Esta Etica tradicional está sustentada en principios confusos, ambiguos y contradictorios puesto que la sociedad permite que se manipulen abiertamente los Estímulos Sexuales en sofisticados anuncios como gancho publicitario; permite también el "necesario" ingrediente sexual en prensa, revistas, cine, T.V., música, como fácil medio de ganar audiencia. Es clara aquí una amplitud (en principio) de manejo del elemento sexual; que condiciona, prepara, estimula y casi empuja a la Experiencia Sexual; pero cuando un joven o un adulto practican su sexualidad fuera de



los cánones establecidos por esta misma sociedad, ella pasa de ser "Liberataria" a "Represiva"; señala con el dedo y castiga fuertemente algo que ella misma ha provocado.

Resumiendo, la Etica sexual tradicional pregona "valores" que incluyen la prohibición o negación de la naturaleza sexual del ser humano, en el sentido de que prohíbe (castiga) lo "malo" o sea la expresión reflexiva o experiencial de la sexualidad; a la vez que permite (premia) el ocultamiento del impulso sexual, lo cual es "bueno". Es decir, la moral respecto a lo sexual es una moral "orientada a la obediencia y al castigo" (3) (obedece so pena de ser castigado), y sencillamente se atiende a lo que sea considerado correcto o incorrecto (obro en función de que me consideren "niño bueno" 4) sin que se permita un inicio de reflexión profunda a cerca de las intenciones y razones del comportamiento sexual; dejando de lado otros aspectos que acompañan la Experiencia Sexual y que objetivamente resultarían más relevantes, tales como: nivel de conciencia de lo que se está haciendo y sus consecuencias, nivel de deterioro de la libertad y justicia en la relación de las personas involucradas en el hecho, etc.

Dejemos hasta ahí, y hagamos un paralelo entre el proceso filogenético (5) y el proceso ontogenético (6) del ser humano en lo que atañe al progreso del razonamiento o juicio moral.

Iniciemos mencionando los trabajos en torno a la ontogénesis de la moralidad:

3. Primera etapa del razonamiento moral según Kohlberg (corresponde a la forma de razonar de la mayoría de niños de 7 años).

4. Tercera etapa del razonamiento Moral según Kohlberg (inicio de la adolescencia).

5. Filogénesis: Desarrollo histórico de un tipo dado de organismo. En Psicología: Modificaciones de la Psicología que debe su origen a la evolución general del hombre y de la cultura humana.

6. Ontogénesis: Desarrollo individual del organismo desde la concepción hasta la terminación de la vida individual. En Psicología y Pedagogía: Desarrollo físico y psíquico del niño que se realiza en condiciones específicas de educación y enseñanza.

Los trabajos de Jean Piaget, en su orientación genética de la Psicología, en torno al tipo de juicio moral que presentan los niños de acuerdo a la etapa (estadio de desarrollo) en que se encuentran fueron continuados por Lawrence Kohlberg. Este último ha desarrollado una teoría cognitivo-evolutiva del desarrollo moral, llegando incluso a proponer una metodología para la formación de valores. Recordemos un poco las conclusiones de los trabajos de Piaget, para luego pasar a las etapas propuestas por Kohlberg, su continuador.

Piaget (1932) estableció una diferenciación clara entre el tipo de moral que maneja el niño de la primera infancia (antes de los 7 años) y la concepción moral del escolar (posterior a los 7 años): En la primera infancia la moral es esencialmente HETERONOMA, es decir está supeditada a una voluntad externa que es siempre la de los padres o figuras de autoridad. De manera que en ese tiempo el criterio de lo "bueno" es la voluntad de los padres. Es decir, su moral es la de la obediencia; respeta la regla por la regla misma porque "debe hacerlo" y no porque un proceso de reflexión acerca de la regla lo haya llevado a aceptarla. Por ejemplo, respecto a la mentira, el niño conoce la norma de conducta que impone la veracidad, ANTES de que comprenda por sí mismo el valor de la verdad. En la segunda infancia, gracias a los nuevos elementos que le otorga el pasar a un nuevo estadio de desarrollo intelectual el niño reflexiona acerca de la norma, ya no la asume como algo obligante sino que la cuestiona e inclusive la modifica creando nuevas normas. Todo esto constituye una nueva modalidad de moral: La moral de AUTONOMIA.

Kohlberg (1958) quiso ahondar más en el estudio del razonamiento moral, adoptó el método de Piaget y encontró que el desarrollo de razonamiento moral del niño podía dividirse en seis (6) etapas:

NIVEL PREMORAL

Etapa I. Orientación a la obediencia y al castigo:

La persona debe obedecer so pena de ser castigada. Luego es una moral asociada con el castigo: Si hay castigo entonces es "malo" y no debe hacerse. ("Qué debo hacer que no se me castigue?").

Etapa II inocentemente Egoista:

Se considera obligante lo que está más ligado al sujeto. La persona le da prioridad a sus intereses, a lo que sea más importante y necesario para ella. ("Obro de acuerdo con mis intereses").

NIVEL MORAL

Etapa III. Orientación del niño bueno:

La persona atiende a lo que sea considerado correcto o incorrecto, "bueno o malo" por lo demás ("Obro en función de que me consideren bueno"). Aquí ya está aceptando los valores convencionales del grupo.

Etapa IV. Orientación a la autoridad y el orden social:

La persona debe atender a la autoridad de su grupo de referencia. "El buen comportamiento consiste en cumplir con el deber, demostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social "por que sí". ("Obro en función del principio de autoridad de mi grupo").

NIVEL MORAL-ABSTRACTO

Etapa V. Orientación hacia lo legal:

La persona debería ser consecuente con el compromiso que tomó cuando asumió determinada función. Así, se adquiere un compromiso al casarse, o se ejerce un trabajo para otros que en ocasiones se revierte sobre uno mismo ("Debo ceñirme a un principio de reciprocidad contractual").

Etapa VI. Orientación hacia principios abstractos de conciencia:

El razonamiento, acerca de los deberes y obligaciones de la persona, depende de principios universales vistos como producto de la naturaleza humana, más que de algún contrato o acuerdo. Hay una reflexión profunda acerca de lo que se debe decidir, los "pro" y los "contras" y consecuencias de las diferentes alternativas. ("Obro basado en una reflexión profunda de varios aspectos morales relevantes del vivir humano"). Es la etapa madura del razonamiento moral en donde lo que importa son los principios universales de justicia, reciprocidad, igualdad de derechos humanos y un profundo respeto por la dignidad de cada persona como individuo y ser social.

Sería muy complicado y tal vez poco útil intentar hacer siquiera un esbozo de la manera como ha evolucionado la noción de moral, o mejor, el juicio o razonamiento moral en el proceso filogenético (Evolución del hombre y su cultura); así que sencillamente retomemos la Etica tradicional respecto a la moral sexual en este preciso momento histórico y en nuestra región en particular.

Estando ya clarificado el tipo de moral que funciona aquí y ahora, tratemos de asimilarlo dentro de alguna de las etapas ontogenéticas antes mencionadas.

No es difícil constatar que la Etica tradicional, que funciona actualmente en nuestra sociedad colombiana, fruto de un proceso de desarrollo social y a la vez agente de éste, se puede equiparar al tipo de juicio moral desarrollado, en su proceso ontogenético, por niños menores de 7 años (moral Heteronoma según Piaget). También se identifica con las primeras etapas del razonamiento moral (nivel premoral y moral) expuestas por Kohlberg y que se supone corresponden a niños entre los 7 y 12 años.

Concretando, la parte de nuestra sociedad que se encuentra en condiciones tales que le han permitido progresar (evolucionar) en los planos técnico, económico y político y de allí, de alguna manera dirigir y orientar la sociedad y la cultura en general, NO ha evolucionado en el nivel social y específicamente en el nivel de juicio o razonamiento de la moral; se encuentra estancada en Etapas elementales de razonamiento en las que es evidente el vacío de la reflexión clara y lúcida de que en cualquier comportamiento social los directamente implicados son PERSONAS, cuya re-

lación está acompañada de un nivel específico de justicia, reciprocidad, igualdad de derechos y respeto. De donde se desprende que cualquier juicio que se quiera hacer acerca de dicho comportamiento debe partir de estos últimos elementos mencionados y no de aspectos superficiales, abstractos y generalizados que en última instancia deshumanizan una situación que es real y completamente humana.

La propuesta, entonces, es elevar el nivel de razonamiento (juicio) moral respecto a la sexualidad, hasta etapas más maduras en donde el elemento del que se parta sea la persona misma, su nivel de autonomía frente al hecho sexual; conciencia de la situación y de sus consecuencias, capacidad de comprender y resolver los conflictos, etc. Siendo esto en lo que se debe centrar la educación y NO en la negación de la naturaleza sexual del ser humano.

Lo anterior precisa, no solamente de un replanteamiento de la Etica sexual a nivel INTELECTUAL (que es lo que se ha hecho en este escrito) sino, y sobre todo, un replanteamiento a nivel AFECTIVO: autoexploración de la actitud del Educador-Padre frente al hecho sexual, constatación de que dicha actitud proviene de su vivencia y experiencia personal como persona particular, autocrítica de los elementos subjetivos que puedan viciar (enturbiar y "moralizar" inadecuadamente) la posición ante el sexo y, por último, modificación de la actitud. Solo después de estos replanteamientos que combinan elementos intelectuales y afectivos, estará el Educador en capacidad de asumir e iniciar una verdadera, real, concreta y, ante todo, humana Educación Sexual.

Pensamos que todo Programa de Educación Sexual que desee reunir las características ideales antes mencionadas debe partir de estos replanteamientos para, posteriormente, iniciar la formación sexual desde el nivel preescolar hasta el último grado, ayudándose y siendo consecuente con el nivel de razonamiento moral que acompaña al niño y al joven en su proceso evolutivo y que se convierte en elemento clave de la asimilación y aceptación de valores.

BIBLIOGRAFIA

AUTORES VARIOS, "Sexualidad humana y relaciones personales. Federación Internacional de planificación de la familia, región del hemisferio occidental, 2ª. edición, Nueva York, 1981.

CAÑON, Carlos, "Valores y desarrollo moral" En Educación hoy. Vol. 73 1983.

HERSH, Richard y otros. "El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg". Narcea. S.A. Ediciones, Madrid, 1984.

PIAGET, Jean, Seis estudios de Psicología., 11o Ed. Seix Barral S. A. Buenos Aires, 1981.

EL METODO DECROLY: FUNDAMENTO FILOSOFICO

Introducción:

El siguiente artículo corresponde al segundo capítulo del estudio realizado por estudiantes de Licenciatura, bajo la dirección de María Nuria de Martínez. En sucesivos números incluiremos avances de esta investigación en la cual se desarrolló una etapa de trabajo empírico en los jardines preescolares de Bucaramanga.

La teoría decrolyana establece como una de las grandes preocupaciones de la humanidad actual, la educación de la juventud, de los niños que en el futuro han de constituir los hombres del mañana, por esto, concibe que la educación ha de tener como directriz iniciar al niño en el conocimiento de la vida, del mundo que lo rodea y prepararlo para enfrentarse y sacar el mayor provecho de todo lo que la vida le ofrece.

El niño está inmerso en un medio, que le es propio, peculiar y particular, el cual debe conocer y adaptarse, es a través de la educación que lo logra. Esta debe llevar al niño al mantenimiento de su existencia, asegurándoles los medios por los cuales puede primero bastarse a sí mismo, luego cumplir sus deberes para con su grupo familiar hasta llegar al conocimiento del mundo y la humanidad.

Según la teoría el niño ha de ser honesto, un ciudadano correcto, consciente de su papel individual y social, con valores, con capacidad de enriquecerse tanto espiritual como materialmente y capaz de realizarse al máximo sin ir en contra de los demás y del grupo social del cual forma parte esencial, no solo, como captador de recursos, sino también como generador de riqueza para la humanidad.

Persigue el desarrollo integral del niño, desarrollo que comprende sus funciones biológicas, afectivas y sociales, todas las actitudes que demuestra sus valores morales y éticos, todos ellos en correlación con su inevitable dependencia con el mundo.

La educación debe preparar al niño en la vida, en un ambiente de libertad que favorezca su acción y dinamismo y que esté en continua correlación con el maestro, la familia y su comunidad; sin condenarlo a la inmovilidad, hecho que desperdiciaría los años más ricos de su existencia; por el

Dirección: María Nuria Rodríguez de Martínez, Licenciada en Educación Preescolar Bucaramanga, Dic. 1986.

Integrantes Taller: Luz Stella Castro, Aurora Flórez, Azucena Mendoza, Luz Janeth Parra, Janeth Rodríguez, Isabel Cristina Rueda, Martha Lucía Uribe.

EL METODO DECROLY: FUNDAMENTO FILOSOFICO

Introducción:

El siguiente artículo corresponde al segundo capítulo del estudio realizado por estudiantes de Licenciatura, bajo la dirección de María Nuria de Martínez. En sucesivos números incluiremos avances de esta investigación en la cual se desarrolló una etapa de trabajo empírico en los jardines preescolares de Bucaramanga.

La teoría decrolyana establece como una de las grandes preocupaciones de la humanidad actual, la educación de la juventud, de los niños que en el futuro han de constituir los hombres del mañana, por esto, concibe que la educación ha de tener como directriz iniciar al niño en el conocimiento de la vida, del mundo que lo rodea y prepararlo para enfrentarse y sacar el mayor provecho de todo lo que la vida le ofrece.

El niño está inmerso en un medio, que le es propio, peculiar y particular, el cual debe conocer y adaptarse, es a través de la educación que lo logra. Esta debe llevar al niño al mantenimiento de su existencia, asegurándoles los medios por los cuales puede primero bastarse a sí mismo, luego cumplir sus deberes para con su grupo familiar hasta llegar al conocimiento del mundo y la humanidad.

Según la teoría el niño ha de ser honesto, un ciudadano correcto, consciente de su papel individual y social, con valores, con capacidad de enriquecerse tanto espiritual como materialmente y capaz de realizarse al máximo sin ir en contra de los demás y del grupo social del cual forma parte esencial, no solo, como captador de recursos, sino también como generador de riqueza para la humanidad.

Persigue el desarrollo integral del niño, desarrollo que comprende sus funciones biológicas, afectivas y sociales, todas las actitudes que demuestran sus valores morales y éticos, todos ellos en correlación con su inevitable dependencia con el mundo.

La educación debe preparar al niño en la vida, en un ambiente de libertad que favorezca su acción y dinamismo y que esté en continua correlación con el maestro, la familia y su comunidad; sin condenarlo a la inmovilidad, hecho que desperdiciaría los años más ricos de su existencia; por el

Dirección: María Nuria Rodríguez de Martínez. Licenciada en Educación Preescolar Bucaramanga, Dic. 1986.

Integrantes Taller: Luz Stella Castro, Aurora Flórez, Azucena Mendoza, Luz Janeth Parra, Janeth Rodríguez, Isabel Cristina Rueda, Martha Lucía Uribe.

contrario, se le ha de proporcionar al niño una vida humana digna, de tal forma que él pueda y sea capaz de atender sus mínimas necesidades de subsistencia.

Así, la educación del niño no solo depende del maestro sino que en ella toman parte importante la interrelación existente entre la escuela, la familia, la comunidad y el medio en general, concibiendo la educación como un continuo proceso de formación del ser para la vida y encontrándose implícita en el diario vivir del niño. Es pues, claro que la pedagogía decroliana propone como fin de la educación el mantenimiento y conservación de la vida; por ello la educación ha de llevar a la preparación del niño para la vida tanto individual como social, haciendo de él un ser apto para bastarse así mismo y cumplir un papel útil en relación con su familia, el grupo con el cual interactúa su patria y la humanidad.

Educar es enseñar a vivir. Conducir al niño hacia el conocimiento y adquisición de los elementos indispensables para sobrevivir; a la par, formar y desarrollar en él las facultades esenciales para la adaptación a la vida.

El fin último de la educación es entonces, el mantenimiento de la vida del individuo; por lo tanto, a través de la educación se le debe dotar de las facultades necesarias según lo requiera su constitución, sus características particulares de desarrollo y las exigencias del medio.

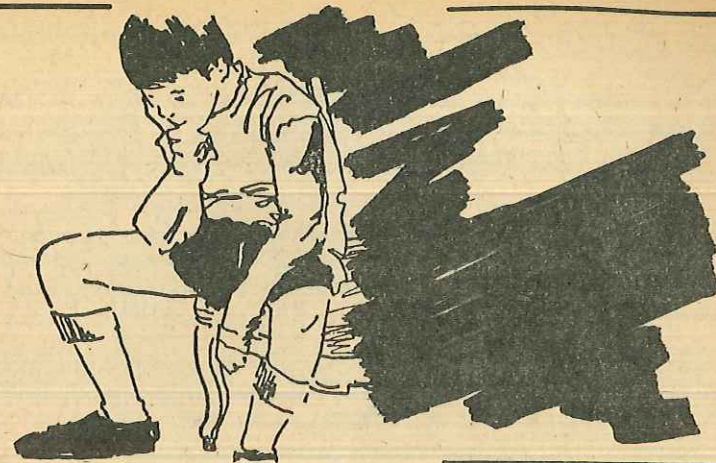
Bajo este aspecto integra los factores esenciales a tener en cuenta en la conducción de la educación: lo biológico, lo psicológico y lo sociológico del ser. En lo que hace referencia al aspecto bio-sociológico, tiene en cuenta la definición del ser, de vida, la herencia, el medio y su interrelación y consecuencias en la formación del individuo; en la parte psicológica, hace referencia al desarrollo de las estructuras mentales, en el desarrollo del proceso de conocimiento en el niño, aspectos importantes a tener en cuenta en la conducción de la educación.

La regla fundamental y directriz de la educación es la preparación del niño para la vida. La vida definida como: crecimiento, en cuanto se refiere a las actividades y funciones que tiene y debe cumplir el hombre como individuo, con vida propia. Dentro de esas funciones se encuentra la satisfacción de las necesidades esenciales de alimentación, protección, contra la intemperie, defenderse contra los enemigos y de preparación para que en la edad adulta pueda bastarse a sí mismo.

La vida definida como propagación, en cuanto abarca las actividades que conciernen a la especie, con funciones de carácter social que tiene y a las cuales debe enfrentarse; ayudar a su familia y cumplir sus deberes con la sociedad.

La vida implica dos cosas esenciales: una, el ser dotado de ella, y la otra el medio que lo envuelve. Por ello para iniciar al niño en el descubrimiento de la vida han de tomarse dos aspectos:

- a) El conocimiento del ser vivo en general y el hombre en particular.
- b) El de la naturaleza, comprendiendo en ella la especie humana consi-



derada en tanto que grupo formando una parte del medio" (1).

La vida abarca dos aspectos fundamentales: el ser vivo y el medio ambiente que lo rodea, por ello, es necesario estudiar y conocer a fondo los seres vivos en general y dentro de éstos especialmente al hombre como ser racional; explorar y conocer la naturaleza, abarcando en ella la especie humana como grupo social.

El crecimiento y la propagación son para Decroly los dos atributos fundamentales de la vida humana, por cuanto la primera busca la conservación del individuo y la segunda, la renovación, conservación y propagación de la especie.

Dentro de la metodología decroliana, "el niño es el centro de todos los estudios. Es considerado como un ser vivo, que tiene un organismo y muchas necesidades; que vive en un medio social (familia, la escuela y la comunidad), y que experimenta un vivo deseo de conocer el tiempo y el espacio" (2).

Es el niño un ser activo y dinámico, un ser único con características propias, con un cúmulo de intereses y necesidades; él ha de ser el centro de toda enseñanza y como tal se ha de empezar para llevarlo a conocerse a sí mismo, dándole nociones de su propio individuo, que comprenda el mecanismo de su organismo físico y mental; que lo llevan a descubrir cuáles son sus necesidades de orden primario: alimento, vestido, respiración, limpieza, luchas contra las inclemencias de la naturaleza, de defensa de los peligros y accidentes diversos; necesidad de la acción y del trabajo comunitario, necesidad del cambio y de recreación; de la luz y el descanso, todas éstas sumadas a la necesidad de instrucción, de formación moral y estética.

1. DECROLY y BOON, G. Iniciación al método Decroly; Ensayo y aplicación a la escuela primaria. Buenos Aires, Lozada, 1958. pp.14.

2. Ibid., p.15

Fuera de los anteriores aspectos, la herencia es otro factor fundamental en el desarrollo del individuo.

En la vida de todo ser humano, la herencia constituye un factor fundamental en cuanto determina en el individuo caracteres y rasgos que junto con la relación con el medio conforma la diada especial en la formación de la personalidad.

El ser humano está dotado de características innatas buenas o malas transmitidas por los padres y sus antepasados; su desarrollo está en íntima relación con el medio social y natural acrecentando el potencial legado o bien inhibiéndolo.

Le atribuye a la herencia la transmisión de elementos básicos para la construcción de la personalidad, las características esenciales del pensamiento, de la voluntad, de las actitudes y aptitudes.

Partiendo de este supuesto, Decroly plantea la influencia de la herencia no solo corporal, sino también psíquica en los caracteres que identifica al individuo como ser único e inigualable, con diferencias bien marcadas. Observa que los niños nunca son iguales aunque hayan nacido de los mismos padres y criados en el mismo ambiente. Por lo tanto, propone en la educación del niño tenerlo en cuenta para optar de manera segura las formas que más le convengan a su individualidad.

Como un último factor, definitivo y determinante está el medio; entendido éste como todo lo que rodea al niño bien sea el ambiente natural, social o material y las interrelaciones que el individuo establece con él.

"Es necesario admitir la influencia del medio sobre nuestros actos por una parte, y por otra, sobre las tendencias innatas o adquiridas, patrimonio de los antepasados y de los padres. Si esto es verdad para los adultos lo es aún más para el niño" (3).

El medio por sí solo no puede desarrollar las potencialidades cuando el niño viene desprovisto de ellas. Influye sobre las potencialidades que ha heredado; siendo el medio familiar el más cercano se le atribuye la estructuración del individuo, la formación de valores, actitudes, conocimientos y en fin sobre su educación en general.

Plantea que no solamente recibe influencia de las personas más cercanas, sino de todas aquellas que componen el entorno social más inmediato.

Considera que es en el seno de la familia donde el niño forma los valores morales que lo orientarán en la convivencia posterior con la sociedad y los lazos afectivos necesarios para la formación de su espíritu social.

Dentro de los aspectos fundamentales que conforman el medio le da un papel preponderante a la escuela. Es necesario que la escuela "se convierta en una verdadera escuela para la vida, por la vida, una escuela que no utilice otros medios que la vida tal como rodea al niño, que pueda satisfa-



cer razonablemente sus necesidades, sus tendencias, sus instintos desde los más individuales principios hasta las tendencias altruistas de los sentimientos más elevados". (4).

La escuela ha de favorecer la acción real y objetiva del niño, permitiéndole el descubrimiento del mundo que lo rodea procurando el desarrollo de sus fases individuales indispensables para su vida activa y el logro de un completo desarrollo.

Para lograr su finalidad la escuela debe constituirse en una institución de cultura, en que se permite el libre surgimiento de aptitudes y no como tradicionalmente se le ha concebido, como un lugar donde se imparte una capacitación mecánica, dando al alumno unos conocimientos que no correspondan a las características y necesidades del niño y que paraliza la actividad generadora del infante que lo pone en contacto con la realidad de la vida. Por ello, la escuela debe ser adaptada al niño de acuerdo a sus posibilidades y a las exigencias del medio, que lo conduzcan a un completo desarrollo físico, mental y moral.

Para lograr este desarrollo integral debe conocerlo tanto en el aspecto orgánico como psíquico, tomando los elementos básicos que la herencia y el medio le han dado e influido sobre él.

Es la escuela la que debe iniciar al niño en una actividad con sentido, con responsabilidad y solidaridad fomentando una disciplina creada por el mismo niño; además debe mantenerlo valiéndose del medio, en una permanente participación con la realidad que demuestre al niño la importancia de darse y adaptarse a la sociedad.

Se considera la escuela como eje central, cuyo fin primordial es el de preparar y formar al individuo, valiéndose de la vida y en general lo que el mundo le ofrece para su realización no solo en el plano individual sino también social.

4 Ibid., p.50

3. PAPANASTASSIA, Luca. La obra pedagógica del Doctor Ovidio Decroly s.l., s.e., p.63.

La escuela para lograr este propósito, debe considerar que en la formación del ser humano están implícitos dos elementos básicos: uno, el ser, dotado de una vitalidad y el otro, el medio en el cual está inmerso, que lo rodea e influye en su carácter y desenvolvimiento.

Decroly habla especialmente de las condiciones del medio en que viven los niños, estableciendo comparaciones entre los que tienen la oportunidad de disfrutar de un ambiente natural, que los pone en permanente contacto con lo real; y los niños que viven dentro de las grandes ciudades. El niño criado dentro de las grandes urbes tiene oportunidad de conocer más a fondo el mundo industrial, las técnicas, mayores posibilidades de interrelación con las personas y adquirir rico y abundante vocabulario, pero a la vez, antepone, el hecho de que el niño del campo, el que está en permanente contacto con la naturaleza posee mayor riqueza de experiencias reales, con intereses que surgen de sus propias vivencias y necesidades y que aprende a enfrentarse a situaciones difíciles que le exigen mayor desenvolvimiento. Por ello, el gran maestro establece que la escuela debe estar situada dentro de un ambiente natural, que lleve al niño a una relación real y dinámica con la naturaleza que satisfaga sus intereses y necesidades tanto individuales como grupales.

La escuela, valiéndose del medio, debe llevarlo a conocer y realizar actividades que le permitan descubrir y practicar los diferentes cambios no solo en el campo material, sino también en el espiritual y que lo eduque para una vida en comunidad, en el conocimiento de la organización social y su desenvolvimiento dentro de ella.

