



UNIVERSIDAD
AUTONOMA DE
BUCARAMANGA

**FACULTAD
DE EDUCACION**

CONTENIDO:

EDITORIAL

**LA OPINION DEL LECTOR
NUESTRA FACULTAD**

- Elementos para una práctica del Juego Infantil
- Panorama de la Pedagogía

EDUCACION ACTUAL

- Educación y Sociedad
- Políticas del Ministerio de Educación Nacional con relación a la evaluación en el nivel preescolar

GRANDES EDUCADORES

- El Método de la Pedagogía Científica de María Montessori

CULTURALES Y EVENTOS

- Notas Bibliográficas:
"Hacia una Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia"
- Segunda Jornada Pedagógica
Programa de Educación Preescolar
UNAB.

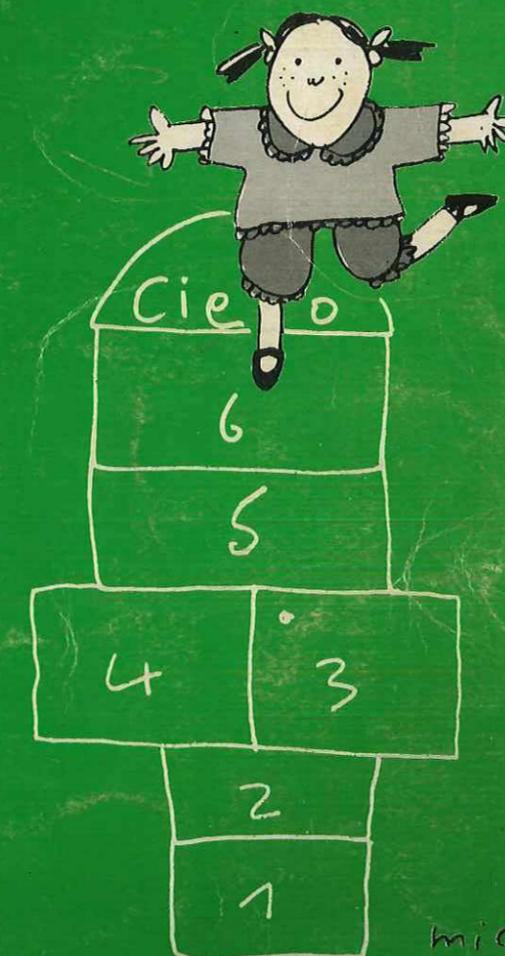




Tabla de contenido

EDITORIAL

LA OPINION DEL LECTOR

NUESTRA FACULTAD

- Elementos para una práctica pedagógica del Juego Infantil. Luisa María Segura de Caballero
- Panorama de la Pedagogía Gonzalo Ordóñez Gómez

EDUCACION ACTUAL

- Educación y Sociedad Germán Rama
- Políticas del Ministerio de Educación Nacional con relación a la evaluación en el nivel preescolar. Genoveva Cabello de García

GRANDES EDUCADORES

- El Método de la Pedagogía Científica María Montessori

CULTURALES Y EVENTOS

- NOTAS BIBLIOGRAFICAS: "Hacia una Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia". Doris Lamus Canavate
- Segunda Jornada Pedagógica Luthing Ocaziónez de Jaimes

RECTOR
Gabriel Burgos Mantilla

DECANO
FACULTAD DE EDUCACION PRE-ESCOLAR
Luthing Ocazi6nes de Jaimes

COORDINACION EDITORIAL
Doris Lamus Canavate

COMITE DE REDACCION
Luthing Ocazi6nes de Jaimes
Doris Lamus Canavate
Amparo Galvis de Orduz
Graciela Moreno de Raghil
Alberto Rodas

COLABORADORES:
CARICATURAS E ILUSTRACIONES
Carlos Mario Gallego (mico)

FOTOGRAFIA Marl6n Ram6rez

EDITADA POR
Facultad de Educaci6n- Programa de Educaci6n Preescolar
Periodicidad: irregular
Formato: 21.8 cm X 27.7 cm
Portada:

NORMAS EDITORIALES

La Revista de la Facultad de Educaci6n Preescolar de la Universidad Aut6noma de Bucaramanga recibe para su publicaci6n trabajos sobre Educaci6n, Infancia, Formaci6n de Docentes, Trabajo Comunitario, Psicologfa Infantil y temas afines.

Los manuscritos deben ser presentados al editor asf:

1. Tener una extensi6n m6xima de 15 p6ginas tama6o carta mecanografiados a doble espacio; enviarse por duplicado.
2. Debe incluirse una breve rese6a sobre el autor/autores, su trayectoria profesional, direcci6n y lugar de trabajo.
3. Las notas, fuentes de citas o citas bibliogr6ficas deben agruparse al final del texto. Los gr6ficos y/o ilustraciones deben presentarse intercaladas en el texto siguiendo la paginaci6n de 6ste.
4. Las notas a pie de p6ginas y las llamadas en el texto se numerar6n por orden de aparici6n.
5. Las referencias bibliogr6ficas se ordenar6n por orden alfab6tico citando apellido y nombre del autor, t6tulo (Subrayado), lugar, editorial y a6o de publicaci6n. En los art6culos de revista: autor, t6tulo del art6culo, t6tulo de la publicaci6n (subrayado), a6o, volumen (subrayado), n6mero y p6gina.
6. Elaborar un resumen indicativo del contenido del art6culo que no exceda de 100 palabras.
7. La direcci6n y redacci6n de la Revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los art6culos por los autores.

PUBLICACIONES UNAB
Calle 48 No. 39-234 — Conmutador 75111 — 75161
Apartado A6reo 1642 — Bucaramanga — Colombia S.A.

EDITORIAL

La "tragedia colombiana" llama el maestro Estanislao Zuleta a la educaci6n de este pa6s; una educaci6n para la uniformidad, inhibitoria del pensamiento, apoyada en la certeza inmediata. Esta apreciaci6n es hoy un lugar com6n y con raz6n: la crisis de la educaci6n, sus problemas funcionales, administrativos, presupuestales, de calidad de la educaci6n, incluidos los docentes, no hacen m6s que ratificar el sentir general; sin embargo y por fortuna, la cr6tica —unas veces seria y sustentada, otras cargada de preconceptos— desde dentro y desde fuera del espacio educativo institucional, ha empezado a mostrar v6as alternativas, ya que toda cr6tica seria, bien intencionada, lleva impl6cito el germen de posibles opciones.

La irrupci6n en el 6mbito nacional del Movimiento Pedag6gico; diversas experiencias regionales extra-institucionales; el Proyecto de Investigaci6n Interuniversitario "Hacia una Historia de la Pr6ctica Pedag6gica en Colombia" y sus aportes al proceso de reconstrucci6n de una nueva individualidad del maestro en el terreno de su saber pedag6gico espec6fico, en los dominios de la ciencia, en sus relaciones sociales como ciudadano y en su cotidianidad, brinda a la educaci6n de este pa6s, la posibilidad de un nuevo y m6s grato panorama.

El desarrollo de este movimiento renovador en la educaci6n colombiana se orienta fundamentalmente hacia la reconstrucci6n de la identidad del maestro: de objeto de prescripciones y restricciones a sujeto de saber; es decir, con las potencialidades para pen-

sar sus relaciones con el aula, con los grupos sociales y con los saberes espec6ficos que ense6a; con la ciencia y la cultura.

Ello implica necesariamente una redefinici6n del saber que le es propio: la **Pedagogfa**, entendida como disciplina que permite pensar la ense6anza desde m6ltiples relaciones: Con el conocimiento, con las ciencias, con el ni6o, el lenguaje... La reconceptualizaci6n de la Pedagogfa conlleva un reordenamiento (no eliminaci6n) de disciplinas como la Sociologfa de la Educaci6n, la Psicologfa Evolutiva, la Administraci6n Educativa, la Filosoffa de la Educaci6n"... que las sit6e al lado del maestro y no contra 6l. Recupera el terreno usurpado por estas "ciencias de la educaci6n" y la articulaci6n interdisciplinaria de 6stas y otras en torno de la pedagogfa, es meta del reordenamiento conceptual.

Los caminos, las v6as que nos muestra el Movimiento Pedag6gico son sencillas, variadas, heterodoxas: grupos de experimentaci6n aut6nomos; de investigaci6n de procesos amplios y generales (Historia de la Pr6ctica Pedag6gica), o espec6ficos y locales; innovaciones metodol6gicas; con grupos marginales o minoritarios... Es una apropiaci6n de espacios institucionales o no, que se han de convertir en campo del saber pedag6gico. Y, como de conquistar espacios para "pedagogizar" se trata, las publicaciones se convierten tambi6n en campos de apropiaci6n del saber pedag6gico. Creamos pues aquf, un espacio para la reflexi6n, la controversia, el intercambio y la comunicaci6n interregional.

En este sentido, nuestra Facultad no es ajena a los nuevos desarrollos de la Pedagogía y a los debates generados por el Movimiento Pedagógico. Ilustrativo de nuestra preocupación por los temas en discusión son los artículos que los docentes de nuestra facultad han preparado para este número de la revista: En "Panorama de la Pedagogía" Gonzalo Ordóñez Gómez elabora el análisis de la pedagogía del siglo XX a los ojos de los filósofos Kant, Hegel y Nietzsche, sugestivo "ejercicio imaginario" que le posibilita percibir, entre otras cosas, el proceso de involución que redujo la razón a entendimiento y éste a inteligencia. He aquí una propuesta para analizar problemas y tendencias en estos terrenos.

Muy especial para los educadores de la infancia, de Luisa María Segura, **Elementos para una Práctica Pedagógica del Juego**, constituye una propuesta cuya experimentación en cada región del país, de ser ello posible, daría a ésta todos los matices que las características socio-culturales

determinen, creándose así una pedagogía del juego en la diversidad regional.

Nuestras **Notas Bibliográficas** son ante todo una invitación a realizar una lectura crítica de la propia práctica pedagógica y de la sociedad en que vivimos, a partir de las obras de la nueva historiografía de la pedagogía en Colombia, distinta de la tradicional historia de la educación. Es, así mismo, una invitación a extraer de ella los derroteros de una nueva práctica pedagógica y, eventualmente, la transformación de la función histórica y social de las instituciones de saber pedagógico.

Finalmente, creamos un espacio que denominamos **La Opinión del Lector**, que puede ser el canal de recepción de sus comentarios cuando ellos sean breves. Los documentos más amplios y elaborados tendrían en adelante, lugar preferencial en esta publicación.

Socióloga
DORIS LAMUS CANAVATE
Coordinadora.

LA OPINION DEL LECTOR

A partir de la difusión que hemos impulsado de nuestra publicación, ha sido satisfactoria la acogida que en diversos medios locales y nacionales ha tenido ésta, por parte de personal docente, administrativo y directivo de instituciones educativas.

Aparte de los canjes que nuestra Biblioteca ha establecido con todas las Universidades que tienen carrera de Educación Preescolar y de las numerosas manifestaciones verbales personales, hemos recibido estimulante correspondencia de:

— José Aparcana Pisconte, Ministerio de Educación, Lima, Perú.

— José Amar Amar, Director Proyecto Costa Atlántica, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

— Erasmo Pizarro Zárate, Rector Colegio Cooperativo "Comultrasan", Bucaramanga.

— Carlos Low y Martha Herrera, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

— Blanca Cecilia Cáceres, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Regional Santander, Bucaramanga.

— Clara Elsa Gaitán Osorio, Universidad Surcolombiana — Neiva.

— Marta Nalus, Universidad Pedagógica Nacional — Bogotá.

— María Cristina Salazar, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

En la apertura de esta sección cedemos el espacio a la carta de María Cristina Torrado, docente de la Universidad Nacional de Colombia, exdecana de nuestra Facultad.

Bogotá, septiembre 23 de 1988

Señores
COMITE DE REDACCION Y
DEMAS PROFESORES
Facultad de Educación Pre-escolar

Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Hace algunos meses cuando recibí el número cinco de la Revista sentí una profunda alegría, no solo por los vínculos afectivos que me unen con la UNAB, con la historia de la Facultad y de manera muy especial con las personas del equipo que integran el Comité de redacción; sino también por la calidad de su contenido. Ahora, al tener el gusto de leer el número seis, con su nuevo formato y sus sueños, he querido hacerles llegar algunos comentarios y un FUERTE ABRAZO DE FELICITACION.

Empiezo por resaltar la importancia de que sean los profesores de la Facultad quienes, en buena parte, nutran la Revista más cuando varios de ellos son a la vez egresados. La razón fundamental para conceder mucha importancia al hecho de escribir, es que considero este aspecto como uno de los pilares esenciales de la verdadera actividad académica. En efecto el desarrollo de la

cultura académica es posible gracias a la existencia de una tradición escrita en la cual puede apoyarse a la vez que contribuye a su desarrollo.

Al hablar de cultura académica me refiero también a la posibilidad de discurrir y analizar racionalmente tanto los aspectos teóricos como las prácticas sociales; en este caso referida a algo tan esencial como es la educación de los niños. Solo si se analiza, discute e investiga esta realidad será posible trascender el nivel puramente técnico en que muchas veces se cae en el campo educativo.

También es importante resaltar el interés, expresado en varios artículos, por convertir en objeto central de estudio y reflexión el pensamiento de los grandes pedagogos a través de la lectura de los textos originales. Además de ser nuevamente un ejemplo de

apoyo en la tradición escrita, me parece que es una muestra de la preocupación nacional por rescatar la Pedagogía como disciplina, devolviéndole su papel en la formación de los educadores, así como por conformar una comunidad académica en este campo.

De ahí la importancia de mantenerse informado y de divulgar, a través de la Revista, trabajos de investigación o de innovación pedagógica que se realizan en el país ya que ello permite fortalecer la reciente preocupación nacional por el estudio histórico, por la reflexión e investigación y en general por asumir una conciencia de su realidad educativa y pedagógica. Me parece fundamental que la Revista pueda reflejar de alguna manera la dinámica de la discusión nacional no solo en el campo de la Educación Pre-escolar sino también en relación con la problemática educativa

general.