Es el medio natural el verdadero material capaz de despertar y estimular el interés del niño, sus capacidades, su inteligencia porque a través de la observación y vivencia de lo que le rodea, el niño se va a interesar por las cosas que la naturaleza, las personas, los fenómenos, hechos que lo han de llevar a pensar razonablemente. Este medio natural va a constituirse en el medio intuitivo propia para el desarrollo de la praxis y del pensamiento.

"La escuela debe responder a una finalidad de educación general preparando al niño para la actual vida social". (5) La escuela a través de la educación que imparte debe iniciar al niño en primera instancia, en el conocimiento de sí mismo, de su cuerpo, del medio más cercano a él; a tomar conciencia de su propio yo y por consiguiente de las necesidades personales y sociales que como todo ser humano posee; de sus aspiraciones, fines e ideales de realización y proyección al mundo; y luego, conducirlo a través de la apropiación del medio en el cual vive, al conocimiento de la naturaleza dándole elementos que lo llevan a descubrir y explotar al máximo el medio natural para que logre encontrar la satisfacción de sus necesidades y hacer realizables sus fines e ideales.

La escuela debe poner en contacto directo al niño con la naturaleza, por ello en su organización, se debe tener en cuenta los materiales, su distribución, presentación y lógicamente su consecución.

Se deberá tener en el aula plantas, animales, recolectados por los niños, que les permitan seguir con detenimiento su desarrollo. Este material debe ser cambiante y variado que dé lugar a observaciones ocasionales de los cuales se pueda obtener un resultado objetivo.

Además el espíritu vivo (animales, plantas, etc.) se deberá tener una gran variedad de objetos recolectados por los niños a través del tiempo que permitan realizar un trabajo mental progresivo que le facilite su conocimiento y lo lleve a clasificarlos, cumpliendo con uno una de las fases del conocimiento, la abstracción.

Este material permite en los ejercicios de observación, llevar al niño a las comparaciones, estableciendo relaciones de comparación, por semejanzas y diferencias entre objetos ya conocidos y familiares y los nuevos.

Así pues:

"Con este fin se reúnen en cajas objetos ya clasificados según ciertas cualidades de orden visual, auditivo, táctil, motor, olfativo, gustativo. Los nombres de estas cualidades están escritos sobre las cajas, y en el momento de los ejercicios de observación, se puede, distribuyendo la caja a los niños, favorecer el trabajo de comparación por semejanzas concretas. El trabajo de comparación por diferencias concretas se favorecerá por otra parte esforzándose en reunir por lo menos dos objetos o seres como materia del centro de interés. Si el centro de interés se refiere pues, por ejemplo, al sombrero y al zapato o al sombrero y a la gorra, consistirá este primer ejercicio en hacer encontrar dentro de la caja de cualidades los objetos que tengan la misma forma, la misma transparencia, la misma dureza, el mismo tacto (espesor, conductibilidad, elasticidad, rugosidad), la misma densidad, etc., que la materia de la cual están hechos los objetos estudiados. (6).

Siendo el niño el centro de la educación, es necesario hacerlo consciente de su existencia; mostrándole lo que el medio le ofrece; entendiéndolo por ello la naturaleza y los semejantes; y por consiguiente la responsabilidad y compromiso que adquiere al formar parte de él; llevándolo a promover la satisfacción de sus necesidades y a desarrollarse a través de la investigación, de modo que facilite su independencia en lo individual y en lo social.

La labor educativa debe ser un trabajo conjunto y armónico entre el maestro, los padres de familia y la comunidad. Con objetivos propios que han de llevar al niño a su propia realización personal y social. El maestro ha de ser el guía y motor que impulse a la comunidad educativa tras la formación intelectual y moral de los infantes.

Su labor debe ser flexible y capaz de evolucionar, que enriquezca el caudal de capacidades, y aptitudes y conocimiento del niño que los han de preparar y ser aptos para ejercer y cumplir la cabalidad su papel en las generaciones futuras.

El maestro debe ser una persona activa, inteligente, poseedor de una

5 DECROLY y BOON, G. Op.cit. p.26

6. Ibid., p.59

gran imaginación que lo lleve a crear, y a estar preparado para la observación directa del mundo, que gira en torno a él y al niño. Como consejero y guía del niño hacia la formación como verdadero hombre, capaz y honesto; debe amar a sus alumnos, entenderlos, participar de sus alegrías y sus aflicciones; estar inclinado por los estudios psicológicos y científicos. Tener una rica y valiosa facilidad de expresión y ser capaz de mantener el orden y la disciplina de todo el grupo.

El maestro debe poseer interés por actualizarse, para hacer más llamativa su enseñanza y aprovechar al máximo sus recursos para hallar en ellos elementos que le ayuden a hacer más eficaz la enseñanza. Ha de ser él, el ejecutante del papel o de la función de educación que le corresponde realizar a la escuela, contribuyendo con su vocación, capacidad y acción dinámica a su finalidad de educación general, preparando al niño para la actual vida social.

El niño ha de ser quien tiene una vida y una función que realizar, única y valiosa; que forma parte de un medio, de un grupo social, el cual le ofrece muchas posibilidades de realización, pero a la vez exige de él muchos beneficios para toda la comunidad; ha de ser el maestro quien le demuestre el camino a seguir, lo induzca a través de estímulos y posibilidades extraídos del mismo medio hacia la liberación de sus propias incapacidades para llegar a constituirse en un ser libre que supla sus propias necesidades y colabore en la satisfacción de las necesidades de los demás.

A pesar de que el crecimiento de la población y el desarrollo industrial de las grandes ciudades, ha contribuido a que los niños pierdan el contacto con la naturaleza que desfavorece sus condiciones físicas, intelectuales y morales, y que la familia haya olvidado su papel dentro de la educación de sus hijos, descargándole esta función al maestro, la escuela debe generar actividades que integren activa y eficazmente a los padres a su labor formativa a través de programas culturales, recreativos y de mejoramiento familiar; entre otros, que los lleven a tomar conciencia de sus obligaciones y deberes que implica la formación de sus hijos, en todos los aspectos de realización humana.

Los anteriores planteamientos son los fundamentos filosóficos que inspiran la concepción del Método Decroly, son leyes universales para toda educación y están dirigidas principalmente a los medios y a la práctica educativa que le permiten a cada niño alcanzar el grado de perfección de que es capaz.

Vemos aquí que el Método Decroly se halla orientado por una serie de principios que sirvan de fundamento y base al quehacer educativo, ellos son:

— Principio de libertad

Preconiza que el maestro debe, respetar el natural desarrollo del niño, no coaccionarlo hacia sus propios intereses y exigencias sin adaptarse al natural desarrollo biológico para constituirlo en un ser autónomo, capaz de ir tras la búsqueda de los motivos y situaciones que lo conducen al aprendizaje.

El Doctor Decroly considera como finalidad de la escuela, organizar el medio de tal forma que los niños encuentren en él, las condiciones y motivos adecuados a sus tendencias, así se respeta la autonomía de los alumnos. La escuela debe organizarse en base a los intereses, necesidades y tendencias naturales de los niños y el maestro debe limitarse a preparar, a organizar el medio en que el niño debe desenvolverse, y preparar actividades que se adapten a las condiciones personales de los infantes.

El Doctor Ovidio Decroly plantea un programa amplio y elástico, formulando por el maestro según los intereses de los niños, pero no libremente escogido por estos últimos, ello lo explica cuando afirma, que siendo la libertad condición indispensable para que los infantes desarrollen sus actividades educativas sin coacción, esa libertad debe estar condicionada y medida por una serie de factores como lo son: la edad, el sexo, las condiciones psicológicas y mentales del niño, el estado de salud y las capacidades y habilidades del maestro.

Luego no se puede hablar de libertad si no se tiene en cuenta la individualidad del niño, en la que se ha de respetar sus intereses, necesidades y condiciones físicas así como su actuar personal.

Un niño no es igual a otro, entre ellos hay grandes diferencias aún siendo hermanos y educados en condiciones similares, por ello para poder caracterizar al niño se ha de tener en cuenta el desarrollo de actitudes, el medio en el cual interactúa y las condiciones que éste le ofrece, el desarrollo físico y psicológico.

El maestro Decroly, recomienda las clases poco numerosas y homogéneas en las que las actividades de los niños sean acordes con su condición individual y en las que el maestro puede estar constantemente observando cada uno de sus alumnos para orientarlos y mantener despierto su interés. Previo a la conformación de grupos se deben elaborar unas pruebas que permitan medir el grado de capacidad mental que tenga el niño para que pueda ser asimilado a grupos con características similares.

Naturalmente este principio de individualidad, se realiza mediante la actividad de los niños. El niño está en constante acción y movimiento y, el principio de actividad se fundamenta en estas dos, expresándolo por medio del juego; su trabajo es espontáneo y dinámico, no es un observador pasivo de todo lo que ocurre a su alrededor, sino que es un testigo o participante más; por ello, la labor de la escuela ha de estar subordinada a satisfacer esa necesidad que tiene de movimiento y acción.

Además el trabajo en la escuela debe ser realizado en base al interés del niño; este nace de una necesidad, por esto el maestro debe conocer primero las necesidades de sus alumnos, ya que, si relaciona el objeto de estudio con una necesidad vital sentida por el niño le va a proporcionar suficiente motivación y estímulo para el aprendizaje. Por tanto: el niño actúa por su interés proporcionado por el medio y en relación con la necesidad sentida por él.

Otro de los grandes principios del método Decroly, es la globalización, que caracteriza realmente su método de enseñanza.

Sus planteamientos acerca de la concentración de las materias en torno a una idea central, lo constituye el hecho de que el pensamiento del niño es sincrético, él no percibe las cosas en sus detalles, en sus partes, sino en una totalidad.

El principio abarca toda la función del pensamiento: la percepción del objeto o situación, los recuerdos, luego las interpretaciones que se le dan a esos objetos o situaciones.

Esta actividad globalizadora se encuentra en los diferentes dominios de la actividad mental: percepción, recuerdo, razonamiento, expresión y acción.

Para que el niño no pierda todo interés por conocer el mundo, al sentirse coaccionado por su ambiente y por los procedimientos utilizados para llevarlo al conocimiento, se ha de partir del estudio de la realidad tal como lo observa: globalmente, para llegar luego a las partes, a los detalles, y tener un concepto más claro y profundo de los objetos, hechos y situaciones para finalmente formular las leyes sobre la vida: generalizaciones.

Decroly frente a este principio de Globalización, sitúa su programa de ideas, ejes centrales; en él halla al niño satisfecha esa condición suya de percibir las cosas en su totalidad, para después descender a sus detalles.

BIBLIOGRAFIA

AMELIE, Hamaide. El Método Decroly. Bogotá. Gimnasio Moderno 1930.

DAHEM, El Método Decroly aplicada a la escuela. Bogotá. La Lectura 1924.

DECROLY Y BOON. Iniciación al Método Decroly. 5a. Ed. Buenos Aires, Lozada 1950.

• ANTECEDENTES DE LA REFORMA EN LA U.P.N.
Tres décadas de la Historia de la Educación Superior en Colombia.
Departamento de Planeación U.P.N.

• EL COMPROMISO POLITICO DEL EDUCADOR
Vital Didonet

• INVESTIGACION- ACCION- PARTICIPACION
María Cristina Salazar



UNAB HEMEROTECA

ANTECEDENTES DE LA REFORMA EN LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA

TRES DECADAS DE HISTORIA
DE LA EDUCACION SUPERIOR
EN COLOMBIA



DEPARTAMENTO DE PLANEACION U.P.N.

Introducción

Resulta innegable la urgencia, cada día más sentida, de un replanteamiento del problema pedagógico y educativo en general. Problema que demanda del concurso decidido y del trabajo constante de todas las personas y entidades involucradas en los procesos educativos, a fin de dar la respuesta más idónea a los múltiples cuestionamientos y retos que le plantean a la educación las complejas condiciones sociales, políticas, económicas y culturales de finales del siglo XX.

Resulta de igual manera indiscutible la insuficiencia de las actuales estrategias pedagógicas para asumir la solución de los particulares problemas educativos del individuo inmerso en la sociedad contemporánea y las más generales dificultades que se plantean al aparato escolar en el momento de afrontar su compromiso para con la sociedad y la cultura.

Ante tal situación, se hace imprescindible la búsqueda de nuevas al-

* Tomado de Documento de la Oficina de Planeación de la U.P.N. 1986.

ternativas y la puesta en marcha de novedosas estrategias que permitan manejar con solvencia y resolver de manera coherente y objetiva los problemas planteados.

Se entenderá por lo tanto, que esta búsqueda ha de comprometer con especial empeño a todas las instituciones involucradas en el sistema educativo y de manera muy especial a aquellas que tienen que ver directamente con la preparación y formación de los futuros docentes.

La Universidad Pedagógica Nacional, es una institución que por su naturaleza y funciones, debe estar en nuestro medio a la vanguardia de esta búsqueda de alternativas. No obstante, por razones de muy diversa índole, ha permanecido durante muchos años marginada de esta labor. Últimamente, impelida por la urgencia de dinamizar su actividad académica y exigida para asumir su papel se ha enrumado en un proceso de Reforma Académica sobre el cual es menester proporcionar la suficiente y clara información con el fin de asegurar la participación de todos sus miembros y el carácter institucional del proyecto.

ANTECEDENTES DE LA REFORMA

Los antecedentes de la reforma académica en la Universidad Pedagógica Nacional, pueden formularse, en términos generales, en dos grandes bloques:

A. Antecedentes de naturaleza exógena.*

B. Antecedentes de naturaleza endógena.

ANTECEDENTES DE NATURALEZA EXOGENA: Nos referimos a todos aquellos que no son producto de la dinámica interna de la institución sino que, como su nombre lo indica, se generan fuera de ella. Estos agentes tienen que ver en lo fundamental con la política educativa de los distintos gobiernos y muy en particular con aquellas que caracterizan las dos últimas décadas.

Entre estos aspectos se destacan:

1. La Universidad y el desarrollo del país. (1)

Durante los años 60 y 70 la mayoría de los países latinoamericanos incrementaron significativamente las oportunidades educativas en todos los niveles. Esta política se apoyaba en el concepto de "capital humano" y tenía por finalidad poner en marcha el desarrollo del tercer mundo aprovechando para ello el enorme potencial humano hasta entonces no explotado y en el cual era necesario invertir si se quería promover el progreso. Al respecto se afirmaba "los países en desarrollo son en consecuencia pobres no solo por la explotación colonial a que están sometidos y a la estructura de sus relaciones internacionales, no solo por la insuficiente

* Se reproducen solo este tipo de antecedentes con el objeto de destacar la historia de la Educación en el país aquí contenida.

1. Véase al respecto: "Los Desertores". Cuaderno de Planeación No. 2., Oficina de Planeación U.P.N. Bogotá, 1984 p.p. 38-47.

formación real de capitales, sino sobre todo por su falta de capital humano". Como consecuencia de esta apreciación se expande considerablemente el aparato escolar, expansión que para algunos tuvo rasgos de justicia social al ofrecer posibilidades de estudio a los grupos marginados y para otros fue necesaria para desarrollar la riqueza de los recursos físicos preparando el capital humano para un despegue económico.

El cambio en la educación de América Latina tuvo un claro origen político en donde jugó un papel destacado la revolución cubana, a raíz de la cual el presidente Kennedy lanzó su programa "La Alianza para el Progreso". En su carta del 27 de febrero de 1961 dirigida al Secretario General de la OEA, el presidente expone el papel trascendental que las universidades pueden desempeñar en el futuro del hemisferio occidental. De acuerdo con esta política se designó una comisión que elaboró un documento en el cual se hace énfasis en la "cooperación" y "entendimiento mutuo", pero como anota José Domínguez "el documento solo comprometía a una de las partes, pues no incluía una sola palabra sobre los cambios o esfuerzos que deberían llevar a cabo las universidades norteamericanas y las observaciones se redujeron al estudio de las tareas que las universidades latinoamericanas debían llevar a cabo en las décadas por venir".

En consonancia, a partir de 1963 las universidades de Kansas y de Texas organizaron seminarios, en los cuales participaron funcionarios y profesores colombianos, con el fin de asimilar el modelo de la universidad norteamericana.

Las condiciones políticas de la época y la especial importancia que revestían las universidades latinoamericanas para la política norteamericana explican la presencia de Rudolph Atcon en el mundo universitario de esos países y sus fórmulas de reorganización de la universidad, ante la necesidad de adecuar la institución universitaria a los procesos de desarrollo económico y social como muralla de contención a la creciente influencia soviética.

2. El planteamiento de Atcon.

En su libro "La Universidad Latinoamericana" Atcon comienza por plantear una actitud crítica hacia las pautas desarrollistas impartidas por las conferencias y organismos que venían trabajando en este campo.

Considera que la clave para el desarrollo coordinado de América Latina es la Universidad, puntualizando que la planeación no es estrictamente económica sino que requiere de recursos humanos que hagan posible alcanzar las metas previstas en los planes de desarrollo, de tal manera que el "éxito final depende del enfoque integral".

Con respecto al papel de la educación, Atcon plantea que el desarrollo económico de una comunidad está en función del desarrollo educativo. Hace énfasis en que la sociedad tradicional es la que más necesita hacer fuertes inversiones en educación y que si bien pareciera lógico comenzar por la primaria el plan de desarrollo educativo, la atención debe recaer sobre la educación superior que es el factor legítimo y decisivo en el desarrollo general de la sociedad latinoamericana. Con respecto a los maestros señala

que los programas de formación de docentes están retrasados tanto para las necesidades actuales como futuras.

Concluye Atcon que la educación superior constituye la verdadera encrucijada en el desarrollo de América Latina.

Implantación de la tesis de Atcon en Colombia y en la UPN.

Paralelamente a los planteamientos anotados, en la propuesta de Atcon subyacían supuestos pedagógicos que orientaron la reforma educativa de 1969, consignada dentro del llamado Plan Básico, y dentro de los cuales adquirió especial dimensión por su trascendencia la concepción sobre el sistema curricular flexible. La flexibilidad se caracterizaba porque permitía al estudiante participar en la elaboración de su programa de estudios, estaba orientada al hacer más eficiente el trabajo escolar y a presentar una serie de opciones en concordancia con los particulares intereses y características del estudiante.

Cuando en el país empezó a tomar fuerza la idea de que la educación era un factor fundamental en el desarrollo económico y social, se vio la necesidad de explicitar políticas y prioridades educativas orientadas a corregir los cuatro problemas fundamentales de la educación superior planteados en la reunión de la Ceja (1968) en la cual se expuso el pensamiento del Gobierno sobre los proyectos inmediatos en educación. Los problemas allí enunciados como cruciales fueron los siguientes:

- La alta deserción escolar en los niveles medio y superior.
- La insuficiencia de recursos económicos con destino a la educación superior.
- El carácter netamente elitista que identificaba la educación post-secundaria.
- La ausencia de la investigación en las Universidades. El modelo propuesto por Atcon respondía a estos problemas en la medida que propugnaba por elevar el rendimiento escolar, disminuir los altos índices de deserción, hacer más eficientes los recursos y abrir las puertas de la educación superior a un mayor número de aspirantes.

En el caso de la UPN, estos planteamientos condujeron a cambiar la estructura de la institución al desaparecer las pequeñas facultades y crear se los departamentos. Se ensayó implantar la flexibilidad programando un buen número de asignaturas para que el estudiante pudiera optar de acuerdo a sus personales intereses y finalmente configurar así su propio programa académico, aspectos sobre los cuales nos detendremos más adelante.

El diagnóstico y las recomendaciones de Atcon sobre la Universidad produjeron una reacción enconada y abiertamente hostil en nuestro país que impidió conocerla en su totalidad. Los supuestos pedagógicos implícitos en la reforma y contemplados en el Plan Básico no fueron cuidadosamente estudiados. La preocupación se centró básicamente sobre los orígenes

políticos de la propuesta y sus implicaciones administrativas y la tesis inicial de que el desarrollo educativo era un factor determinante del desarrollo económico y social del país se diluyó en la reestructuración administrativa del nuevo sistema académico. Sin embargo, no se puede desconocer que el diagnóstico sobre los problemas universitarios sigue teniendo validez hoy en día y no solamente en lo referente a los aspectos de organización y administración de la Universidad.

3. El crecimiento escolar acelerado.

Durante el período 1975-1979 el aparato educativo sufre un crecimiento acelerado como producto de la política gubernamental que se apoyaba en el supuesto de que el Estado debía atender la demanda escolar. Esta atención condujo a manejar el sistema escolar en términos cuantitativos; secuencialmente crecieron a ritmo vertiginoso las facultades de educación, pero sin una clara visión académica; el único elemento orientador era atender la demanda y, de cualquier manera, acoger la política de extensión de servicios de la educación superior impulsada por el Gobierno.

Es así como de una gran facultad de educación en la década del 40 (La Normal Superior), se pasó a aproximadamente 60 facultades a finales de la década del 70 y comienzos de la década del 80. Es indudable que el cierre de muchas de las escuelas normales hacia mediados de los 70 contribuyó, paralelamente, al desorbitado crecimiento de las facultades de educación, tanto en el sector público como en el privado. Este hecho se tradujo, necesariamente, en que muchas de estas facultades (si no la mayoría) nacieron como simples centros de capacitación de docentes.

Por otra parte, en su afán por atender un mayor volumen de estudiantes, las universidades asumieron la tarea de optimizar recursos, pero el excesivo incremento de los cupos desbordó toda posibilidad de atención económica adecuada y en las universidades del sector público se hizo más evidente el problema del déficit presupuestal y la insuficiencia de recursos.

Esta política de aprovechamiento óptimo de los recursos, planteada desde años atrás, se retomó con especial énfasis durante los años 1979-1982, cuando el enfoque de la política educativa se dirigió fundamentalmente a ponerle freno al crecimiento escolar, atendiendo en lo esencial a una racionalización paulatina (relativa por demás) del gasto en el sector educativo.

4. La calidad de la educación.

La inexistencia de claros derroteros académicos, de visión ideológica y política, se tradujo en una baja en la calidad de la educación. A finales de la década del 70 se empezó a introducir un nuevo elemento de política educativa a nivel nacional y es el relacionado con el problema de la calidad de la educación. Al respecto, se partió del supuesto que durante la etapa del crecimiento escolar acelerado, se presentó una baja de la calidad. A partir de entonces se empezó a manejar la tesis (hasta ahora no comprobada) de que la calidad de la educación se opone a la cantidad y desde este momento se asumió la tarea de devolverle la calidad al sector educativo, calidad o cualidad fundamentalmente académica.

Por esta misma época, se replantearon los cuestionamientos al papel de las Facultades de Educación y se hizo más preocupante el deterioro de la imagen del docente; de este hecho se ocupan una serie de trabajos entre los cuales se destaca el estudio sobre las Facultades de Educación realizado por la doctora Doris Eder de Zambrano (2).

En este sentido resulta de suma importancia retomar los cinco conflictos de imagen del docente contemplados en el estudio de "Los Desertores" (3) y los cuales pueden sintetizarse brevemente de la siguiente manera:

— Los egresados y los estudiantes de las Facultades de Educación no se resignan a aceptar su condición de maestros; por lo general llegan a las Facultades de Educación por el mecanismo de la segunda opción profesional y no se caracterizan ni por su interés vocacional en la carrera ni por su elevado rendimiento académico.

— Si los alumnos terminan acogiéndose a su condición de maestros no se resignan, sin embargo, a aceptar su papel de profesores de secundaria y alimentan el sueño de ser profesores universitarios a su egreso de la Institución.

— Como consecuencia de la falta de claridad institucional acerca de los objetivos y la función pedagógica de la Universidad, los futuros docentes se forman dentro de la dicotomía de ser por un lado formadores de la persona humana, líderes sociales con una gran capacidad para influir en los destinos del país y por el otro de considerar esta imagen como desueta, tradicional y obsoleta:

— El gobierno manipula la imagen del maestro según el estado de las relaciones entre el magisterio y el Ministerio de Educación Nacional, contribuyendo considerablemente al desprestigio de los docentes.

— El maestro es subvalorado culturalmente y como consecuencia de ello aparecen los bajos salarios y la irresponsabilidad con que patrones públicos y privados enfrentan sus obligaciones para con este sector.

La tesis de la calidad repercutió necesariamente en un replanteamiento del sentido y razón de ser de las facultades de educación, de los centros de formación de docentes, pues se asumió que una de las formas de cualificar la educación habría de consistir en la cualificación de los docentes.

No obstante, si nos detenemos en el análisis de las políticas gubernamentales hacia el sector educativo, y más concretamente en lo referente a la formación de docentes, hemos de concluir que la preocupación real del Estado no se ha orientado hacia la calidad de la educación pública. Fiel reflejo de ello es la inexistencia de un consenso generalizado en torno a lo que es la calidad y por ende a los mecanismos necesarios para propiciarla. Cada administración, cada ministro de turno, ha manejado una concepción muy particular de la calidad, hecho que se traduce, indefectible-

2. Estudio sobre las Facultades de Educación, Oficina Sectorial de Planeación Educativa M.E.N., Bogotá 1982.

3. "Los Desertores". Cuaderno de Planeación No. 2., Oficina de Planeación U.P.N. Bogotá, 1984 p.p. 23-30.

mente, en un enfoque siempre sesgado y difícilmente objetivo del problema de la educación; consecuencia lógica, por demás, de un proyecto cultural desarticulado y carente de continuidad.

5. El control financiero del sector educativo.

Los años 80 se caracterizan por abordar el problema financiero de la educación como fundamental. Se dejan de lado los procesos ideológicos y políticos en la Universidad, entrándose en un modelo economicista donde los principios que priman son la racionalización y la normatización de las instituciones universitarias del sector público. Así, la política educativa de estos años, consignada en la reforma de 1980, apunta a la racionalización de la administración, al control del aparato universitario, a la reducción de los costos financieros de la Universidad y del sector educativo en general.