Por último quisiera reiterar algo sobre lo cual hemos trabajado muchas veces: La necesidad de comprometer a las Facultades de Educación Pre-escolar en la búsqueda de alternativas de atención y educación de los niños colombianos que pertenecen a los sectores marginados del desarrollo económico y social del país y que constituyen la mayor parte de la población menor de siete años. Por eso me parece fundamental que la Revista logre mostrar la trayectoria de la Facultad en el trabajo con sectores marginados de Bucaramanga, con sus aciertos y dificultades.

Espero que estos comentarios sirvan de estímulo para que continúen adelante con la Revista y sean una oportunidad de expresarles mi afecto y admiración de siempre. Afectuosamente,
(María Cristina Torrado).

Elementos para una práctica pedagógica del juego infantil

LUISA MARIA SEGURA DE CABALLERO

Licenciada en Educación Preescolar

Dada la importancia que se atribuye al juego en la vida del niño, tal vez una de las tareas fundamentales que debe afrontar el educador de la infancia es el **COMO CONSTITUIR EL JUEGO EN ELEMENTO ESENCIAL DE LA EDUCACION DEL NIÑO.**

En este sentido, los aportes extractados de las investigaciones de R. I. Zhukovskaia *, constituyen una valiosa herramienta para la realización de una práctica pedagógica del juego que lleve a conjugar óptimamente la motivación mayor del niño, con los objetivos fundamentales del preescolar.

Sin embargo, la aplicación de esta teoría, como la de cualquier otra, exige por parte del maestro, un espíritu abierto frente a lo nuevo de observación y evaluación permanente, fun-

damentado en una reflexión crítica sobre la actual práctica pedagógica del juego en nuestro medio.

Con este propósito, además de los elementos teóricos aquí brindados a manera de sugerencias, que aspiramos contribuyan a enriquecer las posibilidades de reflexión, se plantean una serie de interrogantes, a partir de unos presupuestos generalmente aceptados, pero nunca bien dilucidados, en torno a la práctica pedagógica cotidiana del maestro:

1. En el Preescolar, se reconoce la importancia del juego en la vida del niño

Surgen sobre este punto los primeros interrogantes:

* Fundamento teórico, base del Estudio de Caso mencionado en la anterior publicación.

• Sobre qué dimensión de la vida del niño: ¿Intelectual, física, afectiva, moral, creativa?

• Cuál es la real incidencia del juego en cada una de ellas?

• Como maestros, ¿hemos tenido en cuenta estos aspectos? ¿De qué manera?

2. Se propone educar al niño en o mediante el juego

• ¿De qué manera?

• ¿Existen propuestas concretas al respecto? ¿En qué se basan?

• Estas propuestas ¿han tenido en cuenta, o establecen la(s) clase(s) de juego(s) que corresponden a la etapa preescolar?

3. Se da una importancia especial a la relación interés del niño-juego

• ¿Conocemos realmente a qué juegan los niños en nuestro medio?

• ¿Cuáles son los juegos que surgen de su verdadero interés?

• ¿Qué clase de juegos son? ¿Que expresa el niño en ellos? ¿Cuál es su contenido? ¿Cuál la forma como los desarrollan?

4. Se afirma con frecuencia: El maestro desempeña un importante papel en relación con el juego infantil

• ¿Cuál ha sido, o es el papel que hemos desempeñado?

• ¿Damos "libertad" al niño en el momento de juego? En qué sentido? ¿Dejar hacer, dejar pasar?

• ¿Actuamos como vigilantes mientras los niños juegan y entonces "aprovechamos" ese tiempo para la preparación de materiales u otras actividades de nuestro interés?

• ¿Intervenimos directamente, dirigiendo el juego a nuestra manera y coartamos de hecho la posibilidad de libertad del niño en el juego?

• ¿Colocamos el "mote" o calificativo de

juego a cualquier actividad que realizamos con el niño o que el niño realiza?

• ¿Qué papel hemos asignado al juego dentro de la labor pedagógica? Hemos delimitado el campo de la actividad pedagógica y la del juego, estableciendo alguna relación entre ellas? O, por el contrario, las hemos aislado?

• ¿Tenemos en cuenta los juegos que surgen del verdadero interés del niño? ¿De qué manera? ¿Con qué fin?

• ¿Nuestro trabajo pedagógico se ha desarrollado sobre la base de los intereses expresados por los niños en sus juegos?

• ¿Conocemos la real incidencia del juego sobre los diversos aspectos de la vida del niño y actuamos en consecuencia?

Con los anteriores cuestionamientos pretendemos a la vez, propiciar un espacio a todos los maestros preescolares y educadores de la infancia, con el fin de iniciar una discusión en torno a la reflexión propuesta, para lo cual los invitamos a utilizar nuestra revista como medio para expresar los diversos criterios sobre el particular.

"El juego no debe considerarse como una simple continuación de las actividades programadas sino una forma específica de canalizar sus resultados dentro de la actividad propia de los niños, dirigida y especialmente organizada por el educador".

ASPECTOS BASICOS FUNDAMENTADOS EN LA TEORIA DE R.I. ZHUKOVSKAIA PARA LA PRACTICA PEDAGOGICA DEL JUEGO.

1. CAPTACION ACTIVA DEL AMBIENTE. Con frecuencia, en el juego, al aplicar los conocimientos adquiridos, surge en los niños la necesidad de satisfacer nuevas demandas cognitivas. Una captación activa del ambiente

basada en los intereses expresados por los niños en sus juegos, los llevará a precisar las nociones, a hacer generalizaciones sencillas y a profundizar en los intereses lúdicos primarios, favoreciendo así el desarrollo de su curiosidad, el afán de saber y la tendencia a la búsqueda de respuestas.

Es por tanto, de vital importancia al desarrollar un trabajo pedagógico encaminado a la aprehensión activa del medio, conocer los intereses más frecuentes expresados por los niños en sus juegos, los cuales, en términos generales, podríamos resumir así:

Interés hacia la actividad del adulto.

Si tenemos en cuenta que en el juego el interés central lo desempeña el rol, el niño actuará con entusiasmo, asumiendo tal rol, solo cuando conoce sobre la actividad del adulto, cuando experimenta simpatía, alegría y admiración por él.

Los paseos, visitas y excursiones se constituyen en un medio para precisar y sistematizar las impresiones acerca de la actividad de las personas cuyos roles desempeñan los niños en el juego; por tanto, estas actividades no deben orientarse solo al reconocimiento de las propiedades externas de los objetos: La observación atenta de qué hace el hombre, cuál es el significado y utilidad de los diferentes trabajos, las interrelaciones de servicio, las máquinas que se utilizan y la imagen del ambiente laboral, permitirán al niño apreciar lo más típico y característico en las acciones de las personas.

Sobre dichas representaciones que favorecen la imaginación infantil, surgen en el juego las acciones lúdicas, reflejando las relaciones humanas. Si los niños se familiarizan estrechamente con los procesos laborales en toda su diversidad, juegan con gusto y organizadamente, tratando de transmitir lo más típico del comportamiento del hombre en una determinada profesión y valorando el trabajo aún más sencillo.

Interés hacia la técnica.

Junto al interés del niño hacia el campo de la actividad de las personas, se destaca el interés hacia la técnica, que se manifiesta cuan-

do su atención se centra en el avión que vuela, en el carro que pasa, etc. Sobre esta base, el educador puede incrementar dichas representaciones, a través de una observación sistemática orientada hacia la distinción de las máquinas, el destino de cada una de ellas y su utilización.

Posteriormente, el interés del niño se centra en el por qué y cómo trabajan las máquinas. Profundizar en las causas del movimiento y demás aspectos en relación con la técnica, significa no solo aumentar las posibilidades de inventar juegos de mayor contenido, sino las de manifestar un nuevo comportamiento en sus juegos: Los niños adquieren mayor perseverancia, paciencia y habilidad al desempeñar el rol de los adultos, logrando a la vez, avances en la inculcación de valores de respeto y aprecio hacia las personas y su trabajo.

Así mismo, el interés que dichos conocimientos despierta en los niños, los conduce a construir juguetes que se adecúen a las necesidades del argumento de sus juegos, perdiendo interés en la compra de juguetes ya elaborados.

"Las manifestaciones de los niños en sus juegos son el resultado directo del trabajo pedagógico. Sin embargo, el maestro debe tener presente que en el momento de juego, ya no es él, sino los propios niños quienes se plantean el objetivo y lo cumplen por sí mismos".

Interés hacia las personas que pertenecen a otras regiones, pueblos y razas.

Además del interés que despiertan en el niño las personas que lo rodean, hallamos el interés hacia los niños y adultos que viven lejos de nosotros, que pertenecen a otras regiones, pueblos y razas. Educar a los niños atendiendo este interés, significa inculcarles el sentimiento de simpatía y respeto hacia las personas y diversas culturas del mismo país en que viven y de otros.

En este proceso, un recurso importante lo constituye la posibilidad de establecer relaciones entre niños de diferentes regiones y países. Así mismo, tienen gran valor la literatura y el arte (libros, observación de ilustraciones, cuadros), las muñecas representando niños de otras regiones y nacionalidades, los juegos posteriores con ellas, los títeres y la transformación del rincón de marionetas en residencia temporal de personas de determinada región.

Intereses y aptitudes artísticas

Los intereses y aptitudes artísticas son otro elemento a destacar en los juegos infantiles. Estos encierran en sí grandes posibilidades en la educación artística. En el juego, el niño frecuentemente se encuentra con la necesidad de una actividad artística, ya sea modelado, arte dramático, dibujo o construcción, manifestando especial tendencia hacia una de estas formas. Sobre la base de las tendencias y demandas naturales de los niños, se desarrollarán los intereses artísticos y las aptitudes, a través de actividades tales como el dibujo, modelado, canto, lectura artística, narración, ritmo y bailes.

El desarrollo de intereses y aptitudes artísticas a su vez enriquece el contenido de los juegos infantiles: los niños realizan los populares juegos a la fiesta combinando cantos y música, actividades musicales con muñecas, etc.; se despierta el interés hacia la actividad plástica: los niños desean modelar un juguete, perfeccionar los ya elaborados, dibujar una lámina, componer rimas, etc., aumentando así el interés hacia las actividades programadas con este propósito.

La estructura del proceso pedagógico con base en las relaciones entre las actividades programadas y los juegos didácticos y creativos, desarrolla considerablemente los intereses y aptitudes artísticas infantiles.

En general, se puede afirmar que si el educador se apoya en aquellos conocimientos que se forman en el niño en un proceso pedagógico organizado a fin de lograr una captación activa del ambiente, es posible la ampliación de los intereses infantiles expresados en el juego. Mientras más alta sea la calidad del proceso pedagógico, mayores posibilidades tendrá el niño de utilizar gradualmente

en los juegos lo asimilado y de ampliar sus intereses; siempre bajo la influencia del comportamiento individual hacia el niño, se desarrollarán juegos en correspondencia con sus gustos e intereses específicos.

2. IMPORTANCIA DE LA LITERATURA ARTÍSTICA EN EL DESARROLLO DEL CONTENIDO DEL JUEGO. Junto al papel que desempeñan las excursiones y paseos en la captación activa del medio, y por consiguiente en el contenido de sus juegos, debe destacarse la literatura ya que ésta ejerce gran influencia sobre los juegos infantiles, favoreciendo el correcto desarrollo de la imaginación y despertando a la vez lazos afectivos, de cooperación y ayuda mutua entre los niños.

En el logro de este propósito es fundamental la selección gradual y oportuna realizada por el educador sobre la literatura infantil que ha de ser leída a los niños. Esta selección debe basarse en los aportes que los diferentes relatos, versos y cuentos brindan al niño y en el verdadero interés que ellos despiertan.

Son libros de especial interés para los niños, aquellos que narran la vida, los juegos y el trabajo colectivo infantil, el trabajo de los niños mayores, actos heroicos realizados por niños, el trabajo de los adultos, sus acciones cotidianas y heroicas y los que inculcan el deseo de ayudar al que se encuentra en dificultades. Estas lecturas despiertan en los niños el deseo de imitar a sus personajes en sus acciones características y la necesidad de realizar juegos colectivos que les permitan representar las vivencias comunes en ellas narradas. Así mismo, el estímulo de los juegos colectivos basados en argumentos de obras literarias, junto con la profundización de las representaciones infantiles sobre el mundo circundante, amplían el horizonte del niño, sacándolo del marco de las cosas más cercanas.

3. DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LOS NIÑOS. Los juegos permiten grandes posibilidades para el desarrollo y el perfeccionamiento del lenguaje infantil. El juego favorece el desarrollo del vocabulario, el lenguaje de relación correcto y la expresividad sonora del habla. Así mismo el desarrollo del juicio y la exactitud del lenguaje. Los juegos cotidianos a la familia, al jardín infantil, la utilización de objetos, etc., ayudan a precisar

y enriquecer el vocabulario. Para esto es importante la participación del educador, conservando el interés por el juego, fijando la atención de los niños hacia las cosas y brindando las palabras correspondientes; igualmente, como complemento a las experiencias directas, facilitará la observación y descripción de ilustraciones, ayudando a relacionar las palabras con los objetos, explicando y nombrando acciones para aumentar la cantidad de verbos, enseñando al niño a narrar sobre las cosas, objetos, acciones, etc. De esta forma el niño logrará representaciones más claras, que favorecen el desarrollo del pensamiento, de la imaginación, el sentido del colectivo, el fijarse objetivos y ampliar sus intereses.

De igual manera, durante el proceso del juego en los niños se crean premisas para el desarrollo de juicios correctos, particularmente en los casos en que manejan un material conocido. Es importante tener en cuenta que el niño tanto de edad mayor como mediana, quiere conocer no solo la denominación de las cosas, sino además sus particularidades y su designación, de dónde salió, de qué está hecho, cómo lo hicieron.

Las premisas para la clasificación de los más variados objetos tienen también su origen en el desarrollo de los juegos creativos. Como resultado, se va formando la generalización en los niños. A través de las actividades programadas, el educador puede orientar una adecuada clasificación de los objetos, de modo que el niño logre realizar representaciones precisas sobre las cuales adquirirá la suficiente capacidad para una actividad generalizadora.

En los juegos creativos, la capacidad de los niños para razonar y generalizar, se desarrolla en correspondencia con el contenido de los juegos.

4. IMPORTANCIA DEL JUGUETE EN EL DESARROLLO DEL JUEGO. Los juguetes son un importante recurso para el enriquecimiento del juego infantil y logran un alto valor en el proceso educativo, en los casos en que el niño asocia las imágenes de éstos con las nociones que posee y tiene la posibilidad de expresar su creatividad al emplear la experiencia adquirida. De esta manera, el juguete constituye un medio para propiciar el juego

relacionado con el contenido de aquello que lo ha impresionado durante la vida cotidiana, que ha observado en las excursiones, leído y visto en láminas, cuadros, etc.

En consecuencia, la posibilidad de desarrollar un juego rico en contenido no se debe a la abundancia del juguete sino a la forma como éste se relaciona con las experiencias recibidas de la vida circundante. El educador debe, por tanto, observar qué juguetes le gustan al niño y hacia qué dirige su actividad, para proporcionarle aquellos que la estimulen y a la vez contribuyan a organizarla, a encauzarla.

Es necesario además, tener presente que el interés del niño por el movimiento, el conocimiento de la estructura interna y externa de las máquinas, sus partes características y demás detalles, le despiertan la necesidad de construir juguetes que se adecúen a las necesidades del argumento del juego, dando mayor preferencia a éstos que al juguete ya elaborado.

4. FORMACION DE LOS RASGOS VOLITIVOS DEL CARACTER DE LOS NIÑOS. Los juegos creativos, principal ocupación del niño preescolar, se constituyen en uno de los factores que influyen en la formación de los rasgos volitivos del carácter; entre estos rasgos se destacan el afán de objetivo, la autonomía, la perseverancia y la paciencia.

El afán de independencia es una cualidad propia del niño. La expresión "yo mismo" señala la existencia de tal tendencia. Sin embargo, algunos niños no dan muestras de independencia en sus juegos ni presentan afán de objetivo; se agrupan con otros sin finalidad alguna, no participan en los juegos o pasan de un sitio a otro sin detenerse en ningún juego en particular. Para enriquecer el juego y a través de éste educar los rasgos volitivos del carácter, el educador utilizará medios que desarrollen la actividad intelectual y a la vez influyan en su imaginación, llevando así a la formación de asociaciones cada vez más complejas.

El proceso de inculcar el afán de objetivo dentro del juego, consiste en inculcar oportunamente la habilidad de plantearse y cumplir las más sencillas tareas durante un juego de roles, la habilidad de desarrollar el ar-

gumento del juego, hacer una construcción o un juguete. Dichas tareas deben plantearse organizando la actividad con base en el rumbo que tome la imaginación infantil y teniendo en cuenta sus intereses iniciales, puesto que los niños solo aceptan tareas lúdicas cuando éstas compaginan con el contenido vital y la lógica del juego.

En la formación de la conducta volitiva es importante resaltar que junto a los sentimientos sociales desarrollados en el niño a través de su vinculación por sentimientos comunes, debe favorecerse el desarrollo personal de acuerdo con las capacidades de cada uno, de tal forma que sin perder rasgos valiosos que le son propios, éstos se perfeccionen. La conducta volitiva en el curso de los juegos se manifiesta de modo distinto: algunos niños modelan sus juguetes, otros se interesan por la construcción, mientras otros son atraídos por la actuación de las personas.

Como se deduce del estudio anterior, existe una relación muy estrecha entre la formación de la conducta volitiva, los sentimientos, el desarrollo de la imaginación y la satisfacción de las demandas cognitivas de los niños en el curso de su actividad.

6. FORMACION EN LOS NIÑOS DEL SENTIDO DE COLECTIVIDAD. Los juegos colectivos prolongados que agrupan a los niños son posibles cuando existen sentimientos e intereses estables por los fenómenos, por los adultos y por sus compañeros, a los cuales representan los niños en sus actividades.

Los sentimientos, ya sea de simpatía, apego o amistad, pueden formarse con firmeza si las actividades emocionales generales son bien dirigidas y familiariza a los niños, los acerca. El surgimiento y desarrollo de los sentimientos se halla estrechamente relacionado con aquello que el niño conoce del objeto, las sensaciones e ideas que tenga, quien y qué puede convertirse en objeto de sus sentimientos.

En consecuencia, el objetivo pedagógico que se plantea cuando se habla acerca de la inculcación del sentido de simpatía entre los niños, a través de los juegos, consiste ante todo, en concentrar la comunidad de sentimientos, deseos y actividades. Tareas como las que se mencionan a continuación, ayudan al educador al logro de este objetivo:

- Proponer, mediante actividades programadas, la construcción de materiales necesarios para el juego, de acuerdo a las posibilidades de los niños, en forma conjunta, en grupos pequeños.

- Inculcar el afán de objetivo en las acciones con el material de construcción, a través de propuestas lúdicas.

- Estimular siempre el trabajo colectivo de los niños, destacando la ayuda mutua que se haya brindado.

- Realizar juegos didácticos con muñecos y títeres. Esto permite introducir una atmósfera de buenas relaciones familiares e inculcar en los niños los más tiernos sentimientos de cariño.

- Brindar lecturas que ofrezcan ejemplos de ayuda mutua entre los niños, entre los adultos, entre los adultos y niños.

- Organizar conjuntamente el material: se convierte para los niños en un trabajo intelectual y físico interesante.

Es importante destacar el comportamiento de los adultos como factor determinante en el desarrollo de los sentimientos de los niños: el modo de vida y el trabajo de las personas que rodean al preescolar, sirven de ejemplo para ser imitados. A través de ellos, se establecen en el juego las buenas relaciones entre los niños; esto los ennoblece y cultiva en ellos la conducta humanitaria.

Todo lo anterior lleva a que los niños, posteriormente, por iniciativa propia, se compenetren en los juegos, sientan la necesidad de construir en forma colectiva, ordenar con cuidado el material y ayudarse mutuamente. Con el tiempo, el juego se convertirá en una forma de organización de vida de los niños: se combinarán sus esfuerzos individuales y su solidaridad, con el colectivo. En el juego, el niño actúa de acuerdo con los demás y de acuerdo a intereses comunes, pero a tono con sus inclinaciones personales y sentimientos. Con base en la comunidad de sentimientos, de intereses cognoscibles, los niños presentarán un grupo alegre, activo, en el que imperará el concepto de "nosotros" y "nuestros".

La estabilidad de dicha colaboración en el

juego, depende también de su contenido. Mientras más profunda y variada esté desarrollada la capacidad de observación y la reproducción ulterior de los fenómenos percibidos, más contenido tendrán sus juegos.

PRINCIPIOS METODOLOGICOS BASICOS

La planeación y desarrollo de un trabajo pedagógico basado en los aspectos mencionados, requiere destacar algunos principios metodológicos ya tratados en el artículo anterior, los cuales debe tener siempre presentes el maestro, a fin de lograr una adecuada perspectiva del trabajo planteado:

— La forma como se estructura el proceso educativo determina el desarrollo del juego. En consecuencia, el proceso debe comprender las actividades programadas, el juego y el trabajo. Cada una de estas actividades se complementan y relacionan entre sí, favoreciendo la aplicación de contenidos que permitirán al niño el dominio de conocimientos y el desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades.

— En el logro de la unidad de este proceso educativo, el juego se constituye en condición esencial: las actividades son programadas con base en los juegos desarrollados por los niños; a su vez, los conocimientos, habilidades, valores y sentimientos desarrollados en éstas, serán aplicados por los niños en sus juegos, al plantearse en ellos diversas actividades para resolver tareas cotidianas.

— El juego no debe considerarse como una simple continuación de las actividades programadas sino una forma específica de canalizar sus resultados dentro de la actividad propia de los niños, dirigida y especialmente organizada por el educador.

— Las manifestaciones de los niños en sus juegos son el resultado directo del trabajo pedagógico. Sin embargo, el maestro debe tener presente que en el momento de juego, ya no es él, sino los propios niños quienes se plantean el objetivo y lo cumplen por sí mismos.

En consecuencia, la intervención del maestro en relación con el enriquecimiento del juego, se centrará alrededor del trabajo pedagógico que realiza con el niño: Brindada una adecuada atmósfera de juego y las mejores condiciones para que éste se desarrolle, el momento de juego será el mejor momento para una observación reflexiva que le permitirá no solo detectar inquietudes, intereses cognoscitivos, aptitudes, actitudes, habilidades, sentimientos y valores, base para su trabajo pedagógico, sino mostrar a los niños una nueva actitud frente a sus juegos.

De esta manera, los juegos se convertirán en verdaderos juegos de contenido que permitirán a los niños reflejar a nivel individual creativo, todo lo percibido o asimilado y al mismo tiempo conducirán a su desarrollo intelectual y físico, al enriquecimiento de sus sentimientos y a la formación de interrelaciones colectivas.

Panorama de la Pedagogía

GONZALO ORDOÑEZ GOMEZ

INTRODUCCION

El presente artículo corresponde a la ponencia presentada por el profesor Gonzalo Ordoñez Gómez, psicólogo y candidato a Magister en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia, con ocasión de la II Jornada Pe-

dagógica realizada por la facultad de Educación Preescolar de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, del 17 al 21 de mayo del año en curso.

Propongo entender por panorama actual de la Pedagogía, una mirada general que nos permita identificar problemas y precisar tendencias en este campo.

Considero necesario realizar un ejercicio imaginario, un laboratorio, como dice el lenguaje presuntuoso de la tecnología:

Recordemos por un momento cómo era el siglo veinte ante los ojos de los pensadores de la ilustración; revisemos esas ideas, que con una esperanza desmesurada, fueron construyendo el sueño de lo que ahora parece más una pesadilla.

Con este ejercicio podemos contrastar dos hipótesis, de un lado la utopía de los ilustrados y de otro la distancia que va entre el sueño y la realidad del presente nuestro. El mundo real y concreto de nosotros los modernos.

La intención que subyace al ejercicio no radica en refutar el sueño de los ilustrados y

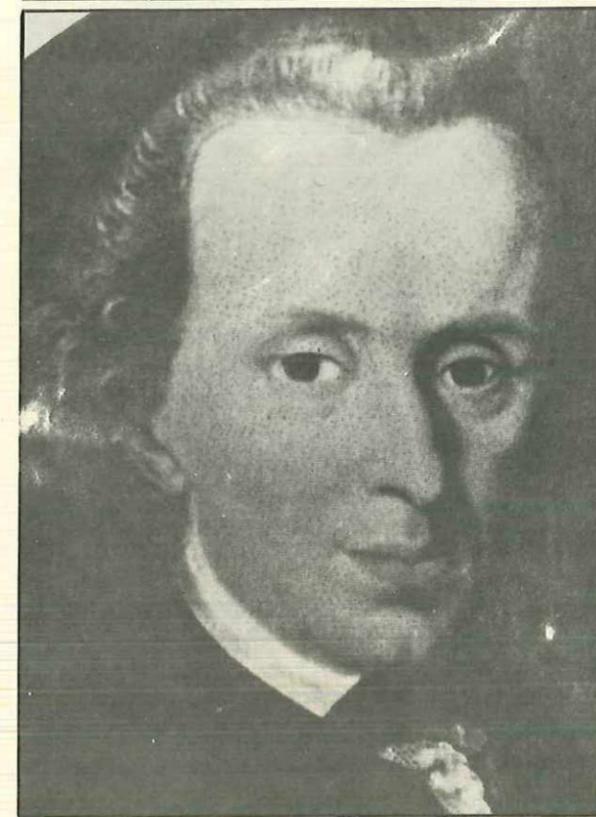
demostrar, por tanto, lo equivocados que estaban, sino traerlos como testigos para que nos ayuden a entender lo que ya va siendo progresivamente oscurecido.

Citamos como primer testigo a Kant. El mérito por el cual recurrimos a él, es por haber dedicado toda su vida a construir la arquitectura de la razón.

Una distinción importante para nuestro presente es la dualidad kantiana de razón y entendimiento. Este último es la Facultad que pone los conceptos para aplicarlos al objeto de la experiencia posible y por tanto, es el que se encarga de adecuar el concepto a los datos de los sentidos. Mientras, la razón es la Facultad de emplear ideas y darle la unidad suprema al entendimiento.

La diferencia entre éste y su razón radica en que el entendimiento da cuenta de la experiencia inmediata. Recordemos que para

que haya experiencia se requieren dos elementos, los datos de los sentidos y el concepto aportado por el entendimiento. La función de la razón consiste en orientarlo hacia los fines. El entendimiento sin la razón es ciego, la razón sin el entendimiento es vacía. Hasta acá, la primera parte del testimonio; más adelante interpretaremos desde el presente las implicaciones de esos conceptos.



Otro aspecto importante para entender la pedagogía es el siguiente. Cuando Kant se preguntó qué es la ilustración, su respuesta fue:

“La ilustración es la salida del hombre de su condición de menor de edad de la cual él mismo es culpable”.

La minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento, sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de ésta, cuando la causa de ello no radica en una falta de entendimiento, sino de la decisión y el valor para servirse de él con independencia, sin la conducción de otro. Súperate a ti mismo. Ten valor de servirte de tu propio entendimiento”.