Estos principios se traducen en la determinación gubernamental de reducir los aportes de la Nación a las instituciones oficiales de educación superior y trasladar a las universidades la función de apropiarse de recursos por sí mismas, obligándolas de paso a mejorar su eficiencia interna, restringiendo considerablemente sus presupuestos de funcionamiento.

Un factor definitivo en la adopción de esta política fue la aparición del informe Wiesner-Bird sobre financiamiento de las universidades públicas y el cual apunta a sugerir como solución a la crisis financiera de la Universidad Pública entre otras acciones las siguientes:

— El reajuste de las matrículas.

— Vigorizar las rentas propias, generando ingresos de investigación y por la venta de servicios.

Las recomendaciones del informe Wiesner-Bird fueron incorporadas mediante el decreto 728 del 12 de marzo de 1982 que reglamenta el manejo presupuestal de las instituciones oficiales de educación superior y la disminución de los aportes del gobierno.

El artículo cuarto de esta norma señala de manera muy concreta la evolución de las transferencias del gobierno en los años siguientes:

"Artículo 4o. A partir de la vigencia fiscal de 1983 los presupuesto de las instituciones oficiales de educación superior no estarán conformados en más de un noventa por ciento (90%) con aportes de la Nación.

El aporte de la Nación se liquidará tomando como base los pagos efectivamente realizados con recursos propios de la vigencia inmediatamente anterior. Dichos pagos deberán ser certificados por el representante legal de la institución y el Auditor Fiscal ante la misma.

Durante cada uno de los seis años siguientes a 1983, la participación relativa máxima de los aportes del Presupuesto Nacional a las instituciones oficiales de educación superior de los distintos órdenes territoriales se disminuirá en 3 puntos porcentuales y en el séptimo año en dos puntos adicionales hasta estabilizarse en el 70%".

Es interesante ver cómo los estudios sobre el financiamiento de la educación superior realizados a partir de 1975, coinciden en abordar con especial preocupación los aspectos de eficiencia interna de las universidades públicas. Al respecto, se resalta la excesiva burocratización y la necesidad de un aprovechamiento más eficiente de los recursos humanos, físicos y económicos con el consecuente mejoramiento de los sistemas administrativos y docentes. Al abordarse el tema de la calidad de los programas, se encuentra injustificable el alto nivel de los gastos de funcionamiento de las universidades públicas en contraste con los bajos niveles de calidad. Todo ello, unido al déficit fiscal de los últimos años, sienta los elementos de juicio necesarios para que el gobierno no asuma la decisión de reducir los aportes de la nación a las instituciones oficiales de educación superior.

Las instituciones públicas de educación superior, por su parte, hubieron de abandonar todo intento de cualificación, pues todos sus esfuerzos debieron encaminarse a la autofinanciación y a la reducción progresiva y sistemática del gasto, tal fue el caso de la Universidad Pedagógica Nacional durante este período.

La preocupación se centra en la racionalización de costos y en la rentabilidad de las inversiones en educación en relación con otro tipo de inversiones, tesis apoyada firmemente por la teoría del "Capital Humano":

"Por su parte, los responsables de la planificación de los recursos humanos se han pronunciado igualmente en favor del desarrollo de la educación para hacer frente a las necesidades crecientes de mano de obra engendradas por el desarrollo económico. Estos esfuerzos se han dirigido hacia un mismo propósito: introducir criterios de racionalidad económica para guiar y apoyar el gasto de recursos públicos y privados en cantidades siempre crecientes al desarrollo de la educación.

Sin negar el valor de estos estudios se puede afirmar que este enfoque no ha logrado convencer plenamente a los directivos del sector educativo. Particularmente porque la incertidumbre en cuanto a la rentabilidad económica de la educación en lugar de disminuir crece rápidamente...

Aunque el enfoque del capital humano no ha logrado una plena aceptación por parte de algunos dirigentes de la educación, sin embargo la realidad económica ha terminado por imponerlo" (4).

DE NATURALEZA ENDOGENA: Nos referimos a todos aquellos agentes producto de la dinámica interna de la Institución y que si bien pueden derivarse de la puesta en práctica de las políticas gubernamentales, están en última instancia signadas por la naturaleza misma de la Universidad en particular.

Entre estos aspectos se destacan como preponderantes los siguientes:

1. La Reforma de 1969.

4. Ibid., p.p. 18.

Los planteamientos de Atcon se traducen en la reforma académica que se inicia en 1969. En la UPN se genera un cambio de la estructura de la Institución y se adopta un sistema curricular flexible, a la manera de algunas universidades norteamericanas.

Desaparece la concepción de facultades y surgen los departamentos como unidades académicas con una mayor especialización, que ofrecían sus servicios a todas las carreras y a todos los niveles. Con la creación de los departamentos se buscaba dar una mayor especialización a los estudios y un control académico adecuado por parte de los docentes del área respectiva; con ello se pretendía, asimismo, generar condiciones de integración e interdependencia funcional, propiciar la unidad orgánica y facilitar el desarrollo de la investigación.

Con respecto al sistema curricular flexible, se introdujo una concepción educativa que permitía al estudiante participar en la elaboración de su programa de estudios, de tal manera que pudiese atender a sus intereses individuales y jugar con una serie de alternativas de horarios, de profesores y de asignaturas.

Esta concepción condujo a un modelo curricular centrado en el alumno, apoyado en fundamentos pedagógicos y psicológicos y en las necesidades sociales del estudiante. En otras palabras, con la flexibilidad se debía "facilitar a cada estudiante la posibilidad de coronar sus estudios al ritmo de sus propias capacidades y atendiendo a su disponibilidad de tiempo y recursos. (5).

Con esta nueva concepción surgió el crédito como unidad de trabajo académico, se estableció la consejería académica, en los planes de estudio se contemplaban unas asignaturas básicas y otras opcionales y surgió la posibilidad de combinar áreas, con diferentes niveles de profundización. Desafortunadamente, la aplicación del sistema sufrió restricciones, precisamente porque en la práctica resultó imposible programar todos los cursos que se solicitaban tanto por los profesores como por los alumnos. Se dio un momento en que se abrieron un número excesivo de cursos con muy pocos estudiantes, con los consecuentes efectos de costo para la Universidad.

2. Lo pedagógico

Como producto de las políticas del Ministerio de Educación Nacional en los años previos a la reforma de 1980, algunos sectores de la administración y del profesorado empezaron a profundizar en las fallas que presentaban las facultades de educación. En este sentido es pertinente resaltar los estudios presentados a nivel nacional en el Tercer Seminario de Facultades de Educación (1983), el presentado por la Comisión de Facultades de Educación del ICFES y el trabajo de la doctora Doris Eder de Zambrano al que ya hicimos referencia. A nivel de la Universidad, se realizaron, asimismo estudios que permitieron detectar los altos porcentajes de deserción, se logró entrever el carácter de Preuniversitario que había adquirido

5. Ibid., p.p. 47.

la Universidad (6) y a la cual muchos estudiantes venían a ampliar los conocimientos de su bachillerato para luego presentarse a otros centros de formación universitaria. Con estudios posteriores se mostró cómo la vocación y la orientación de los estudiantes de la Universidad Pedagógica era tardía, más aún, en muchos casos no existía. Estos factores, entre otros, mostraban la carencia de identidad profesional y de identidad de la institución, pues ésta no había tenido la suficiente claridad en cuanto a sus objetivos se refiere. Si bien éstos estaban contemplados en las normas eran tan generales y adolecían de los mecanismos para llevarlos a la práctica, de tal manera que en la mayoría de los casos resultaban irrealizables.

De tiempo atrás un sector del profesorado venía profundizando en el análisis del Área Básica (en la cual se consignaba la formación pedagógica del futuro educador). Este análisis mostraba, en primera instancia, que el área adolecía de una concepción y de una visión de sentido de la formación del educador. Se caracterizaba por la atomización y la desarticulación del saber, además de solo contemplar ciertos esquemas de la tecnología educativa.

Las asignaturas del Área Básica eran manejadas por diferentes unidades académicas, sin que mediara entre éstas ninguna interrelación; cada quien administraba sus contenidos como le parecía, incluso a nivel de profesores de una misma asignatura no existía relación alguna. Esto corresponde a una visión seguramente no explícita del problema del conocimiento y del saber y a una concepción del maestro como simple transmisor de un saber específico. Por otra parte, había un claro acento en la psicología, se tenía la visión de que la educación era únicamente un proceso psicológico, fundamentado en diferentes enfoques pero con un marcado acento conductista, con el agravante que la Universidad no asumió en toda su dimensión los fundamentos y el sentido de estas tendencias. Simultáneamente se implantó un modelo fundamentado en la tecnología educativa. En torno a ésta no se desarrollaba ningún tipo de actividad crítica: sobre ella y sus fundamentos no se planteaba reflexión alguna, constituyéndose en dogma inobjetable y, en la mayoría de los casos, en verdad infalible en labios del profesor que detentaba el conocimiento.

Este enfoque generó una serie de características en los educadores que los capacitaba para desenvolverse en una práctica didáctica de tipo reproductivista, pero que carecía de una reflexión sobre el sentido del quehacer del educador.

Como se entenderá, esta limitada concepción no daba cuenta de lo social, ni de lo político y menos aún de lo ideológico; por ende, toda visión global de la cultura se hallaba imposibilitada para los docentes formados bajo estos esquemas.

No obstante existir una relación mecánica entre los contenidos de las asignaturas del área de especialización y la práctica, se daba un divorcio entre ellas, por cuanto en unos departamentos se orientaban los fundamen-

6. Entre otros trabajos destacan:

— "Los Egresados". Cuaderno de Planeación No. 1., Oficina de Planeación U.P.N. Bogotá, 1983.

— "Los Desertores". Cuaderno de Planeación No. 2., Oficina de Planeación U.P.N. Bogotá, 1984.

tos teóricos y otros se encargaban de orientar la práctica, sin ningún tipo de relación entre ellos. El problema de los saberes era de unos y el del hacer de otros y las prácticas se reducían a un problema de activismo, de hacer cosas pero sin que mediara un proceso de reflexión, sin pensar en el quehacer.

Naturalmente, tampoco había ninguna relación con los procesos investigativos; la investigación era preocupación de un reducido sector del profesorado. Tampoco se presentaba una relación del proceso investigativo con la práctica pedagógica o con el trabajo que estaba adelantando el CIUP.

La pedagogía no existía como problema teórico, como problema de reflexión y de planteamiento. No se reflexionaba sistemáticamente sobre la naturaleza del conocimiento, sobre cómo el hombre llega a construir un saber y cuál es su relación con el mundo. La racionalidad instrumentalista terminaba desplazando la reflexión pedagógica.

Los fundamentos de la profesión carecían, así, de valor e importancia; la preocupación se centraba en el saber específico dado escuetamente y las técnicas de su enseñanza, con lo que las relaciones teóricas eran mutiladas.

3. Lo didáctico.

La Universidad tenía su razón de ser como proyecto de instrucción que encontraba su justificación en la necesidad de satisfacer un mercado ocupacional, de llenar unas plazas de profesionales existentes en el país, en una época en la cual proliferaban las facultades de educación (privadas y oficiales), que a imagen y semejanza perseguían los mismos objetivos. Capacitar era la divisa; la acción, el acontecer que se encontraba en todos los planes de estudio.

Pero, capacitar, en el contexto de los programas de formación de educadores, tenía el significado de adquirir un saber elaborado y entrenarse para la transmisión del mismo, sin importar de dónde viene, cómo, ni bajo qué circunstancias ha sido creado, para finalmente aplicarlo a un medio en donde se supone útil y en donde debe dar los mejores resultados.

La preocupación se centraba en el qué enseñar y cómo enseñarlo, un contenido y unas técnicas de enseñanza encaminadas a facilitar el aprendizaje. Dentro de este modelo adquirió especial relevancia el diseño instruccional, el cual se asumió como única herramienta válida para abordar el proceso enseñanza-aprendizaje. A manera de una receta mágica, el diseño instruccional aportaría todos los elementos indispensables para el desempeño del docente en el aula de clases y, consecuentemente, la labor del profesor se limitó a las cuatro paredes de un salón.

En este orden de ideas, memoria y entrenamiento eran la cualidad y la actividad requeridas para una capacitación eficaz. En la práctica, a los estudiantes les bastaba con los apuntes de clase para superar previas y exámenes.

Por otra parte, el problema metodológico, el cómo conocer, se reducía a la didáctica. Esta era la herramienta de la capacitación, su técnica solidaria.

En consecuencia, los cursos que integraban el área básica carecían de rigor, profundidad y consistencia teórica.

La Microenseñanza y la Didáctica específica eran espacios de entrenamiento para saber dictar clases y comportarse en un salón, matizados con la memorización de verbos evaluables y ejercicios de diseño de objetivos.

4. La Reforma Universitaria de 1980.

A raíz de la expedición del decreto ley 080 de 1980 que reformó el sistema de educación postsecundaria, se inicia en la UPN un proceso de implementación de la misma con un claro acento en la reforma administrativa pero sin tener muy claras sus implicaciones sobre la parte académica. La atención se centró, en ajustar la estructura de la Universidad a la norma, sin tener en cuenta las características propias de la Institución. Como resultado de ello, se enmarcó a la Universidad dentro de la estructura jurídico-administrativa de la reforma expidiendo toda una serie de estatutos generales, reglamentos y normas que desconocieron la iniciativa académica.

Consecuentemente, la reforma académica debió esperar a que se consolidara el proceso de reestructuración administrativa no obstante la consideración de sectores de la Universidad especialmente del cuerpo docente (7), quienes plantearon que la lógica del proceso presuponía definir primero un marco de reforma académica, unos principios y unos derroteros académicos y luego sí dedicarse a la parte orgánico-administrativa. Desafortunadamente, estas observaciones no se tuvieron en cuenta y en el momento en que se plantea la reforma académica, ésta entra a reñir con la rígida estructura orgánica, administrativa y jurídica de la Universidad. Sin embargo es pertinente resaltar que la intención de una reforma académica no es una consecuencia que se desprende del 080; en efecto, ya en la década del 70 un grupo de profesores había planteado la necesidad de revisar la estructura académica y curricular de la Universidad y, como se consigna en los documentos de la época, se habían empezado a introducir en las discusiones muchos de los fundamentos que se plasmarán en la reforma posterior. Para tal efecto, se habían conformado tres grupos de trabajo, los cuales abordaron tres aspectos identificados como realmente problemáticos y de trascendencia:

- El Área Básica.
- El Estatuto de profesores.
- La Investigación en la Universidad.

Todo este trabajo previo, que contó con la iniciativa y respaldo de las directivas de la UPN, se vio, desafortunadamente interrumpido por el cambio de administración a finales de 1978 y quedó definitivamente relegado cuan-

7. Asociación de Profesores UPN. "Teoría y Práctica". Bogotá, 1979.

do, a raíz de la expedición del decreto 080, se dirigen todos los esfuerzos a darle a la Institución una estructura administrativa.

En su afán por ajustar la estructura de la Universidad a la ley orgánica, se crean entonces las tres facultades con las que hoy cuenta y las cuales, a la luz de los hechos, no parecen tener sentido alguno, aparte de reafirmar los principios de la norma. Las facultades surgen como una instancia burocrática más, sin claros derroteros académicos y entran a hacerse cargo de muchas de las funciones que venían cumpliendo los departamentos previa la expedición del decreto 080/80. Estas unidades académicas por su parte, pierden autonomía y de paso toda claridad en cuanto al papel que deben jugar dentro de los procesos administrativos y académicos, su actividad entra a confundirse con la de una dependencia más que hará las veces de filtro burocrático en los diferentes trámites que se apliquen en la universidad.

Por otra parte, el decreto 80 de 1980 condicionó parcialmente la reforma académica, pues en aquella venían implícitos unos principios generales. La Universidad debía disminuir su tendencia profesionalista, es decir su tendencia a la formación de docentes y darle una cierta prioridad a lo que en el artículo 136 del decreto 080 se denominó "desarrollo educativo": "Artículo 136: La Universidad Pedagógica Nacional tendrá como objeto la investigación y el desarrollo educativo y la formación de personal docente para todos los niveles y las diferentes modalidades, de conformidad con las necesidades y prioridades nacionales".

Paralelamente, se detiene el crecimiento de la Universidad se estabiliza el número de estudiantes, con el propósito manifiesto de poner en marcha una política de desarrollo cualitativo. Es entonces cuando se empieza a hablar de investigación educativa, de asumir la innovación como consigna de la reforma.

5. Lo histórico Político.

Previo el proceso de la Reforma, con la preocupación centrada en el enfoque de la tecnología educativa vino a menos la reflexión sobre el proyecto cultural y pedagógico, sobre la dimensión política e ideológica de la Universidad.

En consecuencia, la institución no asumió un proyecto cultural en consonancia con la realidad del país y cayó en el ensimismamiento, desconociendo el entorno político, social y cultural y restringiendo de paso la visión educativa de tal manera que se afectó el desarrollo institucional y se frustró todo intento de proyección.

EL COMPROMISO POLITICO DEL EDUCADOR

En busca de una cualificación técnica.

Por Vital Didonet

El tema del "Compromiso político del educador que tratamos de desarrollar hoy, nos coloca de inmediato en la siguiente pregunta: ¿Qué tiene que ver lo político con lo educativo? o dicho de otra forma, ¿qué tiene que ver la educación pre-escolar con lo político?

La pregunta puede parecer un poco extraña y tener la desaprobación de algunas personas, que tienden a defender la educación infantil ausente de toda ingerencia política.

Esta actitud puede ser explicada a partir de que existe una dicotomía bastante generalizada en la práctica, entre los aspectos técnicos y los niveles políticos de la educación. Lo técnico agrupa los elementos curriculares, la metodología de trabajo con el niño, la formación de recursos humanos, la experimentación, discusión y análisis de alternativas, las innovaciones pedagógicas etc. El aspecto político de la educación hace referencia a las decisiones políticas, la formulación de prioridades, la definición de programas, la adecuación y consecución de recursos presupuestales. En otras palabras uno es el educador o técnico y otro es el administrador o el político de la educación.

La reflexión que procuramos hacer aquí, es sobre el significado político de la práctica pedagógica o el componente político de la interacción o relación de los adultos con los niños, sean nuestros hijos o hijas o sean los niños con los cuáles trabajamos.

Caracterizamos un poco más la actitud dicotómica o de ruptura entre lo técnico-pedagógico y lo político educacional.

He observado un interés y un esfuerzo muy significativo de los educadores por mejorar su preparación técnica-profesional. Con frecuencia en

Ponencia presentada en el Seminario Afro-Latinoamericano de Innovaciones en Desarrollo Infantil. Florianópolis, 1985.

Traducción del portugués: Isabel Ortiz de Ordóñez.

congresos, seminarios, encuentros, la participación de los educadores todos los años es muy grande. Generalmente esta afluencia es superior a lo previsto, y en ocasiones se causan dificultades a los organizadores. No obstante la mayoría de los asistentes, buscan en estos eventos, principalmente el conocimiento de nuevas experiencias y de nuevas técnicas para el trabajo con los niños.

La discusión de naturaleza teórica, de análisis crítico no ha sido objeto de su mayor interés.

Se demandan sí elementos de currículo porque visualizan una posibilidad de aplicación inmediata con los niños. El educador está realmente preocupado por mejorar su trabajo, por innovar, por no caer en la rutina y busca en el currículo, actividades diversas, como contar historias, psicomotricidad, propuestas curriculares. He observado que aquellos más nuevos en su trabajo buscan modelos de juegos para niños.

Reconozco como válido, importante y lógico que los profesores se interesen por ampliar, diversificar el conocimiento de técnicas de trabajo. Ellos están al frente del desafío de hacer educación pre-escolar todos los días con sus niños y desean siempre hacerlo mejor. Precisan intercambiar experiencias y compartir sus trabajos para enriquecimiento mutuo.

Al final aprenden nuevas historias y nuevas canciones, y observan cómo los colegas diversifican sus actividades, es importante para la mayoría, una mejora cualitativa de su trabajo.

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 pre-escolar. La técnica no es neutra, los contenidos educativos no son neutros, 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 conjuntos de valores, formas de vida y organización social son transmitidos a los niños, en esos contenidos y en esas técnicas.

Para dar un ejemplo, la historia de Caperucita puede ser contada a los niños, teniendo en cuenta todas las técnicas de contar historias, con ilustraciones, títeres, concentrando a los niños, sugiriéndoles dramatizaciones y juegos de representación. Mas la historia de Caperucita no será apenas una historia bonita y bien contada. En ella y en sus personajes, en su trama y su desarrollo, hemos transmitido a los niños, tabús culturales que la sociedad pasa a la niñez, como por ejemplo la relación entre los sexos y la actitud del hombre representado en el lobo que es mentiroso para poder llegar a comerse a la niña y la abuela. El que Caperucita siga caminando por el bosque, recogiendo flores y viendo mariposas, les dice, que los niños no se deben procurarse placeres y alegrías, pues cuando se permiten el juego y la alegría, posteriormente les pasa algo malo.

Una historia como ésta realizada solamente para divertir a los niños, pasa a ellos subliminalmente, en conjunto de valores lo que luego conformará su concepción del mundo, su relación con otras personas, su actitud de confianza o desconfianza hacia sí mismo y hacia los demás.

Los cuentos que a los niños contamos los adultos, técnicamente bien elaborados, que se refieren con pesar a la situación real que viven los niños en sus vidas cotidianas, también traspasan valores y actitudes que constituyen la ideología de la clase dominante. Como es tratado el negro, por ejemplo? La mayoría de los cuentos, el importante, el patrón, el rico, es blanco, y cómo es su subalterno? su empleado doméstico? Alguien podría decir: Pero es así la situación de la mayoría de los casos de nuestra sociedad, este cuento es apenas un retrato de la vida social. Pero la respuesta puede ser dada con una pregunta: Son esas actitudes las que queremos solidificar o revisar? En síntesis las técnicas y contenidos de la educación del niño no son neutras. El mito de la neutralidad de la ciencia y la técnica es algo ya superado por muchos estudios recientes.

Antes de adentrarnos en el significado de la educación del niño, hagamos una breve consideración sobre la organización de los casos de formación de maestros, especialmente en las escuelas normales, en las cuales se privilegia la técnica.

Esos cursos tienen un componente teórico constituido básicamente por psicología del niño, biología, sociología, introducción a la filosofía, estadística, etc. que son estudios absolutamente desvinculados de la vida real del niño al que hacen referencia. Trátase de un componente teórico abstracto. El componente práctico constituido por las prácticas y didácticas enfatizan o privilegian el cómo trabajar con los niños.

Lo que se constata en la práctica, es que el educador al llegar a los niños que no conoce, porque las disciplinas teóricas nunca le hablaron de sus vidas, de sus carencias y privaciones, no comprende nada de lo que ocurre, y desconoce totalmente la forma de ser del niño con carencias y pobreza.

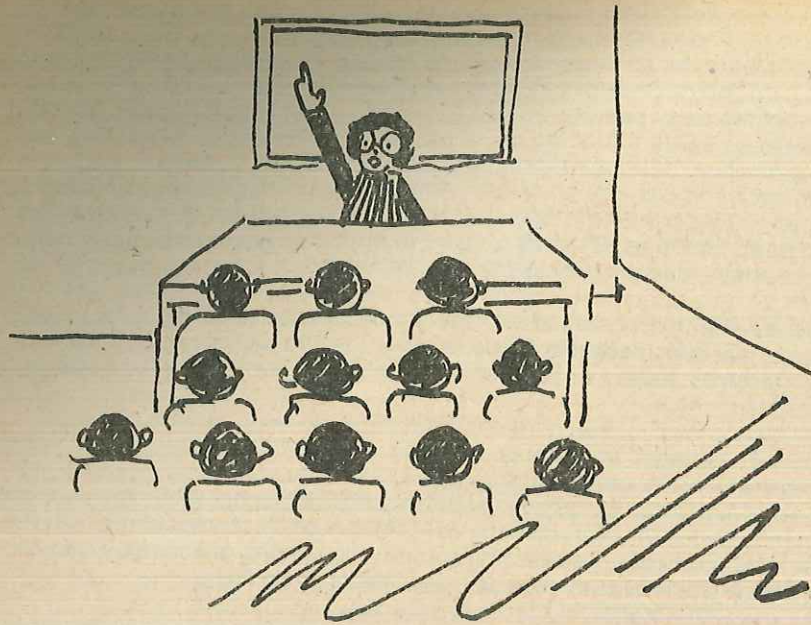
En esta práctica de aprendizaje, se constata la insuficiencia de conocimiento y su incompetencia para orientar un día o todos los días su trabajo. De ahí la ansiedad por buscar la oportunidad de aprender nuevas técnicas y nuevas ideas para trabajar con los niños. Podríamos afirmar que los centros de formación de los educadores son en gran parte responsables de la ausencia de compromiso político del educador.

La cuestión educación y política, despierta diversas reacciones en los educadores. Unos dicen que no quieren saber de política, que la política chantajea, compran votos con intereses oscuros, como la posible promesa de empleo. Otros educadores participan en política, están vinculados a movimientos, son militantes de partidos, más insisten en separar la educación y política. Educación no se mezcla con política. La política va por una vía y no sienten coherencia ni obligación de practicar sus principios políticos en su trabajo en la escuela.

En ambos casos la inconciencia de política o la política partidaria, más o menos vinculada a corrupción, chantaje, egoísmo, está implicando una ausencia de clarificación de la significación de política con P grande y política con P minúscula.

En este sentido consideramos necesaria una explicitación de estas dos acepciones.





La primera acepción de política, con P, significa la búsqueda del bien común, la promoción de la justicia, el respeto por los derechos de todos los ciudadanos, la denuncia de la corrupción y de la violación de la dignidad humana. Dentro de esta Política, está inserta la concepción de hombre y la imagen de sociedad, nuestra visión del mundo (Weltans Chaung) de convivencia social, nuestro concepto de trabajo, placer, distribución de los bienes o frutos, del trabajo y de los beneficios del progreso. En síntesis ésta es, la utopía de sociedad.