En seguida se pregunta Kant, ¿Por qué la gente permanece en la minoría de edad? y su respuesta es la siguiente:

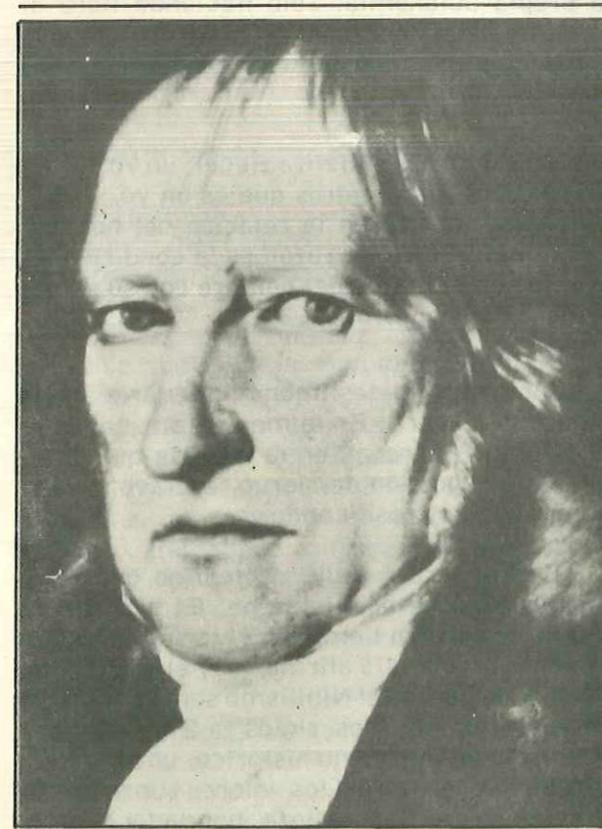
La pereza y la cobardía. La mayoría de los hombres permanecen con gusto como menores de edad a lo largo de su vida, por lo cual le es muy fácil a otros erigirse en sus tutores. ¡Es tan cómodo ser menor de edad!

Cuál es la estrategia para salir de la minoría de edad?:

Respuesta de Kant: para salir de la minoría de edad hay que hacer uso público de la razón. Entendía por uso público de la propia razón “el que alguien hace de ella en cuanto sabio, ante la totalidad del público lector”.

El uso público de la razón es la posibilidad de hablar como sabio, con entera libertad, asumir la misión de comunicar al público todas sus ideas cuidadosamente examinadas, bien intencionadas, para contribuir al mejoramiento de las instituciones y de la sociedad civil.

Nuestro segundo testigo, Hegel.



El entendimiento para Hegel era el tipo de conocimiento de la ciencia natural. El entendimiento es el más alto grado de desarrollo del espíritu en tanto se ocupe de conocer la naturaleza. Gracias a él se puede conocer el movimiento de ésta bajo el concepto de ley científica.

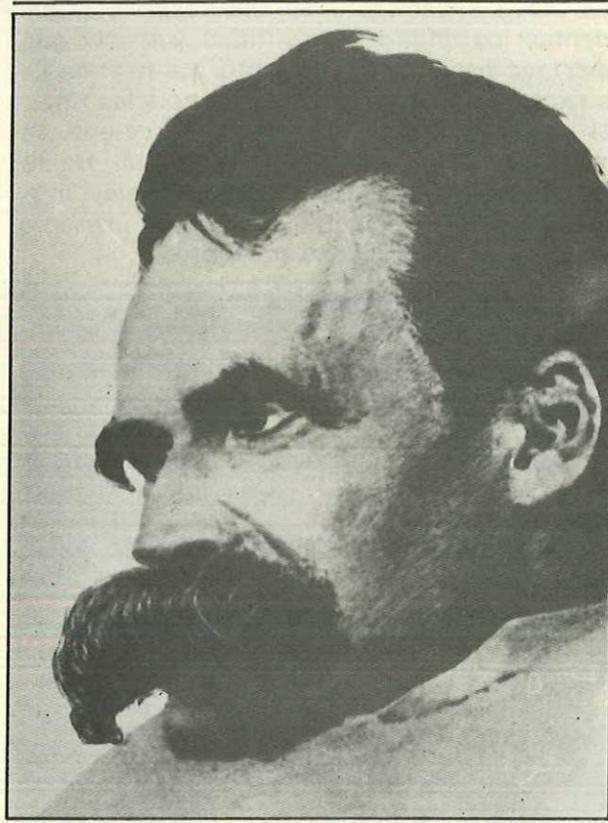
La razón para Hegel era el punto más alto que la humanidad en su desarrollo estaba alcanzando en ese momento. Hegel era consciente de estar viviendo un amanecer de la historia, y se sentía orgulloso de ser partícipe en el fin de un viejo mundo y el comienzo del reino de la razón. La razón tiene su génesis en la relación humana. La razón comienza cuando se acaban las relaciones entre hombres superiores y hombres inferiores, la relación entre hombre dominante y mujer sumisa, entre señor y siervo, amo y esclavo.

Sería el tiempo del futuro para Hegel, sería la era del reconocimiento, el elemento que presidiría la relación humana sería, entonces, el reconocimiento, entendido como respeto por la dignidad, la libertad y la autonomía del otro, para, de esa manera, alcanzar la propia dignidad —ser persona— la propia libertad y la propia autonomía. Solo haciendo libre al otro, me hago libre, solo reconociendo al otro como igual me hago persona y progreso en la dirección de la razón.

Con esta frase sintetiza Hegel: un yo que es un nosotros, un nosotros que es un yo. El entendimiento sirve en la relación del hombre con la naturaleza, la razón es la condición de la relación humana, del hombre con su semejante, o con su prójimo.

Sintetizado el testimonio quedaría de la siguiente manera: En la medida en que libere al otro, me libero yo, en la medida que lo cosifique a condición de siervo, esclavo, o cosa bella, me estoy cosificando yo.

Nuestro tercer y último testigo que tenemos esta noche es Nietzsche. El más altivo crítico de nuestro tiempo, y él lo sabía perfectamente. Hacia 1875 afirmó "soy el profeta del Nihilismo, porque el Nihilismo será la filosofía de los próximos dos siglos". Entendía por Nihilismo un fenómeno histórico, una corriente espiritual en la cual los valores supremos se subvierten: verdad, belleza, bondad y justicia



serán subvertidos, serán letra muerta, cuando más ocupación de especialistas.

Pero Nietzsche distinguía variantes en el Nihilismo. Una es el pesimismo de la debilidad, decirle no a la vida, acusar a la vida de su desmesura, odiar la vida, perder el gusto por el futuro, caer en la degeneración vital.

Hay también en el pensamiento de Nietzsche un pesimismo de la fortaleza, aquel que no admite ninguna falsificación idealista de la vida, aquel que no permite ningún falso optimismo color de rosa que mira valientemente al rostro de la gorgona y dice sí al mundo, a la tierra, al destino humano.

Y una tercera posibilidad, del Nihilismo radica en la opinión que toda creencia, todo tener por verdadero, son necesariamente falsos porque no existe en absoluto un mundo verdadero. Hasta acá los testimonios. Ahora las preguntas al siglo XX. ¿Qué pasó con la razón? No era acaso nuestro futuro? ¿Qué pasó con la relación humana? No era acaso el reconocimiento con el otro como semejante. ¿Qué clase de Nihilistas somos?

A la razón se le exigió que fuera autoconciencia, auto determinación y auto constitución, dar cuenta de sí misma, dar cuenta del mundo exterior, de la historia y la sociedad y apoyarse solo en sí misma. Estas tareas las cumple en el siglo veinte, pero para poderlas cumplir se volvió razón tecnológica.

El entendimiento no se quedó reducido al dominio de la naturaleza externa, sino que fue reclamando espacios de dominio y es así como llegó a penetrar la relación social (Tecnología Social Gradual) y a controlar la esfera de la subjetividad (Conductismo, Tecnología Educativa, etc.).

La razón de la ilustración se convirtió, para los modernos, en inteligencia. Y es uno de los supremos dioses del siglo XX. Casi todo proyecto educativo pasa por el propósito de hacer niños inteligentes, es nuestra única noción de racionalidad, la racionalidad de los medios, sin consideración a fines. A los ojos de Kant y Hegel, hoy somos mucho más inteligentes pero totalmente irracionales. Veamos algunas implicaciones de este giro histórico, en el cual la razón terminó en entendimiento y el entendimiento se redujo a inteligencia.

Primera: Los habitantes del siglo XX tenemos un concepto inteligente de la temporalidad. El único concepto de tiempo que nos permite la inteligencia es la prisa y el único tiempo real es el presente. Por eso, la historia, la tradición, el pasado y la herencia cultural importan menos que la simultaneidad. Esto de que el tiempo real sea el presente y que lo simultáneo sea lo importante, explica que el núcleo del siglo XX radique en fenómenos comunicativos, que seamos la sociedad de la comunicación.

La simultaneidad ha restringido la noción de experiencia humana y en su remplazo nos dio el experimento. La simultaneidad nos desligó del pasado como historia y tradición, pero también nos ha vetado el futuro: La noción de progreso ya no es preocupación, la noción de ideales educativos o de para qué futuro educamos, tiene la resonancia de especulación metafísica.

Segunda implicación: Sin darnos cuenta, la inteligencia es la forma de concebir lo humano; entonces, la única y verdadera forma de conocimiento es el conocimiento científico.

Esta retórica tiene su liturgia propia, solo hay una ciencia, solo hay un método y solo el método es el garante de verdad. La medición es el único concepto para llegar al conocimiento verdadero.

Lo más grave es que la actividad humana que se desarrolla en la ciencia es el prototipo para toda la actividad cotidiana; de ahí que lo humano ha llegado a ser objeto de conocimiento riguroso, válido y verificable, contrastable y registrable.

El arte, la religión, la filosofía, la cultura popular, las tradiciones culturales están descalificados como formas válidas de ordenar y conocer el mundo.

Tercera implicación: La tecnología dejó de ser el elemento mediador de la relación del hombre con la naturaleza y pasó a ser el núcleo de la relación humana; lo humano pensado como objeto a medir y describir.

Ahora ya estamos preparados para hablar de pedagogía. Y digo que estamos preparados porque ahora no resulta ofensivo decir que la pedagogía no es ni puede ser una ciencia. Hace algunos años, en nuestras universidades, era frecuente pensar que al otro lado de la ciencia solo había ideología o metafísica. Hoy estamos convencidos que hay mucho más que eso, y que al lado de la ciencia no todo es seguridad, certeza o conocimiento verdadero.

La tendencia dominante de la pedagogía actual está marcada por la ilusión de la científicidad; eso trae consecuencias: La acción pedagógica se reduce al aula, y sobre la relación maestro-alumno descansa una responsabilidad que es de la sociedad. El trazar los fines de la educación, como decía nuestro primer testigo, corresponde a la esfera de la sociedad en todos los niveles, incluyendo al Estado. Establecer cuáles deben ser las metas supremas del proceso educativo, como la mayoría de edad, la minoría de edad, el pesimismo de la debilidad, la preparación para un trabajo. Mientras la sociedad no problematice estos fines, la educación será pura capacitación.

La Pedagogía, como ciencia, asumió la racionalidad del Tylorismo, esa técnica de la industria para la producción en serie, en la cual el proceso ocurre por etapas, cada etapa

tiene sus propios objetivos y al finalizar cada una de ellas se evalúa si éstas se cumplieron o no.

Pero lo más trasladado del tylorismo, consiste en la división social entre un sector que toma las decisiones y el otro sector que las ejecuta.

Un cambio administrativo en la forma como se evalúen los objetivos para nada altera el paradigma del tylorismo; con evaluación o sin ella seguiremos en el reinado de la Tecnología Educativa.

La Pedagogía actual es muy consciente de la crisis por la que atraviesa, pero finca las esperanzas de solución en la Tecnología. Con los computadores, con el sistema de video o con las máquinas de lectura se irán a solucionar, piensan los educadores, los problemas de una época que extravió el camino del pensar y desembocó en el cálculo y la previsión de los "recursos" humanos.

La Pedagogía actual, como lo señala la Unesco, tiene que restarle importancia a eso que ha venido llamando enseñanza — aprendizaje y poner el énfasis en el aprender, pero aprender no es una asignatura, ni una serie de asignaturas, aprender no es tampoco una responsabilidad fragmentada de un profesor o de un curso especial. Aprender es fundamentalmente aprender a ser; es decir, aprender a hacerse ya que el hombre es el único ser cuyo ser le va siendo.

Aprender a crear, a comprender, aprender a construir con relaciones de respeto y reconocimiento para alcanzar la libertad, la dignidad y la condición de persona. Aprender es, entonces, acceder a la razón para que el sueño de los ilustrados no termine en el pesimismo de la debilidad, sino en la mayoría de edad de la humanidad.

La pregunta final sería entonces. Cómo es posible una pedagogía de esta forma? Y para no caer en la metafísica del deber ser, finalizo trayendo a la memoria al más grande maestro, no religioso, de la humanidad. Aquel que toda la tradición ha reconocido como el maestro y, sin embargo, enseñó nada, según nuestra forma actual de concebir la enseñanza. Aquel que fundó toda su acción pedagógica en la pregunta, ya que consideraba que ésta es

mucho más difícil que la respuesta, porque quien se atreve a preguntar es porque nada sabe y quien reconoce el no saber es porque ha entendido que lo humano es finito, que el conocimiento solo es posible en el diálogo con el semejante en el reconocimiento.

Preguntar es entonces, abrirse al pensar, considerar tanto el pro como el contra de la cuestión, poner en duda el conocimiento anterior con respecto a la cuestión y abrir una dirección para el pensamiento que nos conducirá al conocimiento.

He querido enfatizar en que "el nada se", no es una afirmación retórica de un sabio modesto, sino la condición indispensable para poder hacer preguntas propias, y solo quien tiene preguntas propias está abierto a la aventura del pensar.

Pero también la pedagogía de la pregunta tiene que ver con la verdadera experiencia humana. Ya que una verdadera experiencia es siempre algo propio, algo que ningún maestro puede ahorrarle al alumno y algo que el alumno quiéralo o no tiene que asumir; una verdadera experiencia tiene que ver con el reconocimiento de la finitud humana. En el momento de hacer la experiencia descubrimos lo limitados, engañados y cortos que eran los criterios con los cuales comprendíamos las cosas. Una experiencia, si es real, no nos deja igual, nos transforma en la medida en que ganamos un nuevo horizonte para ver las cosas de manera diferente.

Mientras la experiencia nos señala nuestros propios límites, el experimento crea la sensación de omnipotencia del conocimiento; mientras que en la experiencia hay avance del conocimiento, al descubrir el propio engaño, en el experimento verificamos la hipótesis y quedamos satisfechos.

La pregunta como experiencia humana está lejos de la actual pedagogía, porque le enseñamos a los estudiantes a preguntarnos y no a preguntarse, o nos acostumbramos a preguntarles y no a preguntarnos a nosotros mismos, y con esta lógica de tutorías y minorías de edad, resuena muy lejano y muy distante el nombre del Maestro: Sócrates.