La política con minúscula es toda actividad que se destina a la administración o transformación de la sociedad, mediante la conquista o ejercicio de poder del Estado. El ejercicio "del poder político para resolver las cuestiones políticas, económicas y sociales dependiente de criterios ideológicos de grupos minoritarios de ciudadanos". (Puebla 523) es la política partidaria, de fracaso en fracaso.

Pero en la educación de un niño o de una niña, en la educación pre-escolar a través de juegos, de conversaciones, de anécdotas e historias relatadas, de la forma como me relaciono, como hablo, y explico, pregunto y respondo, a través de lo que pienso de ellos y de los demás, transmitimos esa visión del mundo, esa concepción de la vida, las creencias y esperanzas.

Con decepción o con mucha fe en todas las actividades que realizó estamos teniendo oportunidades para formar una concepción del mundo y de la vida, del hombre y sus relaciones sociales. Es por esto que toda ésta inte-

racción con la niñez, toda relación del adulto con el niño(a), sea su hijo o los niños con los cuales trabaja como educador es un acto político: Estamos formando ese niño para la POLIS, para la vida ciudadana. A través de juegos o de cualquier otra actividad, el niño está aprendiendo a compartir o a guardar todo para él, a confiar o a desconfiar de los otros, a participar o excluirse, a decidir o a esperar que le den órdenes.

Podríamos, muy bien decir que en el pre-escolar tenemos como objetivo: La formación de hombres libres y creativos, el desenvolvimiento de la autonomía, autoestima y confianza en si mismos, la capacidad de descubrir y disfrutar, de explorar su medio, la posibilidad de decidir y tomar iniciativas.

Sobre esta cuestión debemos repetir que se ha carecido de coherencia entre los objetivos y las actividades. Se realizan múltiples actividades con los niños sin que éstas conduzcan a objetivos de la atención al niño pre-escolar.

Veamos algunos ejemplos de la situación real que ocurre en la educación pre-escolar.

1. Actividad fuera del contexto de la vida.

2. Aprendizaje de nociones sin un contexto significativo para el niño o carencia de finalidad.

Ejemplo: La actividad consiste en someter a los niños a probar sal, para aprender la noción de salado. Sin embargo los niños diariamente, en su vida cotidiana comen alimentos con sal, que son totalmente desvalorizados por el educador (a).

3. Ordenes, no diálogo, autoridad, obediencia, dominación.

— Moral heterónoma: Responsabilidad social externa.

— Obediencia porque el profesor ordena.

— Conceptos falsos: Bonito, menos bonito, bueno, malo.

4. Día de ASSA: Historia de Santos Dumont. [no comprendí] Actividad: Imitación, terror.

Una pregunta o investigación: ¿Qué consecuencias tiene esta práctica pedagógica?

En este contexto, nos es útil retornar a la polémica que existe en torno al papel de la escuela.

Estaría en primera instancia la teoría idealista, la escuela como un me-

dio de ascenso social. Frecuentar la escuela, estudiar, aprender es necesario para encontrar un mejor empleo, mejor remunerado, mejorar la vida. "Quien estudia vence". Los padres han tenido muy viva esa concepción y exigen el estudio de sus hijos, con la firme convicción de que pasando por la escuela van a tener una vida mejor, y van incluso a vivir mejor que ellos mismos. Pero hay otra consideración: Que la escuela ayuda a pertenecer al grupo dominante de la sociedad, que ella prepara para posiciones destacadas, de mando, de prestigio. A los otros provenientes de sectores populares, la escuela apenas los prepara para ser buenos empleados, obreros, para producir más, con lo cual hay mayor enriquecimiento de los sectores dominantes. Esa teoría apenas plantea que la escuela reproduce la sociedad. Como la sociedad se compone de grupos de dominantes y dominados, también la escuela, tomará esos principios preparando unos pocos para el liderazgo y otros la mayoría para la obediencia.

Si esta teoría fuese totalmente verdadera, sería mejor acabar con la escuela, para que por lo menos los niños provenientes de sectores de pobreza, no aprendieran la subordinación y la sumisión.

Frente a esta teoría ya superada, existe otro planteamiento que sostiene que la escuela es un lugar de confrontación, de conflicto de posiciones. Si la escuela es una agencia social, una réplica de una sociedad tan seriamente afectada por conflictos de intereses, de luchas de grupos y si dentro de una misma clase social se dan esos conflictos, la escuela necesariamente va a reproducir ese conflicto.

La tentativa de dominación y la tentativa de liberación, los mecanismos de expresión y de resistencia se dan en la escuela. Por más que el profesor que generalmente representa el poder dominante y quisiera homogenizar el control sobre los niños, no consigue esto con éxito. De tiempo en tiempo los niños abandonan la escuela, pero también se enfrentan con el mundo escolar de diferentes formas.

También este planteamiento, devuelve todo el valor para la escuela pública, que atiende principalmente los niños; de sectores populares, para que adquieran los instrumentos cognoscitivos para conocer el mundo, y donde tienen que afrontar las fuerzas de opresión y de dominación que pesan sobre ellos.

Cuando pedimos a los niños que dibujen un pato, o que pinten un payaso que ya se lo damos mimeografiado y aplique color dentro de las líneas ya demarcadas, estamos negando su palabra, su expresión, ya que los modelos ya dados, implican aguardar y recibir órdenes y formas, y que dibujen dentro de los marcos establecidos por el adulto, ya establece el límite. Ya el niño no puede sino seguir lo dado. Una fuerza superior, no precisamente definida por la sociedad, nos indica que estos niños, van a someterse luego también en su vida adulta.

Cuando pedimos al niño ayudar a un cachorrillo a alcanzar un hueso, a través de un camino sinuoso y lleno de curvas siguiendo un camino lleno de puntos estamos dando al niño órdenes del profesor, que contradicen la vida: El cachorro va directo al hueso, sin ningún obstáculo, es decir le estamos pidiendo al niño que sea incoherente con sus observaciones de la vida

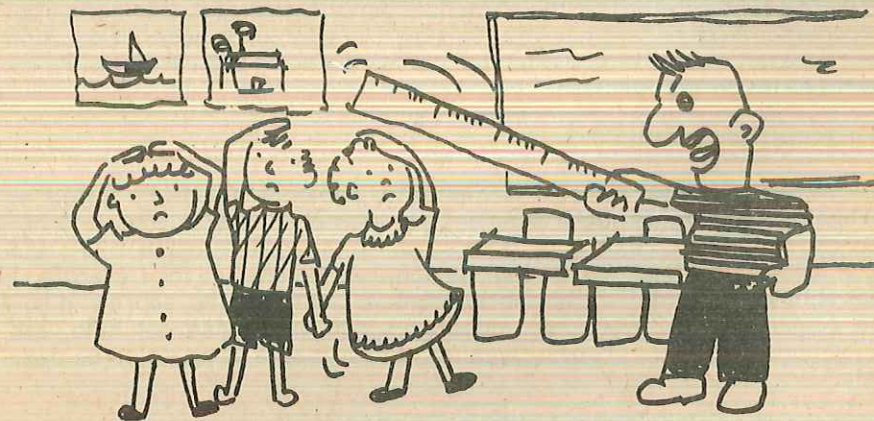
práctica.

Todas esas actividades tienen un significado en sí mismos. Ellas transmiten poco a poco la ideología que la sociedad quiere transmitir a la niñez: Para que acepten un lugar predeterminado en la estructura social de clases.

Por eso, nosotros debemos estar conscientes, del significado de lo que hacemos: Hacia dónde vamos con nuestros niños. El educador no puede no hacer política: No puede ser indiferente a la suerte de los niños que atiende. El educador (a) debe preguntarse por ejemplo: ¿Para dónde estamos conduciendo nuestros niños? ¿Qué sociedad pienso para ellos? ¿Hacia dónde llegaremos con ellos? ¿Cuál es el camino y hacia dónde conduce ese camino? ¿Qué instrumento teórico práctico (cognitivo-social emocional) es el que mejor desarrolla nuestros niños?

El educador de pre-escolar no se puede silenciar ante:

- La discriminación social de los niños.
- Las políticas económicas que sacrifican a los trabajadores y a sus familias y en consecuencia afectan a los niños, que son los primeros en sufrir los efectos (carencia de salud, desarrollo y bienestar).
- La explotación del niño por el adulto (estamos en un país donde unos explotan a otros) trabajo mendigante.
- La opresión del sistema escolar, organizado para introducir a los niños y niñas a una sensación de impotencia o fracaso (en muchos pre-escolares esto también sucede).
- La angustia o stress provocada en los niños, al querer que ellos respondan no a lo que su desarrollo infantil permite sino a los aprendizajes y comportamientos que los profesores desean.



- El irrespeto e indignidad de los niños.
- Las amenazas, maltratos y castigos contra la niñez.
- La violencia psicológica que les impide jugar, brincar, moverse, tener iniciativas (impone silencio y obediencia) actividades que los convierten en seres pasivos.

La dimensión política de la educación pre-escolar tiene que orientarse hacia la conquista de mayor justicia e igualdad, creando condiciones para que los mismos niños participen en la determinación de sus vidas, de sus gustos, de sus voluntades y de sus opciones.

La política en la educación se ha confundido con la política del status que, el educador pre-escolar que asume un compromiso con los niños, asume también la lucha por la transformación de las condiciones de desenvolvimiento de los niños, los bajo su responsabilidad directa, como también la transformación de la situación que agobia la niñez de su país.

1.1 NUESTRO COMPROMISO POLITICO PRECISA:

1.1.1 Una Herramienta Analítica:

Que nos permita estudiar los mecanismos generadores de la marginalización de la niñez, la pobreza que los estigmatiza y los separa de una vida más plena; mecanismos usados para diseminar conceptos con que son rotulados los niños de las clases populares (como apáticos, menos inteligentes, desobedientes, revoltosos, atrasados) en su desarrollo con instrumentos analíticos que nos permitan develar los argumentos que se usan para justificar la no atención al pre-escolar, (Inexistencia de recursos financieros, falta de legislación, no es prioridad), los argumentos para no tomar decisiones a favor de la educación de la población pre-escolar.

Necesitamos un instrumento de análisis para entender cómo y por qué se opera la violación de los derechos fundamentales de los niños, de sus familias, la ausencia de techo, salud, alimentación, educación. Una herramienta analítica que nos permita entender por qué las clases dominantes colocan a sus hijos en jardines infantiles, pero aún teniendo poder de decisión se rechazan con múltiples argumentos, la educación pre-escolar para los niños de las clases populares.

1.1.2 Una Herramienta Práctica:

Sin instrumentos ni organizaciones no podemos agilizar e influir en transformaciones de nuestros niños: Por ejemplo: Asociaciones de profesores, sindicatos, centros de defensa del niño, OMEP o UNICEF, asociaciones en cada estado, Frente Nacional de Defensa de los Derechos de los Niños, grupos de estudio sobre violencia contra el niño, sobre el niño y la constitución, asociaciones estatales por la defensa del niño, asociaciones barriales, grupos juveniles, comunidades eclesiales de base, etc.

Nosotros tenemos un compromiso político con los niños: De desarrollar

nuevos valores de vida con ellos, de crear ocasiones, para que experimenten una sensación de éxito, que decidan ellos mismos, de tener y practicar la curiosidad y el aprendizaje de lo desconocido, de formar la confianza en sí mismos y en los otros, de ser solidarios y poder trabajar en grupo, tener conciencia de su poder de decisión, derecho a escoger sus juegos y gustos, el respeto por sus opiniones y asumir con ellos, acompañándolos hasta el fin de sus decisiones.

Nosotros tenemos un compromiso con la formación de la personalidad de los niños, la constitución de valores, confianza en sí mismos y en los demás, la esperanza y la fe, la voluntad de actuar y de participar.

Nosotros tenemos un compromiso político con cada uno y con todos los niños de nuestro país, más con aquellos que no tienen acceso a la educación pre-escolar.

Ese compromiso se cumple con competencia técnica. Compromiso sin competencia es un vacío.

Pero nuestro compromiso se cumple realmente con los niños si hace parte también de un compromiso con nosotros mismos:

De nuestra relación con los niños, aprendemos con ellos, de abrirnos constantemente para la vida que ellos nos traen.

Es ese crecer cada día como personas dejando de lado los egoísmos preconcebidos y de estudiar para ser cada día más competentes.

“Nosotros somos hombres que preparamos hombres, para que sean iguales a nosotros.

Nosotros somos hombres que preparamos hombres para que sean libres de toda servidumbre”. Peguy.

INVESTIGACION - ACCION PARTICIPACION

_____ POR MARIA CRISTINA SALAZAR *

A los colombianos en general se nos ha acostumbrado a pensar que ciencia, conocimiento, investigación, son conceptos o acciones que corresponden solo a una minoría de personas, por lo general vinculadas a la universidad o a la enseñanza. Pero resulta que todos tenemos capacidades que se refieren a estos conceptos: todos podemos conocer, investigar y tener conocimientos científicos. Lo que pasa es que el conocimiento también es una fuente de poder; como lo es la propiedad de los medios de producción o la propiedad privada. Así como hay una estructura de poder basada en la propiedad, también en sociedades como la nuestra, existe una estructura de poder basada en la ciencia. A pueblos, a los sectores populares, en general, no se les ha permitido el tener conocimiento, el participar en la investigación de su propia realidad, precisamente para excluirlos de esa estructura de poder, como se les excluye de la estructura de poder económico de la sociedad.

La Investigación- Acción- Participativa (IAP) se basa en reflexiones como las anteriores. Para quienes trabajamos de diferentes maneras por

*Docente e Investigadora U. Nal. de Col.

los sectores populares, es decir, por su organización en asociaciones de base de diversa índole, sea a través de comités o movimientos cívicos, organizaciones sindicales, asociaciones de padres de familia, grupos de mujeres, juntas de Acción Comunal, asociaciones estudiantiles o gremiales, esta clase de investigación puede ser un instrumento para ayudarnos a ser más eficaces en la acción. Vamos a explicar por qué.

En primer lugar, nuestras acciones dentro de estas distintas clases de asociaciones o grupos, tienen como finalidad la transformación de la sociedad. No es que estemos afirmando que a través de un grupo de mujeres, por ejemplo, podamos transformar a toda la sociedad; pero sí podemos contribuir al cambio de algunos de sus elementos, como son las relaciones entre los seres humanos, las relaciones entre hombre y mujer, las concepciones que se tengan sobre el niño y su autonomía e independencia, las maneras de confrontar todos los problemas diarios que se nos presentan mediante una comunicación sensible y humana con los demás.

Cualquier otro ejemplo que consideremos, como el de un sindicato o el de un grupo de estudiantes, nos lleva a pensamientos semejantes. Cualquiera que sea la situación que confrontemos, surge la necesidad de conocer, en forma sistemática y crítica, la realidad sobre la cual trabajamos y que pretendemos transformar. La investigación se hace entonces indispensable; se trata de obtener un conocimiento para la acción y además mediante la misma acción.

Pero junto con el conocimiento de esa realidad concreta, es necesario que ese conocimiento se difunda para que ejerza un papel de concientización, para que promueva un proceso cultural, educativo y práctico, un proceso de promoción popular. Esto quiere decir que en la IAP la investigación y la promoción popular vienen a ser las dos caras de un mismo proceso de cambio social de una realidad concreta.

A qué responde entonces la IAP?

1. En primer lugar, a la necesidad que tienen los sectores populares del conocimiento necesario para la transformación de la realidad social. Al conocer su realidad se dota a los sectores populares de instrumentos para desarrollar su capacidad crítica y creativa, su poder de analizar distintas situaciones, su posibilidad de utilizar el conocimiento y la información.
2. A la urgencia de terminar con el elitismo que existe en la producción de conocimientos, y de que estos conocimientos se vinculen a las acciones del pueblo en la lucha por la justicia y por sus derechos.
3. A la exigencia de reflexionar acerca de que la realidad se conoce a través de su transformación y mediante la interpretación que de ella se haga en forma de diálogo.
4. Al planteamiento sociológico y político de que la realidad social se transforma colectivamente a partir de las organizaciones de base.
5. A la necesidad que tienen las organizaciones populares de la investigación para su lucha política. El conocer la realidad nos permite compren-

der sus contradicciones, prevenir su evolución, explicar sus características y coyunturas para poder actuar políticamente con mayor eficacia.

No pretendemos elaborar un tratado sobre la IAP en esta breve exposición. Pero sí queremos señalar algunas de sus características principales que podremos ir ampliando posteriormente.

Características de la IAP

No olvidemos que se trata de una clase de investigación distinta a otras formas de investigación de la realidad social. Lo esencial de la IAP es que está siempre vinculada a la transformación de la realidad, por lo menos se trata de intentos o de búsqueda de cambios sociales. Sus características principales son:

1. El proceso de investigar no se realiza por medio de preguntas que uno o más investigadores le hacen a las personas que pertenecen a una comunidad o a un grupo, o que viven una determinada situación, sino por medio de un proceso que implica el diálogo, la comunicación entre iguales, entre el investigador y la comunidad. El investigador adquiere un compromiso con la comunidad; es un actor comprometido, participante, que combina su percepción y su conocimiento crítico con la comprensión y recursos de la comunidad para suscitar la conciencia de los sectores populares sobre diferentes problemas de la realidad. Debemos enfatizar el carácter de diálogo que conlleva esta clase de investigación.
2. Los objetivos de la investigación se centran en los problemas, en las contradicciones que presenta la realidad social, se trata de poder entender las condiciones subyacentes a esos problemas, para que el conocimiento obtenido, pueda orientar las acciones de transformación social.
3. Los conocimientos obtenidos deben dar lugar a procesos educativos y de movilización y organización. Es decir, la IAP contribuye a aumentar la capacidad de los sectores populares para el análisis de su propia realidad, teniendo en cuenta el saber popular y devolviendo la confianza en sí mismos para la producción de conocimientos a los sectores populares y para la acción política consiguiente.
4. La IAP se orienta a fortalecer las organizaciones populares existentes en una determinada comunidad o localidad. Esto se logra mediante la recuperación histórica de sus luchas, el conocimiento del contexto social y político global en que se hallan inmersas, y por la evaluación y crítica de sus realizaciones.
5. Se parte de la premisa que afirma que el conocimiento no es nunca absoluto, no hay conocimientos totalmente acabados, el conocimiento como la realidad es dialéctico, tiene diferentes dimensiones en distintas sociedades, y no debe nunca constituirse en un saber dogmático.
6. Por medio de esta clase de investigación se trata de romper la "cultura del silencio" impuesta al pueblo por las clases dominantes; se trata de lograr y respetar su capacidad de expresión, se toma en serio, por así de-

cirlo, su punto de vista sobre su propia situación. Se revaloriza el conocimiento popular sin olvidar que puede incluir elementos ideológicos que son el resultado de largos siglos de dominación económica, política y social. Es decir, se busca que los sectores populares tomen parte activa en procesos sociales creativos, en la producción colectiva de conocimientos.

Para terminar queremos decir que la ciencia y el conocimiento así concebidos tienen una dimensión ideológica y política importante para los movimientos populares colombianos. Recordemos que es desde posiciones de poder que se formaliza o justifica el conocimiento aceptable. Y esta aceptación depende de la visión concreta que se tenga de la sociedad, de los valores que queramos promover, del tipo de relaciones sociales que deseamos para nosotros y para las futuras generaciones. Por eso, cuando se habla de producción de conocimientos, quienes producen esos conocimientos están comprometidos con una práctica social, con una serie de acciones de transformación que afectan el futuro de la sociedad. En este sentido, el conocimiento y la ciencia tienen un carácter cualitativo que se refiere a la comprensión de la realidad social. Como productores de conocimiento, como científicos comprometidos con los sectores populares de las ciudades y campos de Colombia, tenemos que preguntarnos: ¿qué clase de conocimientos es el que queremos y necesitamos? ¿A quién va a beneficiar? ¿Cómo utilizar el conocimiento para la transformación de la sociedad? Aprender a escuchar a quien no sabe expresarse bien, incorporar a los sectores populares como sujetos activos, pensantes, críticos en la investigación de su propia realidad para su transformación, son algunos de los resultados de la investigación — acción — participación.

Un Ejemplo de Guía de Entrevista

A continuación señalamos algunas pautas para lo que podría ser una "guía de entrevista" cuando se trata, por ejemplo, de investigar los problemas que afronta una asociación popular. Puede ser una asociación de padres de familia, o un comité cívico, o un grupo de mujeres. En todos estos casos, podría documentarse un poco la historia de sus luchas y algunas de sus características, como parte de la investigación de la realidad confrontada por esos grupos.

1. Historia del comité cívico (u otro grupo).

- Cuándo, cómo y por qué se constituye.
- Características sociales de los participantes (edad, sexo, ocupación, procedencia, residencia, etc.).
- Características sociales de la junta o comité directivo, o de los líderes principales.
- Número de socios o militantes activos.
- Participación en distintas actividades, forma, continuidad, frecuencia.
- Forma de organización, estatutos.

- Relaciones del comité cívico con otros grupos sociales.
- Relaciones con organismos gubernamentales.
- Papel de la prensa.
- Relaciones con asociaciones vecinales o federadas.
- Relaciones con grupos o partidos políticos.
- Etapas en la evolución, de los comités cívicos.

2. Características urbanas y sociales del barrio, comunidad, vereda o localidad.

- Su área de acción.
- Problemas principales del barrio o comunidad.
- Vinculación de los comités cívicos a esos problemas.
- Reivindicaciones o luchas en que hayan participado los comités.

3. Para cada lucha que el comité cívico haya emprendido:

- El problema de que se trata.
- Base social y su fuerza social
- Organización que se haya logrado.
- Formas de lucha.
- Reivindicación.

Los efectos de la lucha:

- Mayor conciencia de los problemas, organización, consecuencias políticas, ideológicas.
- Las reacciones a nivel de
- Otros agentes o grupos sociales.
- El estado en sus distintos niveles, municipal, regional o departamental, nacional.

4. Articulación a las políticas urbanas y municipales.

- Evolución
- Perspectivas

5. Visión del movimiento de los comités cívicos y de su relación con la política en general.

- Líneas de acción.

6. Documentación existente sobre cada comité cívico.

- Boletines
- Prensa
- Correspondencia con distintos organismos gubernamentales y del sector privado.

• CELESTIN FREINET
Piedad Santos Gómez

CELESTIN FREINET

(1896 -1966)

Por Piedad Santos Gómez*

Introducción

El presente artículo pretende ofrecer al lector algunas de las ideas y aportes que al campo de la educación, brindó este pedagogo francés. Su obra, está dirigida a los maestros de niños en el nivel preescolar y primario, especialmente a este último, por constituirse en el medio donde desarrolló toda su práctica como educador, la que le permitió sentar las bases y principios fundamentales de su propuesta pedagógica. Dejó a otros inquietos maestros, la labor de estructurar y desarrollar un estudio similar, con apoyo en los mismos principios, pero aplicado al nivel secundario.

La primera parte del artículo, comprende la visión de Freinet sobre la evolución histórica de la escuela y la institución familiar, dentro del contexto europeo-occidental, principalmente en su país natal, Francia. Luego se presenta el pensamiento de Freinet expresado en parábolas, de las que se pueden extraer los principios fundamentales de su Escuela Moderna.

Para aquellas personas que deseen profundizar sobre todos o algunos de los aspectos que consideren valiosos de la obra de Célestin Freinet, se presenta al finalizar el artículo, una recopilación de la mayor parte de los libros escritos por él, con una visión precisa de su contenido.

Buscando un sentido a su labor como pedagogo, Freinet crea una escuela pedagógica dentro de una situación contextual histórica. La escuela se ha adaptado siempre, en todas las épocas y lugares, al sistema económico, social y político que la domina.

*Licenciada en Educación Preescolar. Docente UNAB, Facultad de Educación Preescolar.

Para encontrar los pilares fundamentales sobre los que se asienta la nueva concepción pedagógica, hay necesidad de ubicar, desde un comienzo, el contexto socio político en el que surgió.

En la edad media, la formación era esencialmente activa y práctica; no era importante saber leer y escribir. El joven era preparado como paje, o iniciado en la caza, la equitación o en las pruebas guerreras de los torneos. En otras palabras, la escuela estaba ligada a la vida, respondía a las necesidades individuales y sociales de la época y permitía una adaptación satisfactoria de los individuos para aquel medio. En catedrales y abadías, se escogía a niños de todas las condiciones para darles una formación con una finalidad precisa e iniciarlos como futuros hombres de la iglesia.

Con la burguesía renacentista se crearon escuelas donde se impulsó la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo; se recuperó la cultura antigua, griega y latina y con ellas el desarrollo de ciencias modernas como la matemática, la literatura, la geografía, la medicina, entre otras, que contribuían en buena medida a la formación de esa nueva clase social de administradores y comerciantes, así como a la de una élite intelectual y científica.

El siglo XIX trae una nueva etapa. El capitalismo instituye la escuela pública ya que la instrucción del pueblo se convierte en una necesidad económica. En el fondo no se trataba de educar al pueblo sino de prepararlo para cumplir con eficiencia racional las nuevas tareas que el mecanismo imponía. Esta situación se vivió en el período comprendido entre 1890 y 1914. El mismo pueblo estaba satisfecho e incluso un poco orgulloso de los "sabios" que formaba la escuela. En ella se enseñaba a leer, escribir, contar y algunos rudimentos de literatura, de conocimientos geográficos, históricos, científicos y morales.