Educación y Sociedad

GERMAN RAMA
CEPAL — ONU 1.988

INTRODUCCION

Con ocasión del V CONGRESO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA LATINOAMERICANA, realizado en Bogotá entre el 7 y el 9 de Julio de 1988, el Dr. GERMAN RAMA, sociólogo uruguayo, funcionario de la CEPAL—ONU, desarrolló la presente exposición como conferencia marco del evento.

La conferencia se orientó hacia la revisión de las circunstancias histórico estructurales que caracterizaron a América Latina en la segunda mitad del siglo XX y el papel jugado por la educación en este proceso.

La hipótesis que le sirve de sustento señala que de 1950 a nuestros días, América Latina se

ha transformado. Se puede caracterizar entonces como una época de transición. En este proceso la educación jugó un papel tan importante como nunca antes, como centro de decisiones políticas, o de conflictos o de expectativas.

El texto de la conferencia fue transcrito, organizado y sistematizado en forma didáctica por el profesor de Historia y Educación en Colombia de la Facultad, Mardoqueo Reyes G., quien recoge las ideas fundamentales, tratando de conservar el espíritu de la misma. Fruto de ese esfuerzo es el material que presentamos a continuación:

CONSIDERACION INICIAL

Al analizar la relación entre estructuras sociales y educación se encuentra que en este período la educación tuvo espacios muy considerables de autonomía y también experiencias centralistas, autoritarias y de severo control. Esto se explica por el carácter de transición del período; en toda transición la articulación social es menos rígida, es más elástica, y las contradicciones son mayores.

RASGOS GENERALES DE LA ESTRUCTURA SOCIAL DE AMERICA LATINA

Antes de empezar a caracterizar hay que tener presente que la Región cumple cinco siglos de vinculación a Occidente; no hay otra región del mundo que haya tenido un período ininterrumpido de articulación tan largo con los centros de dominación mundial.

PRIMERA CARACTERISTICA: EL MESTIZAJE

Con la conformación colonial de la Región se inicia uno de los procesos de mestizaje más importantes que haya conocido la humanidad; entre un grupo de vencidos, los indígenas, un grupo de vencedores, los europeos, y la incorporación forzada de africanos.

Este no es un fenómeno histórico lejano; es un proceso vigente que tiene una presencia cotidiana. Aún hay poblaciones que siguen hablando una lengua materna que no es la oficial; hace apenas un siglo (que este año se cumple) que Brasil eliminó la esclavitud, luego, aún hay nietos de esclavos y en la conciencia social las relaciones de esclavitud aún están presentes. Hace menos tiempo aún, que fueron suprimidos los derechos coloniales sobre la población indígena en Bolivia y Perú.

“La falta de mecanismos de selección, de exigencia académica y de rigurosidad científica se ha traducido en deterioro de la calidad de la Educación Universitaria en América Latina”

Esta población fue sistemáticamente excluida (y está siéndolo) en aquella sociedad organizada por la superposición de elementos estamentales de distinción sobre bases adscriptivas como el color o la lengua, diferencias que se amplían en la gran discontinuidad campo-ciudad.

SEGUNDA CARACTERISTICA: EL CRECIMIENTO DEMOGRAFICO

En solo 30 años la población de América Latina se duplicó. Es un hecho sin precedentes y que, según se desprende del comportamiento actual de los índices de crecimiento, no se volverá a repetir en la región.

Este fue un fenómeno de tan rápido crecimiento que ninguna economía, así sea capitalista, comunista, o de cualquier otra ideología, hubiera podido manejar.

TERCERA CARACTERISTICA: LA URBANIZACION

América Latina ha sido una región profundamente rural. Hasta 1940 las ciudades eran islas en un mar rural; islas de cultura, consumo, con características muy diferentes al

medio rural. Y es allí, en el campo, donde se mantienen por más tiempo esos tipos de sociedad estamental que todavía siguen pesando en la constitución de nuestras sociedades y que tienen mucho que ver con el esfuerzo que hace la educación por la transformación de aquellas estructuras.

Desde los años 50 hasta nuestros días se ha producido un gran cambio: se pasó de una estructura rural a otra urbana. La tasa de crecimiento llegó al 5% anual. Hoy tenemos en América Latina varias de las ciudades más populosas del mundo (México, Sao Paulo, Buenos Aires) y uno de los fenómenos urbanos más explosivos e incontrolables.

Esto trajo consecuencias para la educación, como el gran esfuerzo por preparar maestros, por crear muchas nuevas plazas, por propiciar una socialización urbana, o por

calificar una fuerza de trabajo para un mercado cualitativamente diferente, en un momento en que tanto las mujeres como los jóvenes se incorporaban a los procesos productivos.

CUARTA CARACTERISTICA: EL CAMBIO DE ESTRUCTURA DE LAS OCUPACIONES

En la región, hacia los años 40 - 50 la mayor parte de la población era agrícola; hoy tenemos países como Venezuela, Argentina o Uruguay cuya población agrícola apenas llega al 8% de la población ocupada. Inversamente, se ha producido el desarrollo de las ocupaciones industriales y en los servicios. Este sector de servicios comprende oficios desde los tradicionales como el doméstico, educación, salud, administración, servicios públicos, hasta otros vinculados a la ciencia, la tecnología, el apoyo a la producción, la administración, la banca, los seguros, etc.

Como se ve, en solo 3 a 4 décadas el perfil de las ocupaciones cambió en forma significativa; y este cambio va acompañado de una exigencia de conocimientos, de procesos educativos, que tienen que ver con la expansión del sistema educativo.

QUINTA CARACTERISTICA: LA INDUSTRIALIZACION

A nivel de la economía, lo importante fue la industrialización con miras a la sustitución de importaciones de bienes de consumo, pero que luego se fue transformando en una industria exportadora. Para dar un ejemplo, Brasil en 1950 tenía un ingreso per cápita igual al de Bolivia; en 1980 ya estaba en la media latinoamericana y se había multiplicado por tres; de un país agrícola productor de café y azúcar, se había transformado en otro que fabricaba aviones y competía en el mercado internacional.

Obviamente no ocurrió lo mismo en todos los países. En los más agrarios y pobres (América Central, Antillas, Perú, Bolivia) el desarrollo industrial fue muy incipiente, y en esos países el proceso de urbanización sin industrialización constituye un fenómeno social incompleto, sin bases para el desarrollo de las ocupaciones calificadas, de los centros de investigación, de las carreras tecnológicas, lo que tiene que ver con el proceso educativo.

Pero no solo es un fenómeno desigual entre países, sino también desigual dentro de cada país, con presencia de zonas bien integradas y modernas, al lado de otras muy primitivas.

No es extraño el contraste del horno atómico al lado del arado de madera. Y en estos contextos heterogéneos se mueve la educación con mayor dificultad porque cada cual va acompañado de una racionalidad distinta, unos requerimientos humanos distintos, unas capacidades de financiamiento diferentes.

En el período 50 al 80 la economía de América Latina creció bien (sin contar la crisis presente); la tasa promedio fue algo más del 5% anual. El ingreso per cápita no creció igual por el rápido crecimiento de la población. Pero si bien es cierto que aumentó el ingreso, también lo es que no logró distribuirlo con equidad. América Latina ha vivido una etapa muy fuerte de concentración del ingreso: el 10% de la población se lleva la mitad de la torta y el 20% más pobre apenas recibe el 2 ó 3% de la misma. Mientras en los países bajos la diferencia de ingresos entre ricos y pobres es de 1 a 5, 1 a 6, en América Latina esas distancias fluctúan de 1 a 17 y 1 a 38. Pero

esa distribución es muy desigual entre países y también desigual entre las regiones que integran cada país.

SEXTA CARACTERISTICA: LA UNIDAD NACIONAL

Hacia 1950 los nuestros eran países, estados, límites, fronteras, pero no naciones. Internamente las regiones y los grupos humanos estaban dispersos, aislados, incomunicados. Las comunicaciones materiales y las comunicaciones sociales se establecen en este período.

Este proceso, el de las comunicaciones, ha homogenizado los valores, las pautas culturales de los grupos locales, regionales y de toda la nación. Ha creado igualmente una cultura de consumo, lo que explica que en barrios y veredas se haya tenido acceso primero al televisor o al equipo de sonido y después a los servicios básicos como agua, luz, salud o educación.

Contrariamente, al tiempo que se afirma el sentimiento de lo latinoamericano, se vive entre países vecinos unas relaciones llenas de tensiones, conflictos y resentimientos. Y es que al tiempo que se afirma la nación, lo propio, se produce el rechazo de lo otro, de lo diferente.

SEPTIMA CARACTERISTICA: LAS GRANDES CONTRADICCIONES POLITICAS

En el período se han producido grandes contradicciones políticas porque ha estado en juego, está y seguirá estando, el modelo político a seguir. En Francia los socialistas de Mitterrand compiten con los conservadores de Chirac; en el fondo allí no va a cambiar nada. No se espera la desaparición de la propiedad privada o del Estado; es un juego sobre un estado de cosas ya establecido, alrededor de un centro: centro hacia la izquierda o a la derecha. Al contrario, América Latina es magma maleable donde las diversas ideologías se debaten en medio de grandes dosis de conflictos y violencia. El comunismo, el populismo, las posiciones utópicas, han recorrido el continente; como consecuencia, países como Cuba y Nicaragua han adoptado el modelo socialista y en otros, la presencia guerrillera marxista es significativa.

Encontramos también la reacción autoritaria como fuerza que intenta reconstruir el pasado (anterior al proceso) bajo formas jerárquicas de dominación. La Chile de Pinochet es un buen ejemplo.

Están también los fenómenos de democracia restringida en lo que las minorías dominantes practican una política de tira y afloje en un intento de controlar los procesos sociales y conservar el modelo político.

OCTAVA CARACTERÍSTICA: REVOLUCIÓN CULTURAL Y EDUCATIVA

En 1950 se hacen los primeros censos en la Región y salvo en algunos países de temprana modernización educativa, más de la mitad de la población se declaraba analfabeta. En ese mismo año había aproximadamente 250.000 estudiantes universitarios; la educación media solo existía como pre-universitario (Bto. Clásico), y la educación normalista era inexistente o no pasaba de algunos años post-primaria.

Y ¿cuál es la situación hacia 1980? El analfabetismo bajó en muchos países a un 5% y aún a un 2%, es decir, solo queda un analfabetismo residual. Los analfabetos jóvenes están hoy concentrados en América Central, tierras andinas altas y en el noreste brasileño. Prácticamente, todos los niños de la ciudad entran a la escuela y permanecen en ellas varios años y aproximadamente un 60% terminan la primaria.

En la educación media se producen transformaciones increíbles: se multiplica por 10 la matrícula; en el nivel superior hay hoy 6 a 7 millones de alumnos, esto es, se multiplicó 20 veces en 30 años. Esto es extraordinario; hay países como Ecuador que tiene más universitarios que trabajadores industriales. Esto significa que los docentes de la Región se cuentan por millones. En muchas partes se pasó de la memoria oral a la memoria escrita y aún a la memoria por computador.

Este enorme cambio en la educación tiene un efecto de revolución democrática. El poder era equivalente a la cultura, o la cultura al poder. Ser culto era propio de grupos dominantes. Una de las grandes barreras era entre culto e inculto, entre alfabeto y analfabeto;

eran barreras casi visibles, casi palpables, de lo importante que eran.

La educación fue el bien que mejor se distribuyó en América Latina. No ocurrió igual con el ingreso: aumentó el tamaño de la torta y entonces, los grupos que recibían migajas recibieron migajas más grandes, pero la estructura no cambió. Tampoco cambió el poder. Pero lo que sí cambió fue el acceso a la educación y el acceso a la cultura.

Esto significó una gran movilidad social en la región. Y no fue una movilidad aparente; para la generación que pasó a entender la palabra escrita, que pasó de las ocupaciones manuales a las mecanizadas, para los padres analfabetas cuyos hijos llegaron a la universidad, fue una gran revolución.

“La Escuela en América Latina es un espacio de gran contradicción cultural”

En el período, las políticas y las soluciones educativas constituyeron un proceso desordenado; por eso encontramos contradicciones muy fuertes. En Europa (1900) primero se consolidan las escuelas (afán de los religiosos porque la gente pudiera leer los libros sagrados) homogeneizando la población en una cultura básica; la secundaria y la universidad eran muy selectivas. En América Latina hoy día tenemos matrículas universitarias similares a las de Europa de 1970, pero no tenemos prácticamente preescolar, cuando esa es una etapa clave en el desarrollo del individuo. Es pues, una inversión irracional de la pirámide educativa.

La Escuela de América Latina es un espacio de gran contradicción cultural, y trata, así sea a palos, de imponer un modelo cultural. Esto tal vez es propio de un período de afirmación de lo colectivo, de lo nacional, del interés por tener una nación relativamente homogeneizada, olvidándose que los niños son cualitativamente diferentes y pertenecen a culturas y subculturas diferentes.

De otra parte, hoy los tiempos de escolarización son comparables a los del siglo XIX. Aún en zonas modernas bien integradas, muy próximas a las capitales, los niños solo van a la escuela 2 a 4 horas porque allí funcionan 3 a

4 jornadas. En nuestro afán por homogeneizar culturalmente la población, continuamos con una política de exclusión estamental; las culturas indígenas están siendo prácticamente destruidas, las tradiciones de otros grupos también están siendo borradas, cuando en la diversidad, y no en la unidad, radica precisamente la riqueza cultural de una nación. Destruir varias concepciones cosmológicas por “tome coca-cola” es una especie de brutalidad colectiva. No hemos sabido construir un mundo que reconozca las diferencias pero que a la vez tenga cierta base de consenso.

En países de alta integración racial como Brasil, donde aparentemente hay una fusión de valores que habría eliminado las discriminaciones, se ha comprobado que los niños blancos tenían 5 veces más posibilidades de estar en el curso correcto según su edad. Esto

“... a pesar de ser un hombre adulto, yo era como un guagua y sentía mucha vergüenza; ahora estoy gateando, caminando en cuatro patas, y lo que deseo es ponerme en pie y por eso es que quiero alfabetizarme”.

se correspondía con las familias donde los padres negros eran menos cultos, de menores ingresos, más marginados. Realmente no hay casi estudios que muestren la incidencia racial en el proceso educativo porque teóricamente nos hemos dicho que esas discriminaciones ya no existen en América Latina, y por eso hemos eliminado esas variables de las encuestas; ya nadie es interrogado sobre cuál lengua habla o cuál es el color de su piel; hemos roto el termómetro porque aparentemente se acabó la fiebre.

Nuestra América ha establecido un sistema de estructuras paralelas. Hay un sector que se define como pobres; comprende a todos los que no tienen ingresos, que no son calificados, que no tienen poder y que generalmente no tienen un hogar constituido que permita apoyar el esfuerzo socializador en el cual se funda el desarrollo de las capacidades. Este sector tiende a reproducirse porque a él se asignan los más pobres recursos del sistema. Mientras sus escuelas carecen de agua, servicios sanitarios, las universidades de ricos poseen piscina de agua caliente. Al lado de es-

tos encontramos un grupo residual formado por artesanos, pequeños comerciantes y minifundistas, es decir, categorías que vienen del pasado y reciben idéntico tratamiento que los pobres ya descritos.

También encontramos un grupo emergente. Son los nuevos obreros de las industrias de tecnología avanzada, las clases medias burocráticas, técnicas o empresariales; todos ellos están altamente vinculados a la educación, son sus grandes demandantes. No se podía conseguir un empleo si no se tenía primero la primaria, luego el bachillerato. Primero no se podía ser maestro sin ser normalista y hoy sin ser licenciado, etc. O sea que este período de transición, de transformación estructural, reclamó una calificación de la mano de obra como nunca antes había ocurrido.

Esto ha producido una enorme discontinuidad ocupacional por edad: las generaciones jóvenes que trabajan en los servicios calificados o en las ocupaciones industriales técnicas son educados, gozan de mejor status social, tienen acceso a la vivienda, seguridad social, servicios médicos, vacaciones, o automóvil etc., y tienen mejores ingresos, las viejas generaciones son agricultores tradicionales, artesanos, vendedores ambulantes, productores informales, u obreros no calificados.

Esto produjo en la región una enorme presión por tener acceso a la educación como dispensadora de más alto status e ingresos. Aquí se produce lo que en Francia se llama “una huía hacia adelante”: cuando la educación media se masifica, las élites se trasladan a la superior; cuando este nivel empieza a ser invadido, lo hacen entonces al postgrado, a la especialización en el exterior o a ciertos circuitos académicos exclusivos.

Como la expansión educativa fue muy rápida, se produjo entonces un deterioro en la

calidad académica que se tradujo en una devaluación de los títulos. Antes, ser profesor merecía una cierta consideración social y económica, hoy ese profesor universitario no vale nada y cualquiera gana más; solo que antes eran un puñado y ahora son millares. Esta devaluación del profesional también está asociada al crecimiento desordenado de algunas carreras, esto es, a la incongruencia entre demanda y oferta. Por eso es medio cierto el chiste colombiano del aviso en el periódico "se necesita economista con bicicleta".

El crecimiento fue, pues, más de tipo cuantitativo que cualitativo. La falta de mecanismos de selección, de exigencia académica y de rigurosidad científica se ha traducido en deterioro de la calidad; no es extraño encontrar universidades con nivel de colegio de secundaria; por supuesto que también existen centros superiores de excelente calidad.

Pero esta demanda educativa no fue solo por el status, sino también porque existía una voluntad política y una voluntad del pueblo por participar en los procesos de su sociedad. Campañas masivas de alfabetización como la

de Cuba y Nicaragua movilizaron a toda la nación sin distinciones de ninguna naturaleza y cubrieron hasta los rincones más apartados e inhóspitos de cada país. Al preguntársele a un campesino nicaragüense ¿por qué aprendía? respondió: "mire, a pesar de ser un hombre adulto, yo era como un guagua y sentía mucha vergüenza; ahora estoy gateando, caminando en cuatro patas; y lo que deseo es ponerme en pie y por eso es que quiero alfabetizarme".

Se supone que la educación tendría que establecer las bases para la democracia. Que cada cual sea consciente de que es igual al otro, que cada persona es un voto, que cada quien es parte de la realidad colectiva. Pero, ¿qué fue lo que ocurrió? Primero, que la asignación de recursos fue desigual; se privilegió la educación superior sobre la básica, se discriminó entre la básica urbana y la rural. Al descuidar el preescolar y la primaria estábamos ignorando la pieza principal del sistema: la formación infantil. Otro tanto ocurrió con la formación de maestros para todos los niveles donde se evidenció una deficiencia de profesionales altamente calificados, de rigurosidad científica y bien actualizados.



- Afianzar los aciertos
- Corregir los errores
- Reorientar los procesos escolares
- Socializar los resultados
- Transferir conocimientos teóricos y prácticos
- Afianzar valores y actitudes

Las nuevas prácticas evaluativas son el medio para que a través de la reflexión, el análisis y la crítica:

- Los maestros adecúen los programas y las actividades a las necesidades e intereses de los niños y de la comunidad.
- Se mejoren permanentemente las prácticas pedagógicas de los docentes.
- Las escuelas puedan gestar su propio desarrollo, de tal manera que la atención de padres y maestros vaya más allá de la cuantificación del saber y que se centre en los niños, en sus capacidades, sus intereses y sus procesos de desarrollo.

“El desarrollo se considera como un proceso gradual de cambios por los que pasa el niño y que lo hacen crecer y

progresar en todas sus actividades y funciones”.

—La evaluación escolar es un factor esencial para promover el desarrollo del alumno, el maestro, la comunidad, es por tanto que la evaluación es el termómetro que mide el clima de calidad en todo proceso.

—Arich Lewy muestra la importancia de la evaluación a lo largo de todo proceso (**Evaluación Formativa**). Esto permite observar los logros alcanzados en cada etapa de aprendizaje, también detectar sus dificultades para hacer los correctivos a tiempo y no al final de un proceso.

En el currículo de Preescolar se considera la evaluación formativa como una constante, se pretende dar al proceso curricular la posibilidad de estar continuamente relacionando lo teórico con lo práctico, además, en un proceso tan trascendente como es el desarrollo del niño, no podemos perder de vista ningún momento para la evaluación formativa

y no esperar los resultados hasta el final. En cada momento educativo se exhibe imaginación, creatividad, práctica, destrezas por parte del niño, y esto es valioso registro para el maestro.

El saber, en el niño se relaciona con su cambio de actitud y la aplicación que puede hacer de lo que aprende con lo que vive (vivenciar).

La evaluación debe ser entendida como la permanente constatación sobre el proceso mediante el cual el niño llega al logro de objetivos de desarrollo (1),

Superar las Actuales Prácticas Evaluativas: **Un reto.**

La evaluación no puede ser entendida como cuantificación del saber, tampoco la expresión de una nota.

—La promoción en el nivel de Preescolar es automática y no es necesario que el alumno curse todos los grupos, como tampoco, debe ser sometido a prueba alguna de admisión ni de carácter psicotécnico ni cognitivo.

d. Diferenciar buenos y malos estudiantes.

e. Informar a los padres las deficiencias intelectuales (cognitivas) de los hijos.

f. Cumplimiento de programas rígidos preestablecidos.

g. El niño es un elemento pasivo.

d. Se respetan las diferencias individuales.

e. Informe descriptivo de logros, aciertos, progresos y estrategias de refuerzo para superar deficiencias.

f. Los maestros adecúan los programas y las actividades a las necesidades e intereses de los niños y la comunidad.

g. El padre de familia, el niño y el maestro en acción conjunta, gestan su propio desarrollo.

FORMAS CREATIVAS DE EVALUACION

Evaluación de Productos

“Todos nos maravillamos ante lo que el niño hace”, productos concretos son el resultado final de un trabajo del niño, colecciones, dibujos, grafías, destrezas en pintura, organización, trabajos en grupo, diálogos, etc. Este material se exhibe a los papás que sienten satisfacción por lo que hace su hijo.

Evaluación de Procesos de Desarrollo del Niño

Proceso secuencial y progresivo de las capacidades del niño en sus aspectos físicos, morales, actitudinales y sociales, resultado de la interacción en un ambiente escolar y socio-cultural concreto.

Procesos pedagógicos:

Conjunto de acciones desarrolladas por los maestros con miras a lograr el desarrollo integral del niño, el maestro, la comunidad en perfecta coherencia con la política nacional; comprende: (planes, pro-

gramas, relaciones maestro-alumno- padres, metodologías, recursos didácticos, motivación, prácticas evaluativas, superación de dificultades).

Organizacionales y Administrativos

Conjunto de acciones que buscan establecer coherencia y eficiencia en comunicación interpersonal y con la comunidad, niveles de participación y responsabilidad, elaboración, organización, ejecución del plan institucional, utilización de recursos, sistemas de control y seguimiento, cumplimiento de las normas establecidas.

Participación Comunitaria

Según Freinet “en un ambiente verdaderamente cooperativo no solo producimos entre todos, sino que todo producimos es de todos”. El elemento social más importante y cercano a la escuela es el padre de familia. Para ellos la escuela es el informe de la vida de su hijo, la información de

sus logros, dificultades, avances, destrezas, aptitudes y actitud frente a sus compañeros, maestro y consigo mismo. El padre de familia cree, respeta y acata la información del maestro; de ahí la responsabilidad de rendirle un informe fiel sobre los avances del niño.

Los padres de familia son también componentes del proceso de evaluación, ellos reportan al preescolar información valiosa sobre el niño y la escuela.

COMO HACER EL SEGUIMIENTO DE LOS ESTADOS DE DESARROLLO DEL NIÑO.

— Al iniciar el año escolar, el maestro hará la valoración del estado de desarrollo del niño:

— Lenguaje - creatividad, percepción, socio - afectividad, psicomotricidad, etc, y la relación entre estos procesos de desarrollo.

— Se van registrando logros,

COMO HA SIDO LA EVALUACION.

a. Un medio de promoción.

b. Un medio de sanción y control disciplinario.

c. Control de cumplimiento de programas.

COMO DEBE SER

a. Un medio para observar y atender permanentemente al niño en busca de su desarrollo integral.

b. Un medio de participación, desarrollo de creatividad y formación de libertad y responsabilidad.

c. El alumno es el centro del proceso; éstos se desarrollan al ritmo de su propio aprendizaje, sin forzarlos para pasarlos a otra actividad.

dificultades, por medio de observación del grupo, o registrar casos particulares, explicando en qué consiste su respectiva labor preventiva o remedial. Se registran también los avances a través del tiempo.

— El registro facilita la elaboración del informe a los padres.

— Si se observa que un niño rápidamente llena los objetivos educacionales debe ser promovido al grupo siguiente.

— En las reuniones de padres de familia o en particular, (en caso necesario), se dará informe concreto a los padres de familia sobre el avance en el desarrollo del niño en los aspectos

anteriormente citados y se aconsejará las medidas re-
mediales o el refuerzo en
determinada actividad en caso
de dificultad.

CONCLUSION

El conocimiento del niño se convierte en la principal tarea del maestro, la escuela y los padres de familia; sus características de desarrollo deben ir acordes con los procesos curriculares: el Cognitivo, según (Piaget), para ofrecer una visión integrada del niño en la sociedad. El enfoque cognitivo considera que el aspecto afectivo es inseparable para superar el aspecto intelectual, puesto que la estructura dada por la inteligencia se apoya en

la fuerza del afecto siendo esta correlación directamente proporcional, es decir un desarrollo socio - afectivo negativo, repercute necesariamente en la inteligencia.

Así también, la no satisfacción de necesidades vitales para el niño como salud, nutrición, vivienda, recreación, lesionan todo su contexto, bloquea su inteligencia, su desarrollo motor, su desarrollo psíquico y social, no permitiendo rendimiento en ningún proceso pedagógico o retardándolo, presentándose en ocasiones lesiones cerebrales que afectan su inteligencia de por vida.

BIBLIOGRAFIA

1. Borrador. *Reflexión - Acción*. Sobre la articulación de la Educación Inicial y la primaria UNICEF, Oficina Regional UNESCO. Santiago de Chile 1988.

2. Conclusiones. *Sexfa Conferencia Regional de Ministros de Educación y Planeación Económica de América Latina y el Caribe*. Bogotá Abril 1987.

3. Decretos: 1002 de 1984. 1469 de 1987, reglamentario del Decreto 088/76 sobre *Promoción Automática para el nivel de Básica Primaria*.

4. El Espectador: *Regreso al Estudio*, viernes 29 de enero de 1988.

5. Lemke, Donald. *Pasos hacia un currículo flexible* UNESCO OREALC, 1986.

6. Lewy, Arich. *Manual de Evaluación formativa del currículo*.

7. Ministerio de Educación Nacional. *Currículo de Preescolar* (niños 4 a 6 años)

8. Ministerio de Educación Nacional. *Instrumento de Evaluación Institucional 1987*.

“El Método de la Pedagogía Científica” de María Montessori

DOCTORA MARIA MONTESSORI

EL MÉTODO DE LA PEDAGOGÍA CIENTÍFICA

APLICADO A LA EDUCACIÓN DE LA INFANCIA
EN LA "CASE DEI BAMBINI"
(Casa de los niños)

TRADUCCIÓN CASTELLANA DE
JUAN PALAU VERA
LICENCIADO EN FILOSOFÍA

SEGUNDA EDICIÓN ESPAÑOLA
TRADUCIDA DE LA TERCERA ITALIANA
CORREGIDA, NOTABLEMENTE AMPLIADA.



CASA EDITORIAL ARALUCE
CALLE DE LAS CORTES, 392. — BARCELONA

PRINTED IN SPAIN

INTRODUCCION

María Montessori, como mujer y pedagoga, ocupa un lugar destacado en la galería de los educadores modernos. Apoyada en los avances de las ciencias empíricas en relación con el conocimiento del infante, formuló una concepción de Pedagogía Científica acorde con los nuevos enfoques de la ciencia. Por ello Montessori representa una renovación en la Pedagogía europea de principios de siglo.