Entre 1914 y 1918, algunas personas adquirieron conciencia de la clase de instrucción que habían recibido. La clase popular comenzó su lucha por adaptar la educación de sus hijos a sus necesidades específicas. La escuela pública de 1890 a 1914 ya no respondía ni al modo de vida, ni a las aspiraciones del proletariado que cada vez adquiría más conciencia de su papel histórico y humano. Condenan la escuela que no prepara para la vida y se encapricha en mirar hacia el pasado sin tener en cuenta la evolución que ha tenido el mundo a su alrededor. Esta escuela pública tradicional ya no se adapta a la democracia capitalista de principios de siglo, particularmente en Francia.

La institución familiar no queda atrás en esta evolución:

A principios de siglo y a consecuencia de las necesidades de la Primera Guerra Mundial, los adolescentes y las madres se ven obligados a ingresar en la producción, tanto del taller como de la fábrica, produciéndose el primer dislocamiento en la familia; la casa permanece vacía salvo a la hora de las comidas.

Cuando termina la guerra el padre regresa a casa, cansado y descorazonado, se acomoda como puede a la nueva situación y empieza a tratar de igual a igual a su mujer y a sus hijos.

La Segunda Guerra Mundial acentuó esta evolución de la familia, pues las prácticas de irresponsabilidad y de mercado negro pervirtieron más a la juventud que ya no encontraba en la práctica de la vida los puntos de apoyo para regular su comportamiento. El trabajo de la mujer se generalizó aún más, aumentó el número de divorcios y de hogares abandonados y los niños se convirtieron en las primeras víctimas. Estos salen junto con sus padres en las horas de la mañana y se dirigen a la escuela; por la tarde, se quedan en casa estudiando y vagabundeando por las calles en espera del regreso de sus padres, que llegan rendidos y nerviosos, poco dispuestos a acoger y atender a sus hijos.

Con la industrialización, el medio social se ha venido deteriorando. La falta de espacio en las ciudades ha hecho surgir edificaciones demasiado juntas, sin espacios verdes y con dependencias reducidas. Las calles están prohibidas a los niños y jóvenes. Los medios de comunicación han alcanzado un gran desarrollo y vienen ejerciendo una gran influencia negativa, principalmente por las dosis de violencia que transmiten a las nuevas generaciones.

El mundo que ahora nos rodea ha cambiado. La escuela continúa funcionando como a principios de siglo sin hacer modificaciones a sus horarios, técnicas, métodos, objetivos, es decir, continúa ajena a la evolución radical que se está dando.

Freinet siente en carne propia la desadaptación de la escuela y para lograr un esclarecimiento de la situación que estaba viviendo en su trabajo como educador, se acerca, a través de la lectura, a las tendencias de la psicología, la filosofía, la pedagogía, en el presente y en el pasado; es así como estudia a Rousseau, Montaigne y Pestalozzi, viaja a Rusia y asiste a un congreso con Ferrière, Pierre, Buret, Claparède, Cousinet y Cové pero cuando regresa a su escuela, se siente nuevamente desamparado: toda esa lectura de experiencia e investigaciones no le ayudan a esclarecer sus problemas de educador, a comprender las personalidades infantiles o conducir su clase.

Logró un esclarecimiento práctico y técnico gracias a dos maestros que tratando de difundir un poco de vida en sus clases, iniciaron las experiencias de "clase-paseo". Para Freinet este tipo de actividad fue la salvación: con sus alumnos daba un paseo por el campo o aldea, logrando un acercamiento directo con la naturaleza y la gente que realizaba diversos oficios, como el herrero, carpintero, tejedor; la relación maestro-alumno empezaba a tornarse más espontánea y se envolvía dentro de una atmósfera familiar.

Pero cuando regresaba al aula, Freinet se veía obligado a recurrir nuevamente a su libro de lectura y mientras leía, todas las imágenes del paseo se mantenían vivas en la mente de la clase. Como él mismo lo expresa "había un divorcio total e inevitable entre la vida y la escuela" (1). Pensó elaborar con los niños una página que fuera la expresión de la experiencia vivida en el paseo y convertir ésta en la página del manual o libro de lectura. Su idea fue puesta en práctica con ayuda de una mini-imprenta

1. FREINET, Célestin. "Técnicas Freinet de la Escuela Moderna" pág. 15.

y los alumnos se apasionaron por la composición y la impresión. Este fue el primer descubrimiento básico que le permitió reconsiderar progresivamente toda la enseñanza: "el pensamiento y la vida del niño podían en lo sucesivo ser los principales elementos de la cultura" (2).

Sobre este supuesto empezó Freinet a cuestionarse sobre la educación que se venía dando y sus pensamientos los traduce en parábolas:

Freinet afirma que en la forma como se educa a los pequeños animales, se puede encontrar los grandes principios educativos, solo basta buscar en la tradición popular, las prácticas y el comportamiento de los hombres en la educación de los animales, para estar en condiciones de escribir el más simple y seguro de los tratados de pedagogía. Nos da el ejemplo del perro entrenado para cazar: no darle un aprendizaje prematuro, permitirle entrenar con perros más viejos para que solo tenga que seguir el ejemplo, no pegarle nunca porque con el temor no se consigue jamás ningún fin. "Y los apicultores os dirán: nada de gestos bruscos que provocan las reacciones de defensa de los animales de los que os ocupáis; confianza, bondad, ayuda y decisión" (3).

Freinet da el ejemplo de su vida como pastor para lanzar la idea del nacimiento de dos pedagogías: de pequeño cuando pastoreaba sentía cierto placer en imponer una disciplina y un orden a las ovejas e inclusive recurría a castigar a las desobedientes y caprichosas; pero con sus tres ovejas consentidas era diferente su actitud él las amaba y ellas le correspondían, se sentía orgulloso facilitándoles el alimento más tierno hasta que quedaban saciadas, con ellas nunca había tenido que alzar la voz pues estaban siempre atentas a sus gestos y preocupaciones.

Una actitud, una pedagogía, es defendida por escritores y sabios administradores que rechazan la debilidad afectiva y señalan con énfasis la necesidad de hacer que los alumnos obedezcan, incluso y con mayor énfasis, si la orden dada por el adulto es contraria a los deseos y tendencias de los alumnos; esto ayuda a formar personalidades fuertes y almas bien templadas.

La otra actitud, por la cual aboga Freinet, hace énfasis en el amor y el servicio a los niños, esto comprende el ayudarlos a salvar los obstáculos que se les presentan; el responder a sus llamadas cuando encuentran una dificultad; así el maestro podrá contemplar a sus discípulos hacerse hombres y alcanzar las cimas de la cultura por caminos de vida que él le ha facilitado, haciendo que sus alumnos descubran las leyes de la vida sin desviarlos del sentido común.

En otra de sus parábolas, Freinet compara el trabajo del buen jardinero con el ciclo de la educación:

El jardinero sagaz cuidará del grano y de la planta naciente para proveer una cosecha con buenos frutos. Cuando el fruto aparece enfermo es señal de la enfermedad del árbol, pues el fruto será consecuencia del suelo,

2. Ibid, pág. 16.

3. FREINET, Célestin. "Parábolas para una Pedagogía Popular". Pág. 14.

la raíz, el aire y la hoja que lo han hecho. De ahí que el ciclo verdadero de la educación es: "Elección del grano, cuidado particular del medio en que el individuo hundirá para siempre sus poderosas raíces, asimilación por el arbusto de la riqueza de este medio. El cultivo humano será entonces una flor espléndida, promesa segura del fruto esplendoroso que madurará mañana" (4).

Como gran parte de la creación de este medio es labor del pedagogo, no hay que caer en el error de planearlo en forma metódica, con un pensamiento de adulto porque muchas veces "las águilas no suben por la escalera": cuenta Freinet del pedagogo que había adaptado una escalera en forma metódica pues había pensado en la altura adecuada de los peldaños, en los sitios de descanso y en las barandillas, pero los niños únicamente subían por la escalera en la forma indicada cuando estaba presente el adulto, de otra forma lo hacían por las barandas o subiendo de a dos o tres escalones a la vez, e incluso algunos no la usaban sino que ascendían por otras partes de la casa. Freinet cuestiona al pedagogo: "¿se ha preguntado si, por azar, su ciencia de la escalera no será una falsa ciencia, y si no habrá otras vías más rápidas y más saludables, que procedan por saltos y por zancadas; si no habrá, según la imagen de Víctor Hugo, una pedagogía de las águilas que no suben por la escalera?" (5).

La mayor preocupación de los pedagogos debe ser guiar a su rebaño a la conquista de las cumbres, no crear seres domesticados demasiado pronto que como ancianos fatigados prefieren el collar de la esclavitud; deben crear la sed en el hombre. Al respecto, Freinet expone la historia del caballo que no tiene sed:

Un caballo es obligado por su dueño a beber pero éste no lo hace. Un campesino le asegura que a esa hora nunca beben agua los caballos y le aconseja al dueño, dejarlo ir a comer alfalfa y verá cómo el animal luego que se haya saciado de comer, regresará solo a beber. Freinet dice "uno se equivoca siempre cuando pretende cambiar el orden de las cosas y hacer beber a quien no tiene sed..." (6). Un observador que estaba al tanto de la situación, aconseja al dueño del caballo cambiarle el agua al estanque. Pero el caballo continúa sin beber. De lo anterior se deduce que "el problema esencial de nuestra pedagogía sigue siendo, no como querrián hacernos creer hoy, el "contenido" de la enseñanza, sino la preocupación esencial que debemos sentir, esto es, provocar la sed en el niño" (7). Al surgir la pregunta de si la calidad del contenido es indiferente, Freinet afirma que solo lo es para aquellos alumnos educados en la antigua escuela para beber sin sed cualquier brebaje, agrega como tarea fundamental del educador, acostumar a los niños a considerar sospechosa cualquier bebida, a probarla y construir por sí mismos su propio criterio; a tomar conciencia de las relaciones entre los hechos, los individuos y los acontecimientos, y desconfiar de la "verdad" de las palabras. Provocar la sed en el niño es ponerlo en un ambiente vivo, comunitario, donde se le brinde la posibilidad

4. Ibid, pág. 18.

5. Ibid, pág. 20.

6. Ibid, pág. 24.

7. Ibid, pág. 25.

de entregarse a las actividades propias de su naturaleza. Con los niños, lo importante es utilizar la "llamada" de sus necesidades vitales, individuales y sociales... poco importan los materiales que se le presenten, lo importante es que el adulto se valga de su ingeniosidad para presentárselos y verá cómo el niño devorará todos los materiales sin importar su textura o el orden de aparición. Freinet critica a aquellos pedagogos que se basan en la metodología del esfuerzo, haciendo que niños y adolescentes pierdan su ritmo y no sean capaces de marchar por sí solos.

Uno de los principios fundamentales de la Escuela Moderna es preparar para la vida con la vida. Freinet dice a los padres: "si tenéis miedo de que vuestro hijo se abra la frente, rompa el delantal, se ensucie las uñas y las manos, que corra el riesgo de caer o de ahogarse, encerradlo en vuestro confortable comedor, o sujetadlo con una cuerda cuando salgáis... poned alrededor de todas sus actividades particulares una serie de barreras que, como el cercado del establo, impedirán que vuestro hombrecito haga funcionar sus músculos y sus sentidos (...) permaneced insensibles frente a las miradas de deseo que lanza sobre las actividades prohibidas (...) escoged para él una escuela conformista, donde no se maneje tornillos ni probetas, donde no se trabajará con imprentas, donde no se manchará con el rodillo de la tinta..." (8). Pide a los padres de estos niños, no asombrarse cuando vean al pequeño convertido en un ser torpe con las manos, inseguro en los juegos y trabajos, tímido frente a las exigencias del esfuerzo y desequilibrado ante un mundo exigente.

Algunos han criticado a Freinet por dar sus ejemplos basado en la vida simple de la granja o del pueblo, pareciendo huir de la realidad y de los grandes acontecimientos contemporáneos. Al respecto dice que su talento como pedagogo reside en el recuerdo de la huella que marcó para él su vida en la infancia; dice ser un adulto-niño, lo cual le permite sentir y comprender al niño que educa. Acusa a los educadores de ser demasiado severos con los niños y los invita a volverse como ellos, pues solo así, asegura Freinet "entraréis en el reino encantado de la pedagogía"; reviviendo la propia infancia se comprende mejor el comportamiento de los niños y se puede enriquecer el medio escolar y social en que se desenvuelven, ofreciéndoles actividades que iluminen su vida y les den sed de conocimiento y crecimiento.

Nosotros los educadores somos, asegura Freinet, "una generación de copistas-copiadores, de repetidores condenados a grabar y explicar lo que han dicho o hecho unos hombres que se nos asegura que son superiores y repetidores" (9). Muchos educadores destruyen la curiosidad, vitalidad y audacia con que llegan los niños a sus manos, con el molde preconcebido en que se les encasilla, con las barreras en que los encierran, formando así niños que caminarán siempre con la cabeza inclinada, detrás de un número que les precede, dispuestos a obedecer como ovejas al pastor. Solo aquel maestro que logre conservar esas cualidades con que llega el niño, su sed de conocimientos, el desbordamiento de vida y su natural curiosidad, podrá formar niños inteligentes con personalidades que se forman y que se

8. Ibid, pág. 33.

9. Ibid, pág. 36.

enfrentan. Afirma Freinet que en nuestra vida de educadores no hay más que migajas, migajas de lectura, historia, cálculo, moral, arte, migajas de clase, de horas de trabajo, de recreo, en fin, somos ¡migajas de hombres!, producto de una educación que alinea, compara, clasifica, donde se hace trabajo de soldado. El trabajo de soldado, es aquel trabajo inútil que se hace sin ninguna finalidad ni resultado. El maestro debe tratar de examinar las actividades que tiene previstas para la clase y eliminar los trabajos de soldado; debe entusiasmar a los niños para que vayan siempre más de prisa y siempre más lejos, solo basta prever suficientes actividades para alimentar la necesidad de crear y de realizar en los niños. Freinet incita a los maestros a ensalzar la obra producida por los niños, a ayudarlo a conservarla y mejorarla, la vasija que moldeó, el texto que escribió, los dibujos que hizo. Alguna de estas actividades le permitirá al niño "ponerse a la cabeza del pelotón": el maestro, generalmente desconoce las habilidades de los niños y siempre elogia al alumno inteligente y aplicado, dejando a un lado a los demás niños; pero cada uno tiene una habilidad que lo hace superior a los demás en algún momento, por eso, Freinet dice: "ojalá cada uno de vuestros alumnos pueda también en algún momento ponerse en cabeza del pelotón y destacarse en una de las múltiples tareas que la Escuela Moderna ofrece a sus discípulos tendréis al escritor, al poeta, al dibujante, al cuentista, al contable, al trágico, al cómico, al impresor, al grabador, al carpintero, al ajustador, al clasificador, el amante del orden, al músico, al cantante, al jardinero, al recadero, al farolero... os será fácil hallar treinta funciones eminentes para vuestros treinta niños" (10).

De la concepción que se tenga de la escuela depende la organización y el trabajo escolar, por eso, Freinet nos pregunta: ¿La escuela será templo o taller? Para la gran mayoría, la escuela es un templo, un lugar donde el niño, "después de haber terminado algunos gestos rituales, entra en clase con la punta de los pies, para vivir en ella una vida totalmente diferente a su verdadera vida, con el respeto religioso a la palabra del maestro y la sumisión a las "escrituras" (11). Esta Escuela-Templo no prepara al niño para la vida, "sigue estando convencida de que el conocimiento abstracto, la cultura intelectual, el culto a las ideas y a las palabras, son la verdadera y definitiva finalidad de toda educación" (12).

Cuando los niños no están bajo la dependencia del adulto, dice Freinet, organizan talleres de trabajo y se entregan a esta actividad con entusiasmo, obstinación, sin ahorrar energía ni trabajo, e incluso se olvidan de comer: La escuela puede convertirse en un taller, un lugar de trabajo, una imprenta, colores, libros, fichas ilustradas para consultar y clasificar, un jardín, un teatro, así, "la escuela será un taller donde la palabra trabajo cobra todo su esplendor a su vez manual, intelectual y social, en cuyo seno el niño no se cansa jamás de buscar, realizar, experimentar, conocer y ascender, concentrado, serio, reflexivo, humano" (13), porque es en la fragua donde se forja el herrero: cada uno aprende su oficio en su medio, en contacto con la vida; por eso al niño y al adolescente no hay que apartarlos

10. Ibid, pág. 78.

11. Ibid, pág. 105.

12. Ibid, pág. 106.

13. Ibid, pág. 108.

de ella, para que con base en la experiencia y la práctica se formen personas conscientes del porvenir personal y social, dentro de un clima de libertad.

Esta nueva escuela, la Escuela del trabajo necesita educadores conscientes de su labor, entusiastas, amantes de la vida y comprometidos con su entorno social, porque "un educador que no siente gusto por su trabajo es un esclavo de su medio de sustento" y no puede preparar hombres libres y audaces.

Con estos y otros principios educativos Freinet se sitúa a la vanguardia de su propio Movimiento Pedagógico. Sus técnicas educativas como el texto libre, la imprenta en la escuela, la correspondencia interescolar, el periódico mural, el diario escolar, los planes de trabajo y las técnicas audiovisuales alcanzaron una actualidad inmediata y fueron puestos en práctica en la mayor parte de las escuelas francesas y otras técnicas, rompieron fronteras para ser acogidas en escuelas europeas y suramericanas.

Este nuevo movimiento pedagógico no nace de una concepción teórica de la educación, sino del trabajo de un pedagogo, de un maestro de escuela; es el resultado de un proceso de experimentación realizado a lo largo de los años. Se ha difundido en numerosos volúmenes, escritos en su mayoría por el mismo Freinet; éstos conforman la llamada Biblioteca del Trabajo. Algunos de los libros que contiene son:

— "Los Métodos Naturales I. El Aprendizaje de la Lengua": escribe Freinet sobre el método natural de aprendizaje, basado en el tanteo experimental para la adquisición del lenguaje oral y escrito.

— "Los Métodos Naturales para el Aprendizaje de la Escritura": Señala las etapas que atraviesa el niño en su proceso de búsqueda, conocimiento y manejo de los signos de la lengua escrita, partiendo del dibujo.

— "Método Natural para el Aprendizaje de la Ciencia": Analiza la forma como se han trabajado las ciencias en la escuela tradicional y propone el método natural de enseñanza científica. Presenta las categorías en que se clasifican, según él, los problemas científicos de los niños y una lista completa de materiales para el desarrollo de actividades científicas con los niños.

— "La Educación por el Trabajo": es una de sus obras más importantes. Presenta un análisis profundo del concepto que le merecía el juego de los niños; propone para los niños el desarrollo de actividades de trabajo-juego y da una visión completa de su propuesta de la educación centrada en el trabajo.

— "La Formación de la Infancia y la Adolescencia": en este libro, analiza Freinet la evolución de la institución familiar a principios de siglo y plantea el trabajo como base de la investigación pues implanta un nuevo orden, otra concepción de autoridad, disciplina y cooperación.

— "Por una Escuela del Pueblo": presenta la organización, desde el punto de vista práctico, de una Escuela Moderna en el nivel preescolar y

primaria.

— "Técnicas Freinet en la Escuela Moderna": plantea Freinet la modernización de los instrumentos escolares, el mejoramiento de las técnicas educativas. Da una visión global de sus técnicas, principalmente el texto libre y los planes de trabajo, así como, ejemplos de un día de clase en la escuela moderna. Finaliza, explicando la esencia de los métodos naturales de la aritmética, de la enseñanza de las ciencias y de la historia.

Cada una de las técnicas se presenta en forma completa en los siguientes libros:

— "El Texto Libre": constituye el punto de partida y el centro de toda su pedagogía. En este libro presenta el trabajo que se puede desarrollar con el texto libre en todos los niveles educativos, desde el parvulario. Presenta ejemplos de textos libres elaborados en las escuelas donde se implementa esta técnica, así como aspectos esenciales a tener en cuenta en la elección, corrección y explotación pedagógica del texto libre.

— "El Diario Escolar": este libro se inicia con la historia del diario escolar; explica a continuación cómo realizar el diario escolar, su forma y presentación; el trabajo con el diario en todos los niveles educativos para terminar con las ventajas pedagógicas, psicológicas y sociales de esta técnica.

— "Los Planes de Trabajo": presenta a los educadores una guía para organizar el trabajo de sus clases con base en un plan elaborado, desarrollado, corregido y autoevaluado por los mismos niños.

— "El Fichero Escolar": esencialmente este libro explica cómo desarrollar esta técnica en todos los niveles educativos, brinda a los maestros una orientación sobre el material básico y organización del fichero escolar para terminar exponiendo las ventajas educativas de la técnica.

— "Las Técnicas Audiovisuales": contiene un análisis de la evolución técnica del presente siglo y la forma como en las escuelas al maestro puede valerse de los avances tecnológicos (la fotografía, la radio, la televisión, el cine, los discos, entre otros) con fines educativos.

Su esposa, Elise Freinet escribió el libro "La Trayectoria de Célestin Freinet" que resume en forma general el surgimiento y evolución del movimiento pedagógico, así como, la similitud con los planteamientos de la Escuela Nueva y algunos educadores de la época como Decroly.

Esta rápida descripción no abarca la totalidad de las obras con que cuenta este movimiento pedagógico que sigue gozando en la actualidad de gran aceptación, principalmente en los países europeos entre los cuales podemos mencionar a España y Francia.

• **DESARROLLO Y ORGANIZACION DEL LENGUAJE INFANTIL**

Lyda Mejía de Eslava

• **TRASTORNOS DE APRENDIZAJE COMO SECUELA DE LOS RETARDOS DE LENGUAJE.**

Lyda Mejía de Eslava

• **FUNDAMENTOS PARA EL DISEÑO DE PROGRAMAS DE EDUCACION SEXUAL**

Marta Lucía Palacio de Pinzón

• **REFLEXIONES SOBRE EL IV CONGRESO DE EDUCACION PRE-ESCOLAR**

Alva Rosa Arocha Hernández



DESARROLLO Y ORGANIZACION DEL LENGUAJE INFANTIL

Por Lyda Mejía de Eslava*

Como medio de comunicación e instrumento para la adquisición de conocimientos el lenguaje necesita para desarrollarse de factores biológicos y medio ambientales que determinan la evolución de conductas primitivas hacia otras de mayor complejidad.

El sistema nervioso del ser humano cuenta con una organización estructural que permite el asentamiento de funciones complejas, a medida que a estas estructuras llega estimulación multisensorial, que por su coincidencia espacio-temporal se va reconociendo como proveniente de una misma situación. El reforzamiento que se reciba del medio al igual que la cantidad y calidad de la estimulación, definirán entonces la riqueza de estas funciones. Cuando la organización del S.N.C. o la intervención del medio, no son adecuadas, estas funciones se verán empobrecidas o distorsionadas.

El lenguaje se desarrolla partiendo de conductas innatas o reflejas que van adquiriendo una funcionalidad comunicativa, pero hasta no tener el carácter de símbolos o signos no se pueden denominar lingüísticas.

Para la descripción del desarrollo de las conductas comunicativas vamos a utilizar la clasificación propuesta por el doctor J.E. Azcoaga (1) en la cual se diferencian tres niveles.

1. Prelingüístico.
2. Primer nivel lingüístico.
3. Segundo nivel lingüístico.

El primer nivel de comunicación o nivel prelingüístico, se extiende desde los 0 meses hasta los 12 — 15 meses y en él es posible observar como conductas que tienen un carácter primario de funciones para la superviven-

* Fonoaudióloga. Profesora Facultad de Fonoaudiología. Universidad del Rosario. Bogotá.

1. AZCOAGA J.E. "Los retardos del lenguaje en el niño" Paidós, Barcelona, 1981. Págs. 29, 33, 39.

cia, tales como el grito y el llanto o la misma respiración se ponen paulatinamente al servicio de la comunicación, y actividades como la succión y la deglución van perfeccionándose y permitiendo el establecimiento de patrones coordinados que más tarde servirán de base para la coordinación necesaria entre la respiración y la fonación. El papel del adulto como moderador y modelo en este proceso es reconocido universalmente, la respuesta que el niño obtenga de su medio al presentar estas conductas, servirá para reforzar negativa o positivamente la utilización de éstas con carácter comunicativo.

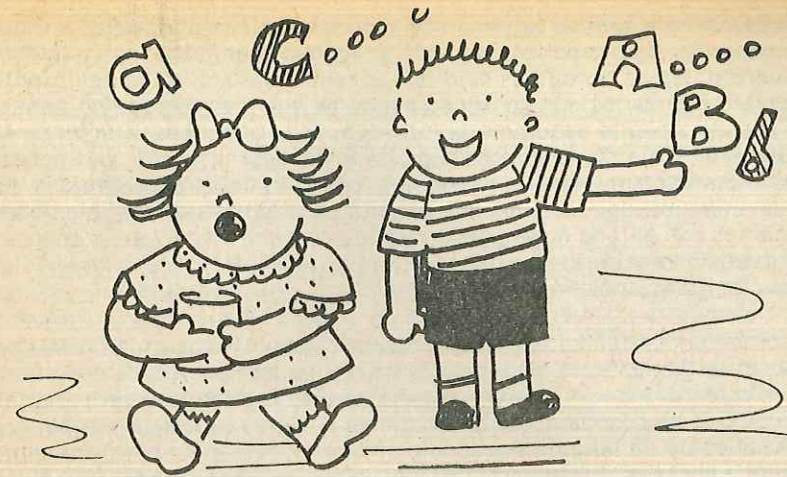
Miguel Siguan Soler pone en evidencia el papel que la acentuación, entonación y riqueza gestual de la comunicación utilizada en el medio en que se desarrolla un niño, juegan para que las etapas tempranas de desarrollo puedan cumplirse.

Las emisiones sonoras que empiezan con el llanto y el grito, se van diferenciando para formar lo que se conoce como juego vocálico y que es básicamente la repetición de sonidos vocálicos. Este juego tiene dos etapas bien definidas; una primera en la que los sonidos son emitidos por la estimulación propioceptiva que el niño recibe al producir su propio sonido y va hasta aproximadamente las ocho semanas cuando el analizador auditivo empieza a reforzar la actividad vocálica propia, o la que se recibe del medio, se inicia la segunda etapa denominada juego vocálico propioceptivo auditivo. Esta actividad del analizador auditivo, permite que el niño que en un principio emite una cantidad de sonidos, muchos de ellos sin pertenecer a su medio lingüístico, empiece a desechar de su repertorio los sonidos extraños a la lengua o al sistema fonético en el cual se desenvuelve, y entrene solamente los que le son reforzados a través del lenguaje que escucha a su alrededor. Esta etapa es de gran importancia ya que así se va a adquirir el material fónico que más adelante por su encadenamiento o síntesis formará palabras.

Este control auditivo hace que el niño comprenda y diferencia los aspectos prosódicos del lenguaje de los adultos y capte de esta manera los mensajes afectivos que se envían a través de éstos, de igual forma va incorporando la prosodia como recurso comunicativo, acompañando la comunicación gestual de oralización cargada de diferencias de entonación, acentuación, etc., pero aún sin un carácter lingüístico verdadero. La comunicación gestual será gradualmente sustituida por la verbal, pero el gesto acompañará en muchas ocasiones la verbalización incluso en el adulto, y en ocasiones de gran contenido afectivo, la verbalización llegará a sustituirse por el gesto, como expresión más primitiva de comunicación.

La adquisición gradual de esa verbalización se hace a través del paso del juego vocálico a las palabras. El juego vocálico que se caracterizaba por la repetición de sonidos permite la diferenciación en un momento dado de uno de sus monosílabos, con carácter intencional de señal.

Estos monosílabos marcan el inicio del lenguaje o primer nivel lingüístico y a partir de ellos se forman las primeras palabras, con una carga afectiva muy grande ligada a la satisfacción de necesidades, estas palabras son evocadoras de algo; son la representación por un significante diferenciado: "la palabra" de un significado "la necesidad".



Estas palabras tienen un principio un carácter generalizador, que extiende su significado a una cantidad de objetos o acontecimientos con relación situacional. Por ejemplo el niño dice pan para denominar la situación de comer o la comida, el comedor, el babero, los utensilios de comer, etc. Estas palabras van tomando la función de frase etapa que se denomina de palabra frase u holofrase y que consiste en la utilización de una misma palabra para expresar frases con sentido diferente. Por ejemplo el niño dice "agua" que puede querer decir "Quiero agua si nos señala el botellón de donde se le da ésta a él; o significar" está cayendo agua "si nos señala la ventana por donde ve llover; o "estoy mojado" si nos muestra su pañal. En este período el niño puede utilizar como elementos expresivos la palabra frase y la palabra yuxtapuesta al tiempo, en esta última, palabra de mucha significación aparecen unidas sin un respeto a las normas gramaticales, éstas siguen teniendo un valor sustantivo, no importa que sean verbos, adjetivos etc. Paulatinamente aparecerán las frases simples sin que todavía se haya interiorizado las reglas de excepciones gramaticales ni se hayan incorporado todos los elementos gramaticales; aparecen con mayor frecuencia, verbos, sustantivos y adjetivos que preposiciones y nexos de unión los cuales necesitan para su significación del encadenamiento de la estructura sintáctica y no está ligado este significado a objetos o acontecimientos concretos.

Los verbos en esta etapa no respetan inflexiones y de igual manera los accidentes de sustantivos, adjetivos y adverbios pueden ser mal utilizados, el niño se rige por la generalización de lo que escucha y obviamente no hay respeto por las excepciones gramaticales de la lengua en su lenguaje espontáneo. Estas las irá adquiriendo con el refuerzo y modelamiento proporcionado por los adultos.

En los inicios del primer nivel lingüístico el niño presenta las conductas simbólicas propias de la etapa preoperacional, frase preconceptual las que expresan el establecimiento de la función semiótica definida por Piaget como "... Poder representar algo ("un significado" cualquiera: Objeto, acontecimiento, esquema conceptual, etc.) por medio de un "significante"

diferenciado y que solo sirve para esa representación: Lenguaje, imágenes mentales, gesto simbólico, etc. (2). El lenguaje entonces sería la evocación verbal. Estas conductas simbólicas regirán la actividad del infante hasta más o menos los cuatro años cuando se entra en la fase de pensamiento preoperacional denominada intuitiva, en la que a pesar de tener ya lenguaje, éste no le sirve al niño todavía para descentración del pensamiento, el cual se rige para la actividad por los indicios perceptuales, no existe la reversibilidad, esto hace que el niño no comprenda las relaciones de las partes con el todo no se pueda explicar las conservaciones, después de una transformación perceptual, ni puede tener criterios categoriales para las clasificaciones.

La coincidencia del primer nivel lingüístico con el pensamiento de tipo preconceptual genera el enriquecimiento del aspecto semántico del lenguaje, en este individuo ocupado en buscar diversas formas de representar ese mundo que va conociendo y que explora, a través de juegos simbólicos acompañados de un lenguaje egocéntrico que se evidencia primero como repetición o ecolalia, luego como monólogo y finalmente como monólogo colectivo. Este lenguaje egocéntrico es de gran importancia ya que hace en el niño el papel del lenguaje interior en el adulto; a este respecto dice Vigotzki "No solamente acompaña la actividad del niño; sirve a su orientación mental y a su comprensión consciente, lo ayuda en las dificultades que van apareciendo, es el lenguaje para sí mismo, conectado íntimamente y provechosamente con el pensamiento infantil... al final se transforma en lenguaje interior". (3).

Es importante anotar que el enriquecimiento paulatino de significados, contribuye directamente al enriquecimiento sintáctico, el manejo de estructuras complejas nos revela una mayor riqueza conceptual del individuo y a la vez permite a éste, la expresión de situaciones de mayor abstracción, alejados del aspecto puramente perceptual, como ya se verá en el tercer nivel de comunicación.

En el aspecto fonológico es evidente que cada vez hay más habilidad para los movimientos finos que se implican en la emisión de fonemas, al igual que la discriminación auditiva va permitiendo una mejor diferenciación entre las imágenes auditivas de los fonemas de la lengua. Sin embargo es posible ver aún a los 4-5 años algunas fallas articulatorias denominadas dislalias fisiológicas, debidas a la dificultad de síntesis entre la propiocepción de movimientos muy finos y rápidos y la imagen acústica producida por éstos. Estas dislalias no está de más enfatizarlo se superan sin necesidad de intervención terapéutica.

Finalizando este nivel nos encontramos con un niño que posee todo el repertorio de sonidos de su lengua, aunque aún falle en la síntesis, de éstos para lograr polisílabos con sílabas trabadas o complejas; en el aspecto sintáctico se inicia en la formación de las primeras oraciones complejas de tipo coordinado básicamente, y es dueño de un repertorio verbal cuya riqueza depende en gran medida del medio en el que se desenvuelve. Las co-

2. PIAGET J. "Psicología del niño" Morata, Madrid, 1981 décima edición. Pág. 59.

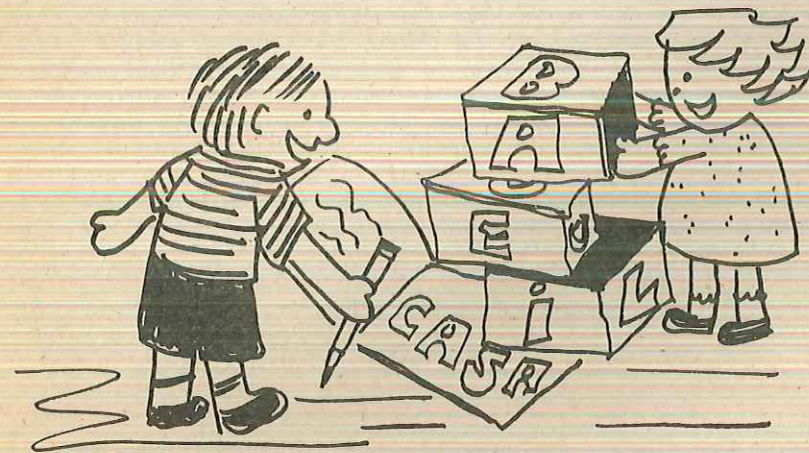
3. VIGOTZKY citado por Azcoaga J. E. en "Del lenguaje al pensamiento verbal" El Ateneo, México, 1981 segunda edición. Pág. 50.

nexiones y relaciones que el niño va haciendo de esos significados propios de su repertorio, le permitirán la formación del lenguaje interior.

Hacia los cinco años el niño entra en el segundo nivel lingüístico o tercera etapa de comunicación, que tiene a su vez dos sub etapas: La primera que coincide con la fase de pensamiento intuitivo y va hasta los siete años, y la segunda desde los siete hasta los 12 años coincidiendo con el pensamiento operacional concreto, y con el inicio de los aprendizajes escolares.

En la primera subetapa, el niño perfecciona muy rápidamente el aspecto fonológico del lenguaje, estructura oraciones complejas con creatividad en el uso de los nexos y de las construcciones en general, y va adquiriendo gran cantidad de significados, encontrando semejanza y diferencias entre ellos y clasificándolos de forma que se pongan al servicio de esa gran riqueza creativa. El lenguaje se interioriza, el monólogo desaparece como director de la actividad del individuo y este papel lo asume el lenguaje interior. En este momento podemos decir que el código oral se domina, sin embargo éste será enriquecido por cada nueva experiencia que tenga el individuo y se perfeccionará más o menos dependiendo de las oportunidades que se le brinden a ese ser humano.

A los siete años más o menos se inicia la segunda etapa caracterizada por el enriquecimiento que al lenguaje interior le permite la estructura operacional concreta, con su categorización de significados, la posibilidad de formulación de juicios lógicos, etc. lo que también se traducirá en el perfecto dominio de las oraciones complejas subordinadas y coordinadas y la creatividad y riqueza estructural. Se inicia el aprendizaje del código escrito del lenguaje, en el cual ese lenguaje aprendido y desarrollado hasta ahora, será el material, pero que tendrá necesidad para su expresión y comprensión de gnosias y praxias diferentes a las utilizadas en el lenguaje oral. Las praxias orofaciales necesarias para la expresión oral, son sustituidas por praxias manuales y coordinación visomanual, a diferencia de la coordinación propioceptiva auditiva del primero. De igual manera en su comprensión es primordial la gnosia visoespacial en lugar de la témporo auditiva. El material fonético es sustituido por material gráfico, pero con



las dificultades adicionales producidas por el hecho de no corresponder un solo símbolo gráfico a cada sonido del lenguaje oral y a la necesidad de sustituir los canales ya entrenados para la discriminación, por otros entrenados hasta el momento para otro tipo de discriminaciones.

En este aprendizaje de la lecto escritura se invierte gran parte del tiempo del niño en esta etapa. Al terminarla a los 12 años aproximadamente, el individuo estará en la posesión de los dos códigos utilizados en el lenguaje, y éste se constituirá en el instrumento por excelencia para la adquisición de conocimientos, para comunicar a otros sus ideas, conceptos y sentimientos o para conversar consigo mismo en esos largos monólogos que lo llevan a la resolución de problemas, a su diversión o a la creación artística.

En adelante esta persona podrá enriquecer y especializar su lenguaje a medida que a través del mismo va adquiriendo conocimientos nuevos y en esto juega un papel primordial el nivel sociocultural en el que cada individuo desarrolle sus actividades.

BIBLIOGRAFIA

- AZCOAGA J.E. "Del lenguaje al pensamiento verbal", El ateneo, México 1981, segunda edición.
- AZCOAGA J.E. "Los retardos del lenguaje en el niño" Paidós, Barcelona 1981.
- ALARCOS LLORACH E. Y OTROS "Tratado del lenguaje" Nueva Visión, Buenos Aires 1976.
- PIAGET J.E. INHELDER BARBER "Psicología del niño" Morata, Madrid 1981 décima edición.
- SIGUAN SOLER M. Y OTROS "La génesis del lenguaje" Pablo del Río Editor Madrid 1976.

TRASTORNOS DE APRENDIZAJE COMO SECUELA DE LOS RETARDOS DE LENGUAJE

Por Lyda Mejía de Eslava*

Que las habilidades psicolingüísticas influyen el aprendizaje escolar, es un hecho reconocido y aceptado. Ya en 1967 el N.A.C.H.O. (1) definía las alteraciones de aprendizaje de la siguiente manera: "Los niños con discapacidades del aprendizaje, presentan un desorden en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o el uso del lenguaje hablado o escrito. Estos se pueden manifestar en desórdenes de audibilización, conceptualización, habla, escritura, lectura, ortografía o aritmética. Se incluyen condiciones como déficits perceptuales, dislexia, daño cerebral, disfunción cerebral mínima, afasia del desarrollo, etc. No se incluyen problemas secundarios a déficits visuales, auditivos o motores, retraso mental, disturbios emocionales o desventajas económicas". Esta definición fue revisada por el N.J.C.L.D. (2) en 1981 a la luz de la evolución de otros conceptos y nueva terminología y el resultado de este proceso es el siguiente planteamiento: "Discapacidades del aprendizaje es un término genérico, para referirse a un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados por dificultades significativas para la audibilización, el habla, la escritura, la lectura, el razonamiento o las habilidades matemáticas. Los desórdenes son intrínsecos al individuo y se suponen debidos a disfunción del sistema nervioso central. Aún cuando las discapacidades del aprendizaje pueden presentarse concomitantes con otras condiciones invalidantes (por ejemplo daños sensoriales, retardo mental, disturbios sociales o emocionales) o influencias ambientales (por ejemplo diferencias culturales, insuficiente o inapropiada instrucción, factores psicógenos) no son el resultado directo de estas condiciones o influencias"; como se puede observar lo que se conserva en las dos definiciones es el reconocimiento de que las dificultades son básicamente de tipo psicolingüístico, pero se evita la utilización de una terminología que por dos décadas fue causante de inmensas confusiones, debido a que por lo general, calificaban el mismo fenómeno pero desde puntos de vista profesionales distintos; además esta definición reconoce el origen neurológico de los trastornos; reconocimiento que se hizo posible gracias a los avances diagnósticos en las neurociencias.

* Fonoaudióloga. Profesora Facultad de Fonoaudiología Universidad del Rosario. Bogotá.

1. National Advisory Committee on Handicapped Children. U.S.A.
2. National Joint Committee for Learning Disabilities. U.S.A.

TRASTORNOS DE APRENDIZAJE COMO SECUELA DE LOS RETARDOS DE LENGUAJE

Por Lyda Mejía de Eslava*

Que las habilidades psicolingüísticas influyen el aprendizaje escolar, es un hecho reconocido y aceptado. Ya en 1967 el N.A.C.H.O. (1) definía las alteraciones de aprendizaje de la siguiente manera: "Los niños con discapacidades del aprendizaje, presentan un desorden en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o el uso del lenguaje hablado o escrito. Estos se pueden manifestar en desórdenes de audibilización, conceptualización, habla, escritura, lectura, ortografía o aritmética. Se incluyen condiciones como déficits perceptuales, dislexia, daño cerebral, disfunción cerebral mínima, afasia del desarrollo, etc. No se incluyen problemas secundarios a déficits visuales, auditivos o motores, retraso mental, disturbios emocionales o desventajas económicas". Esta definición fue revisada por el N.J.C.L.D. (2) en 1981 a la luz de la evolución de otros conceptos y nueva terminología y el resultado de este proceso es el siguiente planteamiento: "Discapacidades del aprendizaje es un término genérico, para referirse a un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados por dificultades significativas para la audibilización, el habla, la escritura, la lectura, el razonamiento o las habilidades matemáticas. Los desórdenes son intrínsecos al individuo y se suponen debidos a disfunción del sistema nervioso central. Aún cuando las discapacidades del aprendizaje pueden presentarse concomitantes con otras condiciones invalidantes (por ejemplo daños sensoriales, retardo mental, disturbios sociales o emocionales) o influencias ambientales (por ejemplo diferencias culturales, insuficiente o inapropiada instrucción, factores psicógenos) no son el resultado directo de estas condiciones o influencias"; como se puede observar lo que se conserva en las dos definiciones es el reconocimiento de que las dificultades son básicamente de tipo psicolingüístico, pero se evita la utilización de una terminología que por dos décadas fue causante de inmensas confusiones, debido a que por lo general, calificaban el mismo fenómeno pero desde puntos de vista profesionales distintos; además esta definición reconoce el origen neurológico de los trastornos; reconocimiento que se hizo posible gracias a los avances diagnósticos en las neurociencias.

* Fonoaudióloga. Profesora Facultad de Fonoaudiología Universidad del Rosario. Bogotá.

1. National Advisory Committee on Handicapped Children. U.S.A.
2. National Joint Committee for Learning Disabilities. U.S.A.

En esta misma línea de trabajo Americana, la Doctora Elizabeth Wiig expone en su artículo "Aspectos psicolingüísticos de los desórdenes del aprendizaje; Identificación y Manejo", escrito para las Clínicas Pediátricas de Norte América, en abril de 1984, que estimativos hechos en EE.UU. sugieren que un 40 - 60% de los desórdenes del aprendizaje se presentan por trastornos primarios del lenguaje y que estos desórdenes constituyen síndromes de deficiencias psicolingüísticas con subsíndromes claramente reconocibles.

La neuropsicología infantil por su parte, nos permite la determinación de los trastornos del aprendizaje escolar, como trastornos en las funciones cerebrales superiores: Gnosias, praxias, lenguaje; funciones adquiridas mediante un proceso de aprendizaje fisiológico, que partiendo de actividades innatas y hábitos y con la combinación de fenómenos de excitación e inhibición productos de la dinámica cortical, permiten la estabilización de conductas nuevas en aprendizajes que más tarde servirán de base para que se instauren otros, cada vez más complejos.

En este proceso de aprendizaje fisiológico encontramos la intervención de dispositivos básicos: Memoria, atención, sensopercepción necesarios para cualquier nuevo aprendizaje; por lo tanto una falla de ellos podría causar dificultades para la adquisición de estas funciones superiores que como ya anotamos anteriormente son producto de ese proceso.

Nos interesa a nosotros el estudio del lenguaje y vamos a definirlo como: Función cerebral superior que se adquiere por un proceso de aprendizaje fisiológico, gracias a una adecuada y suficiente estimulación ambiental. Ese proceso de aprendizaje se cumple en etapas claramente definidas por J. Azcoaga. Una primera etapa o prelingüística que abarca desde el nacimiento hasta los 12 ó 15 meses en la cual partiendo de actividades innatas como el llanto, el grito o reflejos como la succión, se inicia la diferenciación de ellas con carácter comunicativo con la combinación de actividades de varios analizadores actuando unos con carácter de control sobre los otros, como es el caso del control ejercido sobre el analizador propioceptivo por el analizador auditivo, que permite la diferenciación del juego vocálico en monosílabos y bisílabos que ya adquieren el valor de palabras; y la simultánea integración de los analizadores visual, auditivo, propioceptivo, para el conocimiento del mundo que rodea el niño y la formación de significados que serán el sustento de la comprensión. Esta comprensión apareada al reconocimiento del valor designativo de algunas expresiones de los adultos de su medio, marcan la aparición del lenguaje. En este momento entramos a la segunda etapa denominada primer nivel lingüístico en la cual podemos reconocer ya claramente la utilización del lenguaje como un segundo sistema de señales y el consiguiente desarrollo de los aspectos semánticos, sintácticos y fonológicos, por la estimulación y el reforzamiento recibidos de su medio. El gradual enriquecimiento de significados y las conexiones que entre ellos resulten, permiten la implantación del lenguaje interior, el cual, entre otras cosas reemplazará en el niño, al monólogo en su papel de dirigir y moldear la acción. Esta segunda etapa se extiende hasta los 5 años aproximadamente. La tercera etapa del desarrollo es el segundo nivel lingüístico con dos subetapas: Una comprendida entre los 5-7 años y que coincide con la integración del niño a los jardines infantiles en la que éste llega al perfeccionamiento en la utilización del código fonológi-

co, pues ya posee el inventario de fonemas de su lengua y realiza adecuadamente las diferentes combinaciones de éstos entre sí; de igual forma puede usar en sus intercambios sociales estructuras sintácticas complejas, que revelan además el desarrollo de sus estructuras de pensamiento; hay un gran incremento en los significados con la experimentación de situaciones nuevas y con la posibilidad de la comprensión, dentro de las estructuras utilizadas por adultos y niños de ese medio ambiente ampliado, de expresiones sinónimas de las ya utilizadas y comprendidas por él, y cuyo contenido similar está expresado por el contexto en que son emitidas, enriqueciendo también su lenguaje interior que ya podemos decir se encuentra instaurado. La segunda subetapa, comprendida entre los 7 y 12 años, coincide con la iniciación del aprendizaje escolar y con la estructura operacional concreta del pensamiento.

En ésta el lenguaje se convierte en instrumento para nuevos aprendizajes y es el material del código lecto-escrito en cuyo aprendizaje y utilización se invertirá gran parte del tiempo y capacidades del niño.

A lo largo de ese desarrollo lingüístico, se presentan en sus etapas errores en los diferentes aspectos; Semántico, sintáctico y fonológico, que se superan en el proceso, pero la estabilización de estos errores lleva a su permanencia como síntomas de patologías del lenguaje, configurando lo que Azcoaga ha definido como retrasos en el desarrollo del lenguaje, precisamente por el retardo en la adquisición de las etapas y en la superación de los errores propios de cada una y los ha denominado por analogía con las patologías del adulto: Retraso en el desarrollo del lenguaje de patogenia afásica, y retraso en el desarrollo del lenguaje de patogenia anártrica

El retardo afásico lo define como "Una alteración de la comprensión del lenguaje, que se caracteriza por un déficit de la actividad combinatoria del analizador verbal, resultante de una lesión que afecta al niño antes de la integración del lenguaje". Los síntomas son: Anomias, parafasias verbales, idioglosia, agramatismo semántico, neologismos, perseveraciones, fatigabilidad, dislalias no sistematizadas, distractibilidad, mala comprensión y severo trastorno del lenguaje interior. Estos síntomas coinciden con los del síndrome afásico del adulto, aunque varía la terminología en algunos de ellos: La idioglosia del niño que se corresponde con la jergafasia del adulto, las dislalias del niño con las parafasias fonemáticas del adulto. Además al trastorno infantil se le agrega la distractibilidad.

El retraso anártrico lo define como "Una alteración de la elocución del lenguaje, que se caracteriza por un déficit de la actividad combinatoria del analizador cinestésico motor verbal como consecuencia de lesiones que afectan al niño antes de la integración del lenguaje" son sus síntomas: Omisiones de fonemas y sílabas. Sustituciones de unos fonemas por otros, transposiciones de sílabas y fonemas, agregados de fonemas y sílabas, parafasias literales, silábicas, latencias, agramatismo sintáctico. Es muy importante anotar que la comprensión del lenguaje se mantiene. También esta sintomatología coincide con la del síndrome anártrico del adulto.

Cuando estos retrasos no reciben apoyo terapéutico, antes de llegar al segundo nivel lingüístico, y no se superan las dificultades lingüísticas, es de esperar la presencia de trastornos en el aprendizaje escolar, pues como

ya dijimos el Código Lingüístico, aprendido en las etapas anteriores, se convierte en el material del código lecto-escrito producto del aprendizaje pedagógico; además el lenguaje es el apoyo para muchas de las enseñanzas transmitidas por los maestros a sus alumnos y el lenguaje interior con sus conexiones de significados se hace necesario para la comprensión de muchas nociones en las diferentes áreas académicas. Los trastornos del aprendizaje escolar resultantes de retrasos afásicos y anártricos se denominan entonces Alteraciones del aprendizaje escolar por patología afásica o alteraciones del aprendizaje escolar por patología anártrica.

En el código lecto-escrito encontramos que los estereotipos de la lectura resultan de la síntesis de actividades visoespaciales y estereotipos del lenguaje; los estereotipos de la escritura resultan de la síntesis entre actividades gnóstico-práxicas y lenguaje. Estos dos estereotipos dan el sustento fisiológico para el grafema. Queda clara la necesidad del lenguaje para que se instaure este nuevo código, sin embargo se hace indispensable anotar que el solo lenguaje bien desarrollado no garantizará el correcto aprendizaje de lecto-escritura. Se hacen necesarias gnosis praxias diferentes de las involucradas en el desarrollo del lenguaje. La secuencia del código lingüístico es temporal, la del lecto-escrito es espacial, la descodificación del código lingüístico se inicia por el canal de entrada auditivo, la del lecto-escrito por el visual, las praxias involucradas en la expresión oral son las orofaciales, las de expresión escrita son las manuales; por lo tanto tenemos un tercer cuadro de alteraciones del aprendizaje denominado Alteración del Aprendizaje escolar por patología gnóstico-práxica, pero de él no nos vamos a ocupar en esta síntesis.

El cuadro de patología afásica es el más grave en cuanto a la alteración del aprendizaje, a grandes rasgos podemos describir como síntomas la "labilidad de síntesis en la lectura, difícil evocación de los grafemas, retención de detalles obvios, los matices proposicionales se escapan. La escritura se hace con omisiones, sustituciones transposiciones y fraccionamientos. En la redacción se observan faltas de vocablos adecuados y una discreta desorganización de los contenidos". En el aprendizaje de las matemáticas encontramos dificultades para series numéricas como las tablas de multiplicar, fallas en algunas nociones lógicas como resultado del pobre lenguaje interior, al igual que fallas para la adquisición de conceptos como los de las ciencias sociales en los que se exige alejarse de referencias concretas.

Todas estas fallas son el resultado de la alteración a nivel del analizador verbal, encargado de la síntesis de estereotipos verbales que son el sustento fisiológico de los significados; es común observar trastornos de patología afásica que por falta de ayuda terapéutica, ponen al individuo en la condición de retardo mental, sobre los doce-catorce años, pues las fallas del lenguaje interior no permiten el acceso al pensamiento hipotético deductivo y su funcionamiento nunca deje de ser el de un niño de escuela primaria.