Hemos seleccionado para esta sección el Capítulo Primero de su obra "El Método de la Pedagogía Científica aplicado a la educación de la Infancia", publicado en 1909, por considerar que en ella la doctora Montessori expresa el fundamento de su nueva concepción en relación con la formación científica que a su juicio debe poseer todo maestro.

CONSIDERACIONES CRITICAS

No me propongo exponer un Tratado de Pedagogía Científica: estas notas previas no tienen otro objeto que el muy modesto de dar a conocer los interesantes resultados de una experiencia pedagógica que parece destinada a abrir nuevos caminos de práctica actuación a los nuevos métodos que tienden a dar a la Pedagogía más amplia utilización de las experiencias científicas, sin removerla de los principios es-

peculativos que son sus bases naturales. Se afirma con exageración, y de ello se habla desde hace muchos años, que la Pedagogía, como ha hecho ya la Medicina, tiende a salirse del campo puramente especulativo, para fundarse sobre los datos positivos suministrados por la experiencia. La psicología fisiológica o experimental que, desde Weber y Fechner hasta Wundt y Binet, ha venido organizándose en una ciencia nueva, parece destinada a proporcionarle la base de preparación que la antigua psicología suministraba a la Pedagogía filosófica. También la antropología morfológica aplicada al estudio físico de los escolares, aparece como otro eje de la nueva Pedagogía.

Pero, en realidad de verdad, la llamada Pedagogía Científica no se ha establecido aún ni ha sido definida; es algo vago de lo cual se habla pero que no existe.

Hace unos años surgieron en Italia las **Escuelas de Pedagogía Científica**, fundadas por médicos prácticos, que tenían por objeto la preparación de los maestros para las nuevas orientaciones de la Pedagogía; escuelas que tuvieron mucho éxito, a las que se puede decir que asistieron todos los maestros de Italia, los cuales, antes que nos llegasen los nuevos estudios de Alemania y de Francia, habíanse interesado por las escuelas de antropología italianas, mediante la observación metódica de los niños durante los varios períodos del crecimiento, y las medidas tomadas con instrumentos exactos. Sergi, por ejemplo, desde hacía cerca de treinta años, venía difundiendo con gran constancia entre los maes-

tros de Italia la idea de buscar en la observación, científicamente guiada, una fuente de renovación educativa. "Hoy en la vida social —decía Sergi— se impone una necesidad urgente: la renovación de los métodos de educación e instrucción; quien luche por esta enseña, trabajará por la regeneración humana".

En sus escritos pedagógicos, reunidos en un tomo titulado **Educación e Instrucción (Pensamientos)** (1), en los cuales se resumen sus lecciones y conferencias de propaganda, señala como camino de la deseada renovación el **estudio metódico del educando conforme a la pauta de la antropología pedagógica y de la psicología experimental**.

"Desde hace muchos años combato por una idea, en la cual, mientras más pienso, más justa y útil la encuentro para la instrucción y educación del hombre, a saber: que para tener métodos naturales y lograr estos fines, es necesario que poseamos numerosas observaciones exactas y racionales sobre los hombres y principalmente sobre el niño, en las que se han de establecer las bases de la educación y de la cultura.

"... Medir la cabeza, la estatura, etc., no significa, en verdad, hacer obra pedagógica, sino seguir el camino que a ella conduce, porque no se puede educar a un individuo al que no se conoce directamente".

La autoridad de Sergi reforzó el convencimiento de que, una vez conocido el individuo, por las experiencias fenomenales, el arte de educarlo surgiría casi naturalmente; y esto

indujo a sus discípulos, como suele suceder, exagerando las ideas del maestro, a confundir el estudio experimental del niño con su educación. Y siendo lo uno camino para alcanzar a la otra, que había de surgir naturalmente, se dio el nombre de **Pedagogía Científica** a la Antropología Pedagógica, y los convertidos a la nueva doctrina enarbolaron como bandera la "cartilla biográfica", suponiendo que una vez izada definitivamente en el campo de la escuela, la batalla estaba ganada.

En las llamadas Escuelas de Pedagogía Científica, enseñaban a los maestros a tomar las medidas antropométricas, a usar instrumentos de extensimetría y a recoger datos biográficos, y ya estaba formado el cuerpo de "maestros científicos".

En el extranjero no se hace ciertamente ni más ni menos. En Francia, en Inglaterra y especialmente en América, se han emprendido estudios de antropología y de psicología pedagógica en las escuelas primarias, con la ilusión de obtener de la antropometría y la psicometría la renovación de la escuela. Al progreso de tal orientación ha seguido el desenvolvimiento del estudio del individuo, pasando de la psicología de Wundt a las enseñanzas de Binet, pero quedando siempre en pie el mismo equívoco.

Además, casi nunca fueron los **maestros** los que hicieron esos experimentos, sino los médicos, quienes sienten más interés por su ciencia que por la Pedagogía y se preocupan más de llevar su contribución experimental a la psicología y la antropología que por organizar

su trabajo con la intención de formar la tan esperada **Pedagogía Científica**. Por último, el antropólogo y el psicólogo no se han puesto nunca a educar niños en la escuela, ni los maestros prácticos han alcanzado nunca el grado de científicos de laboratorio.

El progreso práctico de la escuela exigiría una verdadera **coordinación** de orientaciones de estudio y de pensamiento de tal modo que atrajera a los hombres de ciencia a los campos elevadísimos de la escuela y elevase a los maestros por encima de nivel de cultura en que se encuentran hoy. Para la realización de este ideal eminentemente práctico, se fundó en Roma una Escuela Pedagógica Universitaria con objeto de ensanchar los límites de la Pedagogía considerada como materia secundaria de la Facultad de Filosofía y hacer de ella una Facultad independiente que, como la de Medicina, abarcase las más variadas enseñanzas, entre éstas la Higiene pedagógica, la antropología pedagógica y la psicología experimental.

Sin embargo, estas ciencias continuaron desenvolviéndose a lo largo de su propio camino y la Pedagogía quedó en el fondo filosófico donde había nacido sin dejarse tocar y mucho menos transformar.

Mas hoy, en la educación no nos preocupa tanto la ciencia como el interés de la humanidad y de la civilización, ante el cual no existe más que una patria: El Mundo. Así, todos los que, a una causa de tanto valor, han aportado su concurso, aunque éste no haya sido coronado por el éxito, son acreedores al respeto de la humanidad civilizada.

Y así nosotros, que trabajamos por un solo triunfo, somos como miembros o edades de una misma persona; y los que vengan después, llegarán porque les precedieron otros que creyeron y trabajaron con fe.

Muy análogamente hemos creído que transportando las piedras del duro y árido experimento de laboratorio a la escuela anticuada y ruinosa, podríamos reedificarla. Muchos han mirado a los portadores de la ciencia materialista y mecanicista con demasiada ilusión; y precisamente por esto, hemos ido siguiendo un falso y estrecho camino que es necesario abandonar si queremos llegar al nuevo arte de preparar las generaciones humanas.

No es cosa fácil preparar a los maestros conforme a la pauta de las ciencias experimentales. Cuando les hayamos enseñado minuciosamente la antropometría y la psicometría, habremos construido mecanismos de utilidad muy problemática. Con la iniciación en los experimentos no se preparan **nuevos maestros**; y, lo que es peor, les dejamos en el umbral de las ciencias experimentales, sin admitirles en las regiones más nobles y elevadas, donde se forman los sabios.

En efecto, ¿qué es un sabio? Un sabio no es el que sabe manejar todos los instrumentos de física de un gabinete o en un laboratorio de química maneja con seguridad todos los reactivos; ni el que en biología sabe hacer todas las preparaciones microscópicas. Sucede, por lo contrario, que son personas que están muy por debajo del "sabio", como los auxiliares y

preparadores, los que llegan a adquirir mayor seguridad en la técnica experimental.

Llamamos sabio a aquel que en el experimento siente un **medio** que le conduce a indagar las profundas verdades de la vida y a levantar una parte del velo de sus fascinadores secretos; y en estos estudios llega a sentir un **amor** tan apasionado que se olvida de sí mismo. El sabio no es un manipulador de instrumentos, sino el conocedor de la naturaleza. Este enamorado sublime delata su pasión por señales exteriores, como un asceta; vive encerrado en su gabinete de trabajo, sin preocuparse del mundo exterior; es descuidado en el vestir porque no piensa en sí mismo; se queda ciego de tanto mirar por el ocular del microscopio; se inocular la tuberculosis, llega a ingerir deyecciones de coléricos con el afán de conocer los vehículos transmisores de las enfermedades; sabe que una preparación química puede ser explosiva y, sin embargo, intenta su síntesis y es víctima de su experimento.

Este es el espíritu del verdadero sabio, al que la naturaleza revela sus secretos coronándolo con la gloria de los descubrimientos.

Existe, pues, el **espíritu** del sabio, además del **mecanismo** del sabio. El hombre de ciencia llega a la cúspide de su elevación cuando el espíritu ha triunfado sobre el mecanismo; la ciencia entonces tiene para él no solo "nuevas" revelaciones de la naturaleza, sino también síntesis filosóficas de pensamiento.

Creo, pues, que debemos buscar en el maestro más el **espíritu** que el mecanismo del

sabio; es decir, la preparación del maestro debe orientarse hacia el espíritu y no hacia el mecanismo.

Cuando en la preparación científica veíamos solamente el mecanismo, no pretendíamos hacer del maestro primario un perfecto doctor auxiliar de laboratorio de antropología o de psicología científica, ni un higienista de la infancia ni de la escuela, sino orientarlo en el camino de la ciencia experimental, enseñándole a manejar algunos instrumentos, de la misma manera que queremos hoy orientarlo, dentro de los límites de su profesión, en el camino del espíritu científico.

Esto es, debemos crear en el ánimo del maestro el interés por las manifestaciones de los fenómenos naturales en general, hasta tal punto que ame a la naturaleza y conozca la ansiedad del que ha preparado un experimento del cual espera una revelación.

Los instrumentos son como el alfabeto y hay que saberlos manejar para leer en la Naturaleza. Como el libro que contiene la revelación de los más grandes pensamientos de un escritor encuentra en el alfabeto las letras para expresarlos con palabras, así la naturaleza, en el mecanismo de la experiencia, tiene la serie infinita de revelaciones de sus secretos.

Ahora bien, el que uniese letras y sílabas, como hace el niño cuando aprende a leer, podría leer en rigor las palabras del silabario como las de una obra de Shakespeare, con tal que la letra fuese bastante clara.

El que está iniciado solo en el mero experimento, es como

el que compone palabras con las letras del alfabeto, sin alcanzar más que su sentido literal; y a ese nivel dejamos a los maestros si limitamos su preparación al mecanismo.

Debemos, por lo contrario, capacitarles para que sean intérpretes del espíritu de la Naturaleza, de la misma manera que los que, habiendo aprendido a componer palabras llegan, por medio de los signos gráficos, a compenetrarse con el pensamiento de Shakespeare, de Goethe o de Dante.

Como se ve, la diferencia es grande y largo el camino.

Sin embargo, nuestro primitivo error era natural. El niño que ha pasado del silabario, se forja la ilusión de que sabe leer y, en efecto, lee los rótulos de las tiendas, los títulos de los periódicos y toda palabra o frase que casualmente caiga bajo sus ojos; y si entrando en una biblioteca creyese que sabría leer el sentido de aquellos libros, su error sería muy natural. Mas si lo intentase, se percataría, sin duda, de que "saber leer mecánicamente" no es nada y saldría de la biblioteca para volver a la escuela.

Así sucede con los maestros a los que se prepara para una nueva pedagogía enseñándoles antropometría y psicología experimental.

Dejemos de lado las dificultades que ofrece el preparar maestros científicos en el sentido arriba indicado, y no intentemos siquiera trazar un programa, porque esto nos desviaría del asunto que nos

proponemos tratar. Supongamos en cambio, que hemos preparado ya a los maestros con largos y adecuados ejercicios para la observación de la Naturaleza y que los hemos formado de suerte que puedan compararse a los zoólogos que se levantan de noche para ir a los bosques a sorprender el despertar y las primeras manifestaciones de vida diurna de alguna familia de insectos que le interesa. Este es el sabio que puede estar falto de sueño y fatigado del camino, pero que se mantiene activo y vigilante sin darse cuenta de que está cubierto de fango o de polvo, de que la niebla le baña o el sol le abrasa, porque solo atiende a no revelar su presencia a fin de que los insectos puedan cumplir pacíficamente las funciones naturales que quiere observar.

Supongamos también que los maestros hayan alcanzado el grado de fervor del sabio que, ya miope y sabiendo que este trabajo debilitará más su vista, continúa no obstante, observando en el microscopio los infusorios y sus movimientos espontáneos. Le parece que en el modo de perseguirse unos a otros y en el de escoger los alimentos, manifiestan un principio de conciencia o instinto: Por medio de un estímulo eléctrico, perturba aquella vida pacífica, observando cómo algunos se agrupan en el polo positivo y otros en el negativo; después hace experimentos con un estímulo luminoso y ve cómo unos corren hacia la luz, de la que huyen los demás, y estudia estos fenómenos con la mente fija en el problema de si el correr hacia los estímulos o huir de ellos obedece a la misma causa que la de perseguirse o escoger los alimentos; en otras palabras, si es un fenó-

meno de conciencia en estado que podríamos llamar crepuscular. Este hombre de ciencia se da cuenta de que son las dos de la tarde y no ha comido todavía y se alegra de haberse ido a estudiar a un laboratorio en vez de hacerlo en su casa donde le habrían llamado dos horas antes, interrumpiendo así sus observaciones y su ayuno.

Supongamos, decimos, que el maestro haya llegado (independientemente de su cultura científica) a sentir un interés parecido, aunque atenuado, por la observación de los fenómenos naturales; y aún así no bastaría esa preparación, porque el objetivo del maestro no es el de observar insectos o infusorios, sino hombres, y no al hombre en sus manifestaciones de vida diurna, como la de los insectos, al despertarse por la mañana, sino en su despertar a la vida intelectual.