En la alteración por patología anártrica los síntomas son menos graves e involucran menos aspectos del aprendizaje escolar. Los síntomas se circunscriben a la lectura y la escritura así: Lectura lentificada con confusiones entre fonemas que tienen puntos de articulación cercana. Por lo ge-

neral la lectura comprensiva no se compromete aunque en algunos casos en lectura en voz alta el niño está tan ocupado en no confundirse, que pierde el significado del texto, por eso se afirma que es mejor la lectura silente. En la escritura hay confusiones y transposiciones tanto a nivel grafemático como polisilábico. En la redacción se observan buenos contenidos pero agramatismos sintácticos. No se encuentran dificultades para las matemáticas ni contenidos abstractos.

Estas fallas son el resultado de alteraciones del analizador cinestésico motor verbal, encargado de la síntesis de estereotipos fonemáticos y motores verbales, los que son el sustento de los fonemas y de la producción de la palabra.

Las consideraciones anteriores nos hacen reflexionar sobre la importancia que en el campo de las alteraciones del aprendizaje tiene el manejo de los retrasos del lenguaje y su prevención. Si tenemos en cuenta la definición ya expresada anteriormente "Lenguaje es una función cerebral superior que se adquiere por un proceso de aprendizaje fisiológico, gracias a una adecuada y suficiente estimulación ambiental", entendemos la necesidad de tomar medidas encaminadas a evitar estados que pueden causar daños neurológicos en las épocas prenatales y perinatales, al igual que la adecuada atención sanitaria del bebé, sin descuidar el brindarle un ambiente rico en estimulación y reforzamiento para que ese aprendizaje pueda cursar. En el caso de que se presenten ya los retrasos la atención terapéutica temprana y adecuada puede evitar la aparición de alteraciones del aprendizaje escolar.

BIBLIOGRAFIA

- AJURIAGUERRA y otros: "La dislexia en cuestión". Madrid; Pablo del Río, 1977.
AZCOAGA Juan E. "Aprendizaje fisiológico-Aprendizaje Pedagógico". Buenos Aires; Editorial Ateneo, 1979.
AZCOAGA J.E. y Otros: "Los retardos del lenguaje en el niño". Buenos Aires; Paidós, 1979.
AZCOAGA J.E. y Otros: "Alteraciones del aprendizaje escolar". Buenos Aires; Paidós, 1979.
AZCOAGA J.E. y otros: "Las funciones cerebrales superiores y sus alteraciones en el niño y en el adulto". Buenos Aires; Paidós 1983.
FLOWER R: "Delivery of Speech. Language Pathology and Audiology Services". Baltimore; Williams and Wilkins, 1984.
LURIA A.R. "El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta". Buenos Aires; Editorial Cartago, 1979.
LURIA A.R. "Lenguaje y Pensamiento". Barcelona; Fontonella, 1980.
MARTINET A. y Otros: "Tratado del Lenguaje" Volumen 3. Buenos Aires; Nueva visión, 1976.
WIIG Elisabeth. "Psycholinguistic Aspects of Learning Disorders: Identification and Assessment". Pediatric Clinics of North America Vol. 31. No. 2 (317-330). April 1984.

FUNDAMENTOS PARA EL DISEÑO DE PROGRAMAS DE EDUCACION SEXUAL

Por Martha Lucía Palacio de Pinzón*

I. NECESIDAD E IMPORTANCIA DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACION SEXUAL

Justificación.

Al hacer referencia a educación sexual nos encontramos con múltiples aproximaciones que de diferentes maneras parecen conducir a acercamientos en esta importante área de la Educación.

Si observamos el complejo mundo de las comunicaciones, veremos sus frecuentes mensajes de contenidos sexuales, abiertos o encubiertos; la evidencia nos indica que los jóvenes son sexualmente activos y están ansiosos de información y ayuda, y, si analizamos el papel de las personas que de alguna manera están dando educación sexual: padres de familia, maestros, religiosos, profesionales; encontramos frecuentemente en ellos inconsistencia de valores, actitudes y conocimientos; reflejo de lo que ellos a su vez recibieron.

Todo lo anterior destaca la importancia de procurar estudios profundos y preparación sistemática de las personas que tendrán la responsabilidad de realizar educación sexual.

La comunidad y los individuos reclaman cada vez más su derecho a una educación integral que los capacite para comportarse plenamente como hombres o como mujeres.

La educación sexual es un tema que todavía flota en el ambiente sin que se le haya asignado el lugar que le corresponde en el sistema de educación integral del niño.

Sería erróneo pensar que podemos impedir o provocar a nuestro antojo la educación sexual, de todas maneras ésta se recibe.

El niño y el adolescente se forman un concepto de lo que es ser hombre o

* Psicóloga, Universidad Javeriana y Profesora de la misma. Miembro Docente Activo de CRESALC. Colombia.

mujer en gran parte observando a sus padres, maestros, familiares o amigos.

Las actividades hacia nuestro sexo y hacia el sexo del otro contribuyen a la formación sexual del niño.

Clark E. Vincent (citado por Rubin y Kirkerdall) ha señalado que "aquellos que son partidarios de que no se proporcione una educación adecuada y competente sobre la sexualidad humana, a menudo ingenuamente dicen que una tal educación propicia la conducta sexual ilícita y promiscua. Curiosamente no es esto lo que se dice cuando sugerimos que hay necesidad de una educación respecto al ahorro, a la educación física o para los conductores de automóviles. Esto no lleva a gastar más dinero, no aumenta el índice de accidentes ni lleva a excesos físicos. Ocurre lo contrario, más respeto por las finanzas, el auto y el cuerpo.

Es indispensable una educación en una sociedad de actitudes contradictorias con respecto a la sexualidad, en un mundo en el que muchos valores están desapareciendo y en el que otros nuevos están luchando por nacer; y en una sociedad donde los jóvenes reciben muy pronto y demasiada estimulación sexual, y, donde cada año gran número de jóvenes son sexualmente atacados de una u otra manera.

Una educación sexual tiene que señalar dolorosamente los efectos de nuestra sociedad en su intento de manejar los impulsos sexuales; los problemas que los adultos encubrimos o pasamos por encima o evadimos, tendrán que abrirse a un análisis. Si a nosotros nos es difícil contemplar la realidad, es muy dudoso que facilitemos que otros lo hagan.

PODEMOS PRESCINDIR DE UNA EDUCACION SEXUAL FORMAL O INFORMAL? POR QUE?

Objetivos

Un programa de educación sexual aparte de llevar información y despejar las dudas e interrogantes que se planteen, debe fundamentalmente favorecer la comprensión de los procesos del desarrollo humano en todo su contexto físico, psicológico y social y crear sanas y ajustadas actitudes con respecto a la sexualidad en su marco personal y de interrelaciones si quiere contribuir al desarrollo humano y social.

Un programa de educación sexual no es meramente un curso sobre reproducción en el que se enseña cómo se concibe y cómo nacen los niños. Tiene una amplitud y aspiraciones mayores, al ayudar a los jóvenes a que incorporen la sexualidad más significativamente en su vida presente y futura y el ayudarles a reconocer la existencia de diferentes patrones para que puedan interactuar armónicamente con aquellos cuyas normas difieren de las suyas.

El comportamiento del Hombre a nivel sexual depende de la forma como haya sido educado desde niño.

Al darles la oportunidad a los jóvenes de discutir los problemas con educadores calificados, se ayuda en su desarrollo psicológico y social, además puede mejorar la comunicación con los padres y se estimulan decisiones más positivas en cuestiones sexuales.

La aspiración de la educación sexual debe ser la de indicar las inmensas posibilidades de satisfacción y realización humana que ofrece, en forma responsable y constructiva, y no en controlar o suprimir la expresión sexual.

ENUNCIA ALGUNOS OBJETIVOS QUE DEBE BUSCAR UN PROGRAMA DE EDUCACION SEXUAL.

II. ACLARACION DE CONCEPTOS

Para que un programa pueda realizarse en forma eficaz es necesario que los participantes hablen el mismo lenguaje, es decir que asocien de igual manera los términos que verbalizan con los conceptos que esos términos representan en ellos mismos. Aquí se tratará de aclarar algunos de los términos más usados.

a. Sexualidad

El ser humano a través de su sexualidad encuentra la expresión de sus más profundos sentimientos y la realización del encuentro personal más enriquecedor.

La sexualidad según el Dr. Antonio Asturias (1979), es la realidad psicosocial relacionada con todo lo que tiene que ver con las diferencias que existen entre los individuos sexuados como tales.

Paul Chauchard dice que la sexualidad es la relación y la comunión más íntima que puede hacerse entre dos personas.

Martínez (1975), la sexualidad es un modo de comunicación entre seres humanos; es el mayor medio de relación entre dos personas; es el impulso fundamental en el Hombre como proyecto de la vida que le exige una fuerza interior dinámica, una capacidad de conquista y una gran energía creadora.

El sexo es un aspecto y una función física, un aspecto y una función de la personalidad. Es una dimensión del ser humano.

"Sexo no es algo que sabemos, es algo que somos".

Diferenciamos entre: (CRESALC)

Sexo biológico: cromosomas sexuales, hormonas sexuales y órganos genitales.

Sexo psicológico: Identidad sexual genérica. Percepción interior de sí mismo como miembro de un sexo.

Sexo social: Roles sexuales culturales. Formas de comportamiento que la cultura define como masculinas o femeninas.

Podemos encontrar en las personas correspondencia o no entre estos aspectos de su sexualidad.

b. Genitalidad.

Es un aspecto y una función física y biológica de la persona. Siendo parte integrante de la sexualidad. También se define como la parte de la sexualidad que trata sobre los órganos genitales primarios y secundarios y su funcionamiento.

c. Valores sexuales.

Un sistema de valores sexuales, (Masters, 1973) se deriva de experiencias sensoriales individuales investidas de un significado erótico, que ocurren en ciertas circunstancias, y de las influencias de valores sociales que las hacen convertibles y aceptables como estímulo sexual. El sistema de valores sexuales intenta transmitir un concepto más amplio cuando es aplicado a una expresión de la sexualidad.

Un concepto muy difícil de delimitar es el de conducta sexual normal, ya que es relativo al grupo social y al momento histórico en que se vive. Además es una realidad individual extremadamente variable.

Conducta sexual responsable: es aquella que se realiza orientada con criterios objetivos, previendo sus posibles consecuencias y manifestando la debida consideración para con las personas que puedan ser afectadas por dicha conducta.

"Sería interesante que los sexólogos al cuidar nuestro idioma pudieran buscar un lenguaje "humano", exacto y común". Cecilia Cardinal de Martín, M. D. Secretaria ejecutiva CRESALC.

Hay muchos otros términos que puedes tratar de aclarar.

ANALIZA TU SISTEMA DE VALORES SEXUALES.

¿EN QUE SE BASA? COMO FUNCIONA?

III. REVISION DE CONSIDERACIONES PARA OFRECER UN PROGRAMA DE EDUCACION SEXUAL.

Recomendaciones al que dicta.

La actitud del educador tiene una importancia crucial, esto va a determinar el propósito, el contenido y el método que emplee. Si tiene una actitud esencialmente negativa, sus mayores esfuerzos estarán dirigidos a limitar y reducir todas las expresiones de la sexualidad. Si por el contrario tiene una actitud esencialmente positiva sus principales esfuerzos estarán dirigidos a propiciar la expresión de la sexualidad como un aspecto rico y positivo de la vida.

"De la concepción que se tiene del ser humano depende la educación que se le dé" Paul Freire.

— La educación sexual debe seguir las líneas del desarrollo: debe estar de acuerdo a las necesidades e intereses de los niños y jóvenes según el momento evolutivo que atraviesan.

— Debemos partir de las necesidades, expectativas y consideraciones del grupo, no de un programa elaborado con anticipación, aunque podemos tener nuestras sugerencias para el grupo.

— Es muy importante estar preparado y tener amplios conocimientos sobre los temas de la sexualidad y las relaciones interpersonales. En un programa de éstos puede encontrarse con una gran variedad de preguntas. La erudición es importante pero esto no evita que en algunos casos no se tenga respuesta a algo y honestamente se debe admitir y superarse posteriormente.

— Desarrollar durante el programa una atmósfera sin tensiones, abierta y confortable. Fomentar la sinceridad en la expresión de las emociones. Crear un ambiente de respeto hacia los sentimientos y valores de cada uno sin que esto implique una pasiva aceptación de ellos.

— Ayudar a los estudiantes a comprender y tolerar diferentes actitudes éticas frente a la sexualidad, producto de la religión la herencia familiar y el medio ambiente.

— Dejar un tiempo adecuado para las discusiones. Deje que el grupo responda las preguntas planteadas sobre todo las de temas polémicos. No domine la discusión ni imponga puntos de vista, ni su propio sistema de valores. (Es muy controvertido el manejo de los valores personales, yo creo que podemos darlos como un punto de vista más, a todos los que ellos pueden obtener).

— Tomarse el tiempo suficiente para estar seguros de haber comprendido las preguntas. Algunas veces lo que entendemos tiene un sentido diferente a la intención de lo preguntado. Si una pregunta lo toma desprevenido, devuélvasela al estudiante para que le dé a usted tiempo a decidir cómo abordarla.

— Alentar a los estudiantes para que utilicen la terminología científica correcta. Es conveniente conocer el lenguaje popular para los términos sexuales, si un estudiante plantea una pregunta en términos populares, se le

puede responder utilizando la terminología correcta. Con los niños muchos prefieren utilizar los términos familiares con los que se sienten más a gusto.

— Garantizar a los estudiantes que el comportamiento sexual pasado no determina la conducta futura.

— “Buscar medios para enfrentar el tabú y los mitos, ponerlos en discusión, descubrir sus raíces, valores y peligros. Es decir llevar a una toma de conciencia ante prácticas sociales aceptadas por muchos, pero que no colaboran al desarrollo de modos de comunicación personalizantes, buscando su transformación”. (Miranda 1980)

b. Colaboradores.

La educación sexual comienza en el hogar y son los padres las personas que mayor influencia tienen en el niño. Es necesario crear un ambiente propicio para la espontaneidad del niño y del adolescente para ello es importante que haya confianza, naturalidad y respeto.

¿Están los padres de familia en nuestro medio preparados para asumir positivamente su papel de educadores sexuales de sus hijos?

Es importante que el educador sexual preparado incluya a los padres de familia en el programa, como beneficiarios y como COLABORADORES. Es valiosa su aprobación y apoyo para buscar coordinación entre la educación sexual impartida en el hogar y el colegio.

En el medio en que se vaya a dictar el programa, se debe luchar por vencer a las directivas de su conveniencia, de esta forma será más fácil recibir el apoyo que requiere.

Se debe buscar ayuda en los profesores y otras personas vinculadas a la institución o a los alumnos. Esto evitará muchas de las inconsistencias que se pueden presentar.

Una vez conseguida la participación de los profesores encargados de incluir la educación sexual a través de las diferentes materias como serían: biológicas, sociales, religión, comportamiento y salud; se hace necesaria su participación en cursos previos específicos, para que lleguen a una satisfactoria aceptación de su propia sexualidad y de la de los demás y procurar unificar algunos objetivos.

Se podrá constituir así un equipo de trabajo formado por el educador sexual especializado que coordine los programas, y los profesores y padres de familia.

Vale la pena preguntarnos ¿son los psicólogos las personas que mejor podrían dirigir o dictar un programa de educación sexual? Acaso los conocimientos de psicología evolutiva, psicología del aprendizaje, su manejo en procesos de cambio de actitudes y su formación hacia la comprensión, el análisis y la investigación de los procesos humanos le dan bases para enfrentarse a esta misión?

Es vital considerar la posición personal, conocimientos, valores y actitudes de quien va a dictar este programa, según lo contemplado en el capítulo anterior.

Hay muchos que podrían impartir una instrucción sexual pero no una formación o educación sexual.

**¿COMO PUEDES EMPEZAR A FAVORECER LAS CONDICIONES PERSONALES PARA DICTAR UN PROGRAMA DE EDUCACION SEXUAL?
¿COMO SE PODRIAN ESPECIFICAR LOS CONTENIDOS ENTRE LOS DIFERENTES PROFESORES QUE COLABORAN EN EL PROGRAMA?**

IV. ALGUNAS IDEAS PARA LA ELABORACION DE UN PROGRAMA DE E.S.

a. Diagnóstico.

El conocer las características del grupo al cual se va ofrecer el programa es la base para su planeación.

Ya está plenamente justificado que se debe impartir educación sexual en todas las edades y en todos los grupos sociales.

Los niños deben ser el objeto principal de ésta, ya que en la edad adulta lo que hacemos es re-educar, modificar patrones ya establecidos, lo cual es mucho más difícil.

Consideremos las necesidades según las etapas evolutivas:

— El niño en sus primeros meses es dudoso que tenga conciencia de las cosas sexuales, si sus padres le proporcionan el afecto y cuidados requeridos nada impedirá su normal desarrollo sexual posterior.

— Durante los primeros años del niño (2 a 7) poco a poco toma conciencia de los hechos sexuales, se debe aceptar su curiosidad y sus juegos sexuales dándole explicaciones sencillas y naturales. En esta etapa el niño acepta las diferencias sexuales con gran naturalidad.

— En la etapa de la latencia (7 a 10 años) suele surgir la pregunta ¿de dónde vienen los niños? lo mejor es responder con sinceridad. En esta etapa no suelen presentarse conflictos ni dudas profundas con su sexualidad.

— Se ha puesto poco interés en la etapa de la crisis de la pubertad, en la cual se producen cambios físicos y mentales profundos; período que puede ser de gran tensión y difícil adaptación, si no se está bien orientado puede ser confundido por la sorpresa de sus cambios, produciendo consecuencias lamentables. Debe orientarse previamente sobre los cambios que se producen en esta etapa.

— En la adolescencia propiamente dicha se presentan los mayores conflictos e inquietudes con la sexualidad. Las preguntas que suelen hacer se refieren a: menstruación y poluciones; duración, frecuencia, normalidad, higiene, sentimientos asociados; desarrollo y anatomía genital; relaciones sexuales y masturbación.

Es importante conocer el ambiente familiar y social en el cual se desarrollan los niños o jóvenes, pues éste les proporciona los conocimientos y contribuye a la formación de las actitudes hacia la sexualidad.

Para el diagnóstico de la población a la cual se ofrece un programa de educación sexual, debemos procurar conocer las características de la etapa evolutiva en que se encuentran y los conocimientos, actitudes y valores que poseen con respecto a la sexualidad.

¿COMO PODRIAS EVALUAR LAS CONDICIONES DE LAS PERSONAS A LAS CUALES VAS A OFRECER UN PROGRAMA DE EDUCACION SEXUAL?

ESTRUCTURA DE APRENDIZAJE EN UN PROGRAMA DE EDUCACION SEXUAL.

Crear un ambiente que favorezca en los estudiantes el desarrollo de actitudes y valores positivos y sanos de la sexualidad.

Brindar al individuo toda la información necesaria para utilizar su sexualidad creativa y afectivamente en sus diferentes roles.

Suministrar los conocimientos que llevan al individuo a protegerse de la explotación de otros en su salud física o mental.

Identificar y comprender las diferencias físicas, psicológicas y sociales en las diferentes etapas evolutivas.

Propiciar la expresión de los sentimientos que satisfacen al individuo en su marco personal y de relaciones.

Contribuir al conocimiento y manejo de las propias actitudes.

Favorecer las discusiones que ayuden al fortalecimiento de principios y valores ajustados.

b. Contenidos.

El primer objetivo es darle a la sexualidad su propio lugar y el papel que le corresponde en la vida de cada individuo. Ello implica el conocer primero todo lo concerniente a la sexualidad y luego analizar los comportamientos que hayan de adoptarse ante las manifestaciones de la sexualidad.

El tratamiento que se dé a los valores es crucial para cualquier programa de educación sexual.

Dado que la sexualidad constituye una tendencia de una fuerza y de una importancia tal, y puesto que sus efectos por lo general afectan a más de una persona, no se conoce ninguna sociedad que haya dejado que la conducta sexual haya quedado al arbitrio de los individuos, todas las sociedades regulan la conducta sexual.

Además de los códigos específicos que los padres pueden desear inculcar en los hijos, hay valores comunes básicos para una sociedad democrática en los que las personas más sensatas estarían de acuerdo, independientemente de sus divergencias en otras esferas. Estos valores generales que pueden usarse como guías en la conducta sexual incluyen los siguientes: 1) respeto al valor básico, a la igualdad y a la dignidad de cada individuo. 2) derecho de autodeterminación de todos los individuos. 3) reconocimiento de la necesidad de un esfuerzo cooperativo para el bien común. 4) respeto a la verdad.

¿Cómo se puede ayudar a los jóvenes a que se enfrenten a los nuevos problemas, a que decidan respecto a su comportamiento y valores sexuales? Ante todo dándoles toda la información posible sobre la sexualidad, permitiéndoles expresar y discutir todo lo referente a esto y alentándolos a explorar y valorar las alternativas que se presentan.

La educación sexual debe involucrarse progresivamente dentro del currículo escolar, no constituyendo, a ser posible, una materia aparte, sería ideal incluir todo el proceso de sexualización del individuo no solo en las clases dedicadas a ello, sino también a través de la literatura, las ciencias, historia, educación física etc. Todo esto llevaría a una formación sexual integral.

A nivel escolar un programa, teniendo en cuenta todas las consideraciones anteriores, estaría orientado en cuatro aspectos:

1. Area personal: sentimientos, sensaciones, temores, expectativas. Exploración y conocimiento personal. En dos palabras "Yo ahora".

2. Area biológica: Temas de anatomía y fisiología general y sexual e higiene.

3. Area de las relaciones: personales e interpersonales, roles masculino y femenino y sentimientos y expresiones de la sexualidad.

4. Area de la familia y de la sociedad.

c. Metodología.

Las nuevas tendencias en educación sexual traen aparejadas nuevas metodologías educativas. Se persigue que los individuos sean partícipes y actores de su educación.

El Centro Regional para el estudio de la sexualidad en América Latina y el Caribe (CRESALC) publica cuadernillos para educadores sexuales en los que estimula el trabajo creativo y analítico de los participantes en el proceso.

Por ejemplo para los que trabajan con niños, propone unos juegos y grupos de discusión en los cuales se dan unas tarjetas con las preguntas o conductas usuales en los niños y las posibles alternativas de respuesta a ellas. El grupo deberá tratar de encontrar la alternativa más adecuada y discutir sus implicaciones.

En el trabajo con la comunidad CRESALC propicia reuniones de 25 a 30 personas que se reúnen semanalmente con la animación de personas del mismo medio capacitadas para hacerlo. Se hacen discusiones buscando desarrollar una interpretación creativa de los problemas que inciden en el desarrollo de la familia dentro de la comunidad. Se parte de las afirmaciones:

- a partir de nuestras propias experiencias, opiniones, ideas y valores
- analizar los problemas que son comunes, para buscar en forma conjunta, alguna solución que podamos poner en práctica.

El papel del animador del grupo debe ser el de facilitar que cada uno de los participantes tengan la posibilidad de dar a conocer sus puntos de vista y que sean respetados y estimular al grupo en la discusión, en el relato de sus experiencias y en la búsqueda de soluciones.

La Asociación Colombiana para el Estudio de la Población utiliza en su trabajo con la comunidad: entrevistas, charlas o pláticas, grupos de discusión, demostración y visita al hogar.

Otra forma de trabajo es la de Miranda (1980) que supone 4 pasos:

1. Ver en nuestra realidad (observar, reflexionar)
2. Responder nuestras dudas (la ciencia nos ayuda)
3. Descubrir las respuestas (analizar-confrontar)
4. Construir un futuro (proyectarse)

En el trabajo con adolescentes si partimos del supuesto que la capacidad para hacer elecciones entre una serie de alternativas, es un aspecto importante de hacerse mayor y de que el adolescente se ve enfrentado con elecciones conflictivas en cuanto a su carrera, identidad de su personalidad, conducta sexual y otros asuntos, se pone de relieve la importancia de orientarlo, proporcionarle las herramientas mediante las cuales pueda pensar y decidir.

Una guía realística en el área de la sexualidad debe proporcionar al joven no reglas dogmáticas, sino capacidad para hacer determinaciones inteligentes. Para conseguir esto debe proporcionar información precisa y confiable respecto a las ventajas y desventajas, los problemas y sus implicaciones.

“La adopción moral rígida tiene muchas virtudes, consiste en una serie clara de reglas fijas y fórmulas ya hechas, es sumamente fácil y a los padres les complace; tiene un pequeño inconveniente, que no funciona” (Kierkendall, 1970).

Las personas que se ocupan de la educación de los jóvenes están de acuerdo en que sin un verdadero diálogo no puede haber educación sana. Pero debemos reconocer que el diálogo requiere valor, presenta dificultades y es un verdadero desafío.

Una vez que se abre el diálogo con los jóvenes se debe estar preparado para hacer frente a la gran variedad de preguntas que van a hacer y no son niñerías, sino preguntas sobre todas las gamas de la experiencia sexual.

¿Estamos preparados para contestarles honestamente en forma abierta y a la luz de los conocimientos actuales?

¿Qué pensaría de la pregunta hecha por un joven en un diálogo entre estudiantes: Imaginémonos dos personas maduras y responsables de 24 años que planean tener relaciones sexuales durante una temporada sintiéndose felices y tomando las precauciones para no tener hijos. ¿Qué hay de malo en eso?

O qué le diría a un niño de 10 años que luego de una discusión le pregunta a Ud que es su amiga: ¿Y tú eres virgen?

Debemos ser realistas sobre lo que podemos lograr en un individuo dado. Básicamente en los adolescentes es un proceso de reeducación emocional. El cambiar actitudes que tienen sus raíces en la infancia y que reflejan siglos de condicionamiento social requiere un proceso de reeducación. En muchos casos se necesita un asesoramiento y una terapia especiales para que tenga lugar el cambio.

En todo grupo se debe propiciar al comienzo el conocimiento de los integrantes para facilitar una adecuada relación y un ambiente amistoso que estimule la participación y el respeto a las ideas.

Los programas deben ser evaluados en forma concienzuda periódicamente. Las sugerencias deben tenerse en cuenta con el objeto de analizar conocimientos y procedimientos que en algún momento no estén siendo de gran utilidad.

Según Masters y Johnson (1973) en un tratamiento para desadaptaciones sexuales se busca contribuir al conocimiento de la personalidad y desarrollar un concepto profesional de su relación interpersonal adecuada para determinar: 1. Los cambios que puedan considerarse deseables. 2. Los recursos personales y la profundidad y salud del potencial psico-social

del cual pueden ser rescatados. 3. Las motivaciones y fines.

Qué aporte psicológico puedes hacerle al trabajo en sexualidad?

BIBLIOGRAFIA

ASTURIAS, Antonio. Programa "materno infantil" Facultad de Ciencias Médicas. U. San Carlos. Guatemala. 1979. Revista Sexualidad Humana y Educación Sexual. Vol. 2 No. 4. CRESALC. 1979.

Asociación Colombiana para el Estudio de la Población. Educación para la vida familiar. Lecturas Básicas. Bogotá 1975.

CORREA Patricia, otras: Tesis. Hombre y sexo, Unidad indestructible. Bogotá. 1973.

FEBRE Miriam, Miranda Martín: Educación de la sexualidad con adultos en la comunidad. Cuadernillos para educadores sexuales No. 3 CRESALC. Noviembre 1979.

MASTERS, W. y Johnson, V.: Incompatibilidad sexual humana. Ed. inter-médica, Buenos Aires 1978.

MIRANDA, Marfin: El desarrollo de nuestra convivencia. Revista Educando la sexualidad. No. 8 Santiago, 1980.

RUBIN Isadore, Kirkendall Lester: Preguntas del adolescente. Desarrollo psicosexual. Ed. Pax. México. 1970.

YARBER, L. William. Tomado de "The Science Teacher" 1977 Publicado en la revista Sexualidad humana y educación sexual No. 1 1980. CRESALC Bogotá.

LIBROS RECOMENDADOS

CHAUCHARD Paul: La sexualidad. El equilibrio sexual. Fontanella Beck, Lester: Educación sexual para pre-adolescentes. Paidós.

MASTERS y Johnson: Vínculo del placer. Respuesta sexual humana y Homosexualidad en perspectiva. Ed. Inter-médica.

GIRALDO Neira, Octavio. Explorando las sexualidades humanas. Ed Trillas.

Cómo hablar a los niños acerca del sexo: Guía para padres, maestros y educadores. Ed. Limusa

Publicaciones de CRESALC. Bogotá. Carrera 6 No. 76-34.

REFLEXIONES SOBRE EL IV CONGRESO DE EDUCACION PRE-ESCOLAR

30 de Junio - 3 de Julio
Cartagena, Colombia

1987

Por Alba Rosa Arocha Hernández*

Encontrar a un significativo número de profesionales de la Educación Pre-escolar reunidos a nivel nacional para exponer ideas, plantear inquietudes, posibles alternativas de solución a problemas, así como espacios abiertos al intercambio de experiencias en este campo, es considerado de vital importancia para beneficio de nuestros niños pre-escolares colombianos, puesto que eventos de esta clase permiten detenernos un instante y reflexionar sobre el compromiso que tenemos con ellos ahora y en el futuro.

Es pues mi interés presentar estas reflexiones sobre la experiencia obtenida en el congreso.

Al leer con detenimiento el lema del mismo "LA EDUCACION DEL NIÑO COLOMBIANO, UNA ESTRATEGIA DE JUSTICIA SOCIAL", surgen numerosos interrogantes que preocupan ciertamente y a los cuales quisiéramos dar respuesta proponiendo alternativas de solución coherente y factibles de llevar a cabo en nuestro diario trabajo. Sabemos que es tarea de todos lograrlo. Todos: El Estado, la sociedad, la familia, los docentes, los medios de comunicación, quienes con su participación decidida en beneficio del niño, puede contribuir o no a hacer realidad este planteamiento.

Los temas tratados en el IV Congreso de Educación Pre-escolar se centralizaron en cuatro aspectos fundamentales para el desarrollo del niño. Estos fueron: "Familia y Comunidad", "Aprendizaje", "Recreación" y "Creatividad", desarrollados con la metodología de trabajos en grupo y ponencias de los diferentes conferencistas.

A continuación realizaré un breve comentario sobre cada uno de los temas expuestos y su respectiva reflexión.

1. FAMILIA Y COMUNIDAD

* Alba Rosa Arocha Hernández.
Licenciada en E. Pre-escolar.
Facultad E. Pre-escolar UNAB. Directora Instituto Caldas. Sección Primaria y Pre-escolar. Bucaramanga.

REFLEXIONES SOBRE EL IV CONGRESO DE EDUCACION PRE-ESCOLAR

30 de Junio - 3 de Julio
Cartagena, Colombia
1987

Por Alba Rosa Arocha Hernández*

Encontrar a un significativo número de profesionales de la Educación Pre-escolar reunidos a nivel nacional para exponer ideas, plantear inquietudes, posibles alternativas de solución a problemas, así como espacios abiertos al intercambio de experiencias en este campo, es considerado de vital importancia para beneficio de nuestros niños pre-escolares colombianos, puesto que eventos de esta clase permiten detenernos un instante y reflexionar sobre el compromiso que tenemos con ellos ahora y en el futuro.

Es pues mi interés presentar estas reflexiones sobre la experiencia obtenida en el congreso.

Al leer con detenimiento el lema del mismo "LA EDUCACION DEL NIÑO COLOMBIANO, UNA ESTRATEGIA DE JUSTICIA SOCIAL", surgen numerosos interrogantes que preocupan ciertamente y a los cuales quisiéramos dar respuesta proponiendo alternativas de solución coherente y factibles de llevar a cabo en nuestro diario trabajo. Sabemos que es tarea de todos lograrlo. Todos: El Estado, la sociedad, la familia, los docentes, los medios de comunicación, quienes con su participación decidida en beneficio del niño, puede contribuir o no a hacer realidad este planteamiento.

Los temas tratados en el IV Congreso de Educación Pre-escolar se centralizaron en cuatro aspectos fundamentales para el desarrollo del niño. Estos fueron: "Familia y Comunidad", "Aprendizaje", "Recreación" y "Creatividad", desarrollados con la metodología de trabajos en grupo y ponencias de los diferentes conferencistas.

A continuación realizaré un breve comentario sobre cada uno de los temas expuestos y su respectiva reflexión.

1. FAMILIA Y COMUNIDAD

* Alba Rosa Arocha Hernández.
Licenciada en E. Pre-escolar.

Facultad E. Pre-escolar UNAB. Directora Instituto Caldas. Sección Primaria y Pre-escolar. Bucaramanga.

En el encuentro se reconoció una vez más la importancia que en la educación del niño tiene la sociedad y la familia. Una y otra actualmente se hallan en "crisis".

Esta situación influenciada por los cambios a todo nivel que están sucediendo: sociales, económicos, políticos, culturales y que como es lógico ponen en alerta a la escuela para pensar en programas multidisciplinarios que confluyan hacia el mejoramiento de las condiciones de vida de los pequeños. En este orden de ideas es pues tarea del docente preparar al niño ayudándole a superar sus dificultades para que no entre en conflicto con su medio y que por las características de su desarrollo en un momento dado, podrá sufrir daños en su evolución posterior (1).

Este planteamiento inquieta, ya que los educadores aún no estamos listos para manejar casos como son los de los hijos de padres separados, los problemas que ocurren en el hogar y que el niño traslada a su aula; la agresividad, la inseguridad que diariamente vive y lo que es más: no nos hemos detenido a pensar si en estas condiciones puede desarrollar su capacidad para aprender, crear y jugar cuando emocionalmente no está seguro. He aquí un primer cuestionamiento importante por hacer.

2. ESCUELA Y COMUNIDAD

Otra temática desarrollada en el Congreso fue el análisis acerca de la vinculación activa y participativa de los padres de familia a la Institución por medio de la organización de la ESCUELA de PADRES, concluyéndose que es urgente implantarla en el sistema educativo puesto que ayudaría como lo expuso la doctora Celia Merino "a la familia a responsabilizarse de su propio papel de primera e insustituible sociedad educadora del niño. Tarea nueva y difícil que tiene que asumir el centro Pre-escolar de hoy" (2).

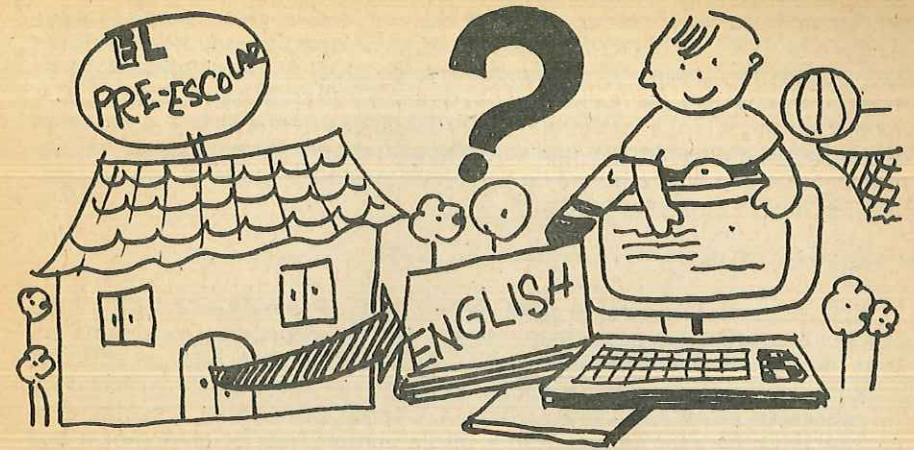
Es ésta una labor conjunta de comunidad — familia — Institución que beneficiaría al niño y que organizada adecuadamente romperá progresivamente con el esquema tradicional de integración que manejamos en nuestros jardines infantiles.

3. EL NIÑO PRE-ESCOLAR Y LA FORMACION DEL CODIGO MORAL

Acerca de los aspectos del desarrollo del niño Pre-escolar se estudiaron tópicos como la formación del Código Moral del Niño; ponencia interesante que rescata una actitud positiva, realista y humana sobre la manera como debe plantearse el problema de la moral y la sexualidad. Cabe destacar el papel que en este proceso juega la orientación que recibe el pequeño del hogar y de la Institución para su adecuada o no formación moral. Por ello, los educadores de hoy: padres de familia, maestros y demás adultos deben reflexionar sobre las actitudes que se tienen en este campo concientizándose del valor que tiene el hecho de desarrollar con respeto, responsabilidad y ética, las normas que conducirán al niño hacia un positivo descubrimiento y una realización personal futura.

4. EL APRENDIZAJE Y EL NIÑO PRE-ESCOLAR

Sobre el aprendizaje se trabajaron temas como: "El desarrollo inte-



lectual del niño y el aprendizaje", "Estrategias de aprendizaje" y "El educador pre-escolar y la prevención del fracaso escolar", ponencias que cuestionaron cuál ha sido la verdadera función de la educación Pre-escolar, puesto que a pesar del aporte de Ciencias como la Psicología infantil y la pedagogía, en la actualidad no se ha podido desarrollar una identidad propia en este nivel. Es decir "lo hemos subvalorado con nuestras acciones educativas irresponsables, trabajamos copiando modelos, presentamos inconsistencias en las propuestas pedagógicas y en ocasiones nos guían otros intereses como: la competencia por el que ofrece más (cursos de inglés, computadores, por ejemplo). Es decir, se trazan otras metas distintas a las que deben alcanzar una verdadera Institución Preescolar, atentando contra el desarrollo libre y autónomo del niño (3).

Posiciones como éstas son las que preparan el camino hacia los problemas de aprendizaje posteriores. Igualmente se analizó en esta problemática, la incidencia de factores como: las condiciones biológicas o de salud física del niño, factores administrativos, la ambientación de los espacios y lugares de trabajo en los jardines infantiles, las condiciones físicas y ambientales de los mismos y tal vez lo fundamental, la relación afectiva maestro-niño y su influencia en el proceso de aprendizaje por el que atraviesa el niño; puntualizándose la importancia que tiene el que el maestro tome una actitud crítica, investigativa que le permita sustentar con seguridad su intervención en el diario quehacer pedagógico sin olvidar que cada acción incide radicalmente en el desarrollo del niño.

5. CREATIVIDAD

Para adentrarse en la creatividad del niño y posibilitar su desarrollo, es necesario que el docente se haya preguntado cómo ha ocurrido el proceso creativo personal, de tal forma que haciendo conciencia de lo importante que representa ser creativo, lo viva, lo sienta, y considere que es un elemento que contribuirá con su evolución y la de los otros, puesto que ésta no deberá desaparecer en su manera de relacionarse con el mundo. Algo interesante, fue la dinámica imprimida a los trabajos de grupo propuestos para que se analizara cómo se encontraba el nivel de creatividad en cada uno



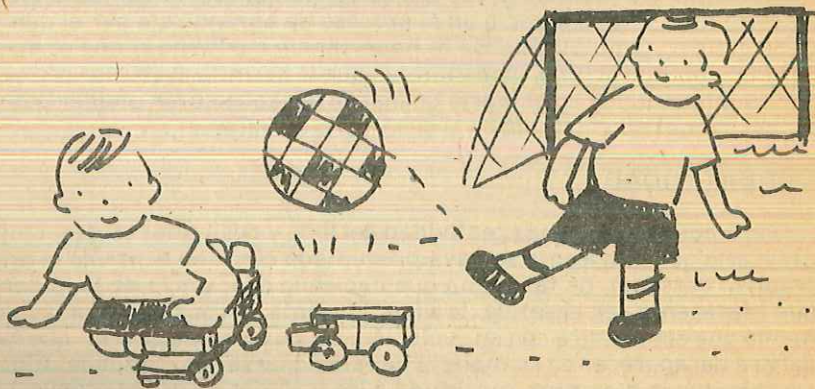
de los participantes. Con ellos se motivó a explorar la sensibilidad, la espontaneidad como recursos para percibir el medio circundante. Igualmente a olvidar la rigidez de nuestros esquemas, volviendo a la flexibilidad en nuestras ideas y acciones que enmarcan el trabajo cotidiano. Por tanto, si de nosotros parte el propósito de ser seres creativos y dinámicos a nivel afectivo, social e intelectual no tardaremos en reflejarlo con nuestros niños permitiendo entonces una construcción cooperativa entre alumnos y maestros de una nueva forma de enfrentar el conocimiento del mundo con otra perspectiva: la creatividad.

6. RECREACION

Este aspecto interesante para la educación Pre-escolar no ha tenido aún la valoración y la acogida que se merece, tal vez porque existe una actitud de total desconocimiento sobre su importancia o una apreciación errada como metodología de trabajo integrada al aprendizaje, al juego y a la expresión en el niño Pre-escolar. Es tarea prioritaria rescatar a la recreación bajo esta perspectiva e implementarla en la labor diaria que conducirá sin duda alguna a generar vida y actividad en ella enriqueciendo de paso la aprehensión del mundo en el niño, el descubrirlo con alegría convirtiéndose cada momento del aprender en algo productivo y dinámico, haciendo sentir al pequeño que se realiza como ser social e individual en un ambiente enmarcado por el juego, que es indudablemente su vida.

Es posible que se hayan quedado ideas igualmente valiosas para ser expuestas, mi propósito consistía en presentar como lo dije al comienzo, una visión global del Congreso.

Quiero ya para finalizar compartir con ustedes una inquietud: Hemos hablado de todas aquellas posibilidades de desarrollo del niño Pre-escolar y su importancia, pero si las condiciones socioculturales, económicas, políticas no son mejoradas para todos la meta de que la educación sea, una estrategia de justicia social estará cada vez más lejana si no concentramos esfuerzos alrededor del objetivo central que siempre debe guiar nuestro trabajo: EL BIENESTAR DEL NIÑO COLOMBIANO. Estamos en



mora de optar por un cambio consciente, comprometido y realista para que más tarde al evaluar las acciones propuestas para el logro de esta difícil tarea, consideramos que hemos contribuido al mejoramiento y crecimiento del niño como ser social e individual en un medio tan convulsionado como en el que vivimos.

Tienen entonces ustedes la palabra...

BIBLIOGRAFIA

AMAR AMAR, José. "Niños en situación de Crisis". Ponencia presentada al IV Congreso de Educación Pre-escolar. Chileno. Profesor de la Universidad del Norte de Barranquilla. Primer director del programa de Educación Pre-escolar. Director del Departamento de Educación de la Uninorte.

MERINO RODRIGUEZ, Celia. "Escuela para padres". Ponencia presentada al IV Congreso de Educación Pre-escolar. Directora del equipo técnico de la investigación infantil "Programa Andalucía".

OSORIO V, Margarita. "El educador Pre-escolar y la prevención del fracaso escolar. Ponencia presentada al IV Congreso de Educación Pre-escolar. Profesora de la Universidad del Norte de Barranquilla. Docente.

• "ASI ESCRIBIMOS" TALLER DE LITERATURA INFANTIL
Floralba Chirinos de Galvis

"ASI ESCRIBIMOS":

TALLER DE LITERATURA INFANTIL

Por Floralba Chirinos de Galvis*

INTRODUCCION

Hondamente preocupada por la dificultad que experimentan los estudiantes universitarios cuando se trata de componer en su propia lengua y teniendo en cuenta la carencia en nuestro medio de estudios sobre el tema que determinen las posibles fallas sobre el particular nació en mí el deseo de averiguar en qué momento se puede estimular en el estudiante su capacidad creativa.

También es notorio el rechazo de los estudiantes universitarios a la composición escrita y si se analizan las características de estas composiciones se encuentran desprovistas de imaginación, sin fluidez, carentes de estilo y en muchos casos hasta sin hilación lógica. Este hecho nos lleva a pensar que los métodos de enseñanza son muy deficientes o que se deja pasar demasiado tiempo para la práctica de estas destrezas. Tal hecho se acentúa cuando consideramos que el lenguaje escrito u oral es el principal medio de comunicación de los hombres.

La enorme cantidad de teoría gramatical que rodea al estudiante en el aula y su papel de "recitador" de pesadas estructuras sintácticas son apenas visiones panorámicas de ciertos aspectos de orden lingüístico que afloran al manejar voluntaria o involuntariamente la lengua materna.

Es posible pensar que se desaprovechan aptitudes infantiles moldeables en toda su extensión y se somete a los niños a "condiciones de invalidez", donde el maestro se descarga de su responsabilidad en el desarrollo de la imaginación y de la creatividad. Por ejemplo, es mucho más fácil y representa menos trabajo explicarle al niño qué es un adjetivo o un sujeto dentro de una estructura aislada que forzarlo a la situación de creador de las composiciones donde serán analizados tales elementos.

Entonces el maestro no logra correlacionar la importancia del lenguaje

* Egresada de la Universidad Nacional de Colombia en Filosofía y Letras y Profesora de Letras de la Universidad Industrial de Santander.

como fuente de comunicación con la gran cantidad de aspectos teóricos y el estudiante en ese momento, principia a menospreciar el estudio del lenguaje y busca una jerarquización con respecto a otras materias como Matemáticas, Biología, etc.

En los programas

Dentro del apretado cuadro de asignaturas en los primeros años escolares, los programas están recargados con muchos tópicos de la misma materia. No se aprecia de manera práctica el campo destinado al desarrollo de la creatividad en el lenguaje aunque figura como uno de los muchos objetivos deseables en el alumno. Al mismo tiempo y en esos programas, cuando se intenta desarrollar la imaginación, aparece manipulada en forma inductiva y los estudiantes son tratados en todo momento como incapaces de desarrollar tareas complejas donde aparezcan la imaginación y la creatividad.

Al revisar elementos bibliográficos relativos al manejo de la composición en niños que comienzan su escolaridad, no se encuentran estudios ni investigaciones que expliquen la forma de tratar el importantísimo campo de la imaginación y de la creatividad a través de la composición ni mucho menos para iniciarlos literariamente.

EL TALLER DE LITERATURA

Teniendo en cuenta todas las consideraciones anteriores, surgió la propuesta del Taller ya que el momento más crítico para el estímulo del pensamiento creador es cuando el niño empieza a asistir a la escuela primaria.

Brindar a los niños la posibilidad de aventurarse y explorar, descubrir, probar y expresarse por sí mismos es la meta de tal actividad exponiéndolos a que encuentren suficientes ocasiones para hablar, escribir y ensayar.

El papel que juega el instructor del taller ha de ser para:

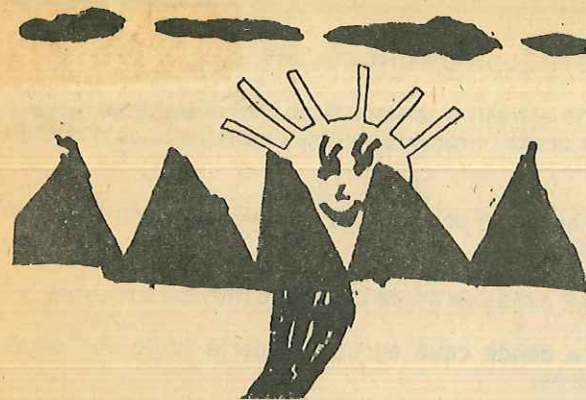
Proporcionarle al niño las circunstancias y la suficiente motivación, a través de diferentes prácticas y ejercicios de expresión escrita para que ellas puedan llevarse a cabo.

Fue así como nació en 1981, el grupo "Taller Infantil de Literatura" que se conformó con niños que cursaban el primero, segundo y tercero de primaria.

Muchos de los niños que componían el grupo en ese momento de su escolaridad aún no sabían escribir y se optó por grabar sus creaciones.

Como metodología de trabajo se trató desde un principio de impedir la influencia de padres o maestros en el momento de sus composiciones.

Es digno de destacar el entusiasmo de los niños por su taller y el interés por el quehacer literario. He aquí unas muestras:

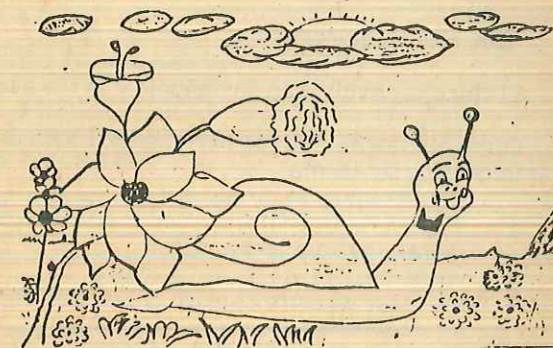


EL SOL

En el oriente
sale aquel sol
que nos ilumina
y nos da calor,
faltarían la luz,
el animal y las plantas;
gracias sol,
que nos mantiene la vida!

Hernando León

INGRID JIMENA GUTIERREZ



LA ROSA

La rosa roja y primorosa
esta mañana ha salido
candorosa:
sus pétalos se abrieron
y su carita asomó
y de brillo se cubrió.
Luego pasaron las horas
y la rosa un golpe sintió
Pobre rosa primorosa,
elajada del jardín
ese fue su triste fin.

ELIANA MARGARITA SARMIENTO GOMEZ

Victoria C. González

DESCRIPCION

Era un paisaje donde todo era de color blanco y había tantos dulces y muchas cremas como las de los ponqués y en el centro una gran llanura de puro azúcar y un lago de almibar espeso y dulce, con árboles de turrone que llegaban hasta el cielo.

Violeta Motta



UNAB HEMEROTECA

LA ESTRELLA DE CHOCOLATE

UNAB



HS00001305

Una pequeña y brillante estrellita se encontraba en el inmenso firmamento azul pero gemía sin cesar — Por qué no seré una estrella de chocolate fresa o de rica vainilla?—.

El dueño de los cielos apareció por allí y al oír aquello la cogió suavemente por la cintura y le dijo:

“Estrella de piedra nunca más serás, de chocolate muy bien lo serás”.

Y la lanzó a la tierra donde cayó en una dulcería junto con otras estrellas de todos los sabores.

Un niño pelirrojo y pecoso gritó: “Esa, la de chocolate”.

Ella se asustó de su voz chillona y pensó:

“Qué miedo, que gritón!”.

El chico la envolvió en su pañuelo y se fue a la escuela.

Como hacía calor se fue derritiendo hasta quedar en una masa marrón temblorosa y sin forma.

Muy triste ella quedó al perder la bonita figura de su traje y el niño al darse cuenta se puso bravo y gritó:

— “Qué clase de estrella eres” y la lamió en su pañuelo.

Mónica Gómez

BIBLIOGRAFIA

BONET, Carmelo. Apuntaciones sobre el arte de escribir. Buenos Aires, Librería del Colegio, 1924.

CASTAGNINO, Raúl H. La enseñanza de la composición. Buenos Aires, Nova, 1955.

DAVIDOFF, I.I. Introducción a la Psicología, Bogotá, Colombia, McGraw-Hill Latinoamericana, 1982. 642 p.

FAW, Terry. Psicología del niño. Bogotá, Colombia, McGraw-Hill, Latinoamericana S.A., 1981. 315 p.

FORGIONE, José D. Cómo se enseña la composición. Buenos Aires, Kapelusz, 1969. 114 p.

JESUALDO. La Literatura Infantil. Buenos Aires, Losada, 1938.

LIUBLINSKAIA, S.A. Desarrollo psíquico del niño. Méjico, Grijalbo S.A., 1971. 413 p.

SANCHEZ REGO, María del Carmen. El espíritu creador del niño. Buenos Aires, La Facultad, 1943.

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!

 UNAB HEMEROTECA