Para quien quiere educarla, el interés por la Humanidad debe tener un carácter que conecte, por decir así, al observador con el observado más íntimamente que el que une al zoólogo o al botánico con la Naturaleza; y lo que es más íntimo es necesariamente más agradable. El hombre no puede amar el insecto a la reacción química sin pesadumbre; la pesadumbre que en realidad siente el que observa sin pasión y aparece como un sufrimiento, un derroche superfluo de la vida propia, un martirio. El amor que el hombre siente por sus semejantes puede ser tan dulce y sencillo que no solo lo sientan los de privilegiada inteligencia sino también el vulgo, y eso sin esfuerzo.

Es necesario que los maes-

tros, suficientemente iniciados en "el espíritu científico" disfruten bien pronto del alivio que experimentarán cuando se conviertan en observadores de la Humanidad...

Para dar una idea de esta segunda forma de preparación del espíritu, tratemos de interpretar el alma pura y cándida de los primeros discípulos de Jesucristo. Les hablaba el Divino Maestro de un Reino de Dios más alto y grandioso de lo que se puede concebir en la Tierra. Uno de ellos quiso saber cómo serían los grandes en ese Reino, y le preguntó con ingenua curiosidad: "Maestro, ¿cómo será el mayor de todos en el Reino de los Cielos?". A lo que contestó Jesucristo, acariciando la cabeza de un niño, que le miraba encantado: "Aquel que pueda hacerse semejante a este niño, será el más grande en el Reino de los Cielos".

Supongamos ahora un alma ardientemente mística que observe al niño en todas sus manifestaciones, con el objeto de aprender, con una mezcla de respeto y amor, de sagrada curiosidad y de aspiración a las sublimes altitudes celestiales, el camino de la propia perfección; y coloquemos esta alma en medio de una clase llena de niños. Pues bien, éste no será todavía el nuevo educador que queremos formar.

Pero si infundimos en un alma el espíritu de áspero sacrificio del sabio y el espíritu de éxtasis inefable de tal místico, tendremos completamente preparado el espíritu del maestro.

Aprenderá de los mismos niños los medios y el camino que ha de seguir para su propia

educación; es decir, aprenderá del niño a perfeccionarse como educador.

Supongamos un botánico o zoólogo, práctico en la observación y en la experiencia, que ha viajado para estudiar sobre el terreno un animal o una planta y hechas en pleno campo sus observaciones, continúa después en el laboratorio y con el microscopio sus investigaciones y experimentos; un zoólogo o botánico, en fin, que sepa lo que es estudiar la naturaleza y conozca todos los medios que la moderna ciencia experimental ofrece para conseguir tal objeto. Supongamos también, que, en virtud de los estudios especiales a que se ha dedicado, se le da un cargo para que realice nuevas investigaciones sobre los himenópteros y, llegado a su destino, le ponen delante una caja, con tapa de cristal, en cuyo fondo, clavadas con alfileres, hay varias mariposas muertas y con las alas abiertas. El joven estudioso dirá, de seguro, que esto es un juego de niños y no material de estudio; que las preparaciones en la caja son el complemento de la gimnasia que hacen los muchachos en los jardines públicos cuando cazan mariposas con una redcilla atada al extremo de un bastoncillo. El experimentalista no podría hacer nada con aquel objeto.

Lo mismo sucedería si colocásemos a un maestro, formado con un espíritu científico, en una de nuestras escuelas de hoy, donde los niños ven enfocadas las manifestaciones espontáneas de su personalidad; y son tratados como seres muertos, clavados en sus puestos, sobre un banco, como mariposas atravesadas con un alfiler, mientras extienden las

alas del saber estérilmente adquirido, que puede ser simbolizado por esas alas, que tienen el significado de vanidad.

No basta, pues, preparar los maestros; es preciso, además, preparar la escuela. Para que nazca la Pedagogía científica, es necesario que la escuela permita el libre desenvolvimiento de las actividades del niño; esta es la reforma esencial.

Nadie podrá afirmar que este principio existía ya en la Pedagogía y en la Escuela. Es cierto que han existido pedagogos que, bajo los auspicios de Rousseau, han expresado principios fantásticos y vagas aspiraciones acerca de la libertad de los niños; pero también lo es que el verdadero concepto de libertad lo desconocen por completo los educadores. Estos tienen de la libertad el mismo concepto que se han formado los pueblos cuando se han rebelado contra la esclavitud; o en un grado más elevado, tienen de la libertad un concepto restringido, porque significa que se ha subido un grado más en la escala, esto es, la liberación de algo parcial: de una patria, de una casta, de una forma de pensamiento.

El concepto de libertad en que debe inspirarse la Pedagogía es, por lo contrario, universal: es la liberación de la vida, contenida por infinitos obstáculos que se oponen a su desarrollo armónico, orgánico y espiritual. Realidad de suprema importancia que ha escapado hasta hoy a muchos observadores.

No es esta ocasión de detenerse a discutir: basta dar pruebas. El que dijese que el principio de libertad informa

actualmente la Pedagogía y la Escuela, nos haría sonreír como un niño que viendo la colección de mariposas muertas y clavadas con alfileres, insistiese en que están todavía vivas y pueden volar.

Es un principio de represión rayana con la esclavitud el que informa gran parte de la Pedagogía y, de consiguiente, el mismo principio informa la Escuela.

El banco escolar constituye una prueba luminosa de los errores de la primitiva Pedagogía científica materialista, la cual pretendía reconstruir el pequeño y ruinoso edificio de la escuela aportando piedras dispersas. Existía el banco sucio en el que se amontonaban y quedaban escondidos los alumnos, y vino la Ciencia y lo perfeccionó. Para esta tarea puso a contribución la Antropología y lo tuvo todo en cuenta: la edad del niño y la longitud de las piernas para dar una altura exacta al asiento; con minuciosidad matemática calcula la distancia entre el asiento y la mesa, para que la escoliosis no deforme el espinazo del niño; y, por último (¡oh, profundidad de intuición y adaptación!), separa los asientos y los mide en el sentido de la anchura a fin de que el niño, que apenas está medio sentado, no pueda correrse hacia los lados y quede bien independiente de su vecino. El banco está construido de modo que el niño esté lo más a la vista posible en su inmovilidad y pueda ser vigilado para prevenir los actos de perversión sexual en plena clase y aún en los asilos de la infancia. ¿Qué diríamos de este exceso de prudencia en una sociedad donde sería escandaloso enunciar principios de moral sexual por temor de contaminar la

inocencia? Pero la ciencia se presta a esta hipocresía, perfeccionando los bancos para que la inmovilidad del niño sea lo más completa posible, o si se quiere, para impedirle todo movimiento. A fin de que el alumno esté bien incrustado en el banco y éste mismo le obligue a mantenerse en una postura higiénica, conveniente, el asiento, el apoyo para los pies y el pupitre están dispuestos de manera que el niño no podría nunca ponerse en pie; y de aquí que, cuando lo hace, el asiento, cae; el pupitre se levanta, el apoyo de los pies da una vuelta y queda el espacio estrictamente necesario para que el niño pueda permanecer en pie.

Por este camino los bancos fueron progresando en perfeccionamiento, y los cultivadores de la llamada Pedagogía científica idearon un modelo; no pocas naciones estuvieron orgullosas de su banco nacional y para luchar contra la competencia, se compraron exclusivas y patentes de invención.

A la construcción de estos bancos contribuyeron indudablemente muchas ciencias: la Antropología, con las medidas del cuerpo y la diagnosis de la edad; la Fisiología, con el estudio de movimientos musculares; la Psicología, en lo referente a la precocidad y perversión de los instintos; y, sobre todo, la Higiene, para evitar la escoliosis adquirida.

Eran, pues, bancos científicos, contruidos a base del estudio antropológico del niño. Un ejemplo de las aplicaciones literales de la Ciencia a la Escuela.

Mas creo que no pasará

mucho tiempo sin que nos deje maravillados un hecho que parecerá incomprensible, esto es, que no hayan visto el error fundamental del banco escolar tantos sabios dedicados al estudio de la higiene de la infancia, de la Antropología y la Sociología, a pesar de los progresos realizados en este sentido en el primer decenio del siglo XX en todas las naciones donde se ha despertado un vivo deseo de proteger al niño.

Creo también que dentro de pocos años la gente, asombrada, querrá tocar con las manos nuestros bancos modelos y releer con sus propios ojos los libros en que se explique, con textos y figuras, su finalidad, no dando crédito a lo que ve y toca.

¡El banco tenía por objeto evitar la escoliosis a los alumnos!

Esto quiere decir que los alumnos estaban sometidos a tal régimen que, aun cuando hubiesen nacido sanos, su espinazo se podía desviar y quedarse jorobados. ¡El espinazo! La parte biológicamente primitiva, fundamental, más antigua del esqueleto, y por lo tanto la más sólida y fija, mientras que el esqueleto es la más dura del organismo. El espinazo, que pudo resistir, sin doblarse, las más rudas luchas del hombre primitivo y del civilizado cuando combatió con los leones del desierto, cuando sojuzgó el mamut, labró la piedra, forjó el hierro y sometió a la tierra, no resiste y se dobla bajo el yugo de la escuela.

Es incomprensible que la llamada ciencia haya trabajado tanto para perfeccionar un instrumento de esclavitud en la escuela, sin que llegara hasta

ella un rayo siquiera de luz del movimiento que se producía fuera para una obra de liberación social.

La orientación es bien clara y se repite en todos los órdenes de la vida. El trabajador desnutrido no pide reconstituyentes, sino mejoras económicas que impidan su desnutrición; el minero que para cumplir su tarea tiene demasiadas horas doblado el cuerpo sobre el vientre, está expuesto a hernias inguinales, y no pedirá un braquero que contenga sus intestinos, sino disminución de horas de trabajo y efectuarlo en mejores condiciones de modo que pueda continuar la vida sano como los demás hombres.

Y si durante esta misma época social tenemos en cuenta que los niños, en la escuela, son trabajadores que trabajan en malas condiciones higiénicas, contrarias al desarrollo normal de la vida, hasta el punto que el esqueleto puede quedar deformado, no debemos responder a tan terrible revelación con un banco ortopédico, porque sería lo mismo que ofrecer el braquero al minero y arsénico al desnutrido.

Hace tiempo, una señora, suponiendo que yo favorecía las innovaciones científicas aplicadas a las escuelas, sometió a mi juicio, con visible satisfacción, un corsé para escolares, inventado por ella, para completar la obra profiláctica del banco. Nosotros, los médicos, empleamos, para la cura de las desviaciones de la columna vertebral, varios medios de terapia física: instrumentos ortopédicos, corsés y la suspensión, que consiste en colgar periódicamente al niño raquíptico de la barba y los hombres de modo que el peso del

cuerpo distienda y enderece, por lo tanto, el espinazo. En la escuela, el instrumento ortopédico, el banco, está en gran boga: ya se empieza a proponer el corsé; un paso más y se aconsejará la suspensión metódica de los escolares.

Todo esto es consecuencia lógica de materiales aplicaciones científicas a la escuela decadente. Lo mismo se podría decir de las aplicaciones de la Antropología y la Psicología a las escuelas de hoy día.

Evidentemente el medio más racional para combatir la escoliosis de los escolares, es cambiar la forma de su trabajo, de suerte que no estén obligados a permanecer muchas horas del día en una postura viciosa.

Lo que hace falta es una conquista de libertad, no el mecanismo de un banco.

Más aunque el banco fuese útil al esqueleto, sería siempre perjudicial a la higiene del ambiente por las dificultades que ofrece el cambiarlo de lugar para hacer la limpieza. El plano sobre el que apoya el niño los pies no se puede levantar, por lo que se acumula debajo de él el polvo traído de la calle cada día por tantos piecitos como entran y salen en una clase.

Hoy el mobiliario de las casas se transforma en el sentido de ser cada día más sencillo y ligero, a fin de que pueda ser cambiado fácilmente de lugar y limpiarlo o lavarlo todos los días, pero la escuela, permanece sorda a las transformaciones del ambiente.

Imagínese lo que llegará a ser el espíritu del niño, condenado a crecer de modo tan

artificial y vicioso que sus huesos quedan deformados. Cuando hablamos de la redención de los trabajadores, entendemos que bajo esa llaga más exterior, como, por ejemplo, la pobreza de sangre, la hernia, etc., existe otra más profunda que afecta el alma humana en el estado de esclavitud, y ésta se tiene de mira directamente cuando se dice que el trabajador debe ser redimido por la libertad. Sabemos perfectamente que el hombre que ha consumido materialmente su sangre o padece una quebradura, tiene su alma oprimida en las tinieblas, insensible, muerta quizá. La degradación moral del esclavo es lo que pesa más en nuestro progreso que quiere elevarse y no puede con semejante lastre. Y el grito de redención habla más alto de las almas que de los cuerpos.

¿Qué diremos pues, cuando se trata de educar a los niños?

Conocemos bien el triste espectáculo. En la clase está el maestro hacendoso que vierte sus conocimientos en las mentes de sus discípulos. Para no malograr su obra, son necesarias la disciplina de la inmovilidad y la atención forzada de los alumnos. Además, el maestro tiene que repartir con profusión premios y castigos para poder obligar a mantener esa actitud a los que están condenados a ser sus oyentes.

Estos premios y castigos exteriores son, permítaseme la frase, el banco del alma, o sea, el instrumento de esclavitud del espíritu, con la diferencia de que se aplica no a atenuar las deformaciones, sino a provocarlas.

En efecto, los premios y castigos se emplean para obligar a

los niños a observar no las leyes de Dios, sino las del Mundo. "Las leyes del Mundo" para los niños han sido dictadas casi siempre por el capricho del adulto, que se reviste por sí mismo de exagerada, desautorizada autoridad.

Con demasiada frecuencia manda, porque es fuerte, y quiere que el niño obedezca porque es débil; mientras que, por lo contrario, el hombre debiera ser para el niño guía amoroso e iluminado que ayudara al alma del hombre nuevo a llegar al camino que conduce al Reino de los Cielos. De muy distinto género son los premios y castigos prometidos por Jesucristo: la elevación de los buenos, y el abismo de perdición donde caen los malos. Se puede elevar todo el que haya hecho producir sus propios talentos —y el premio es asequible a todos— lo mismo el que los tiene en gran cantidad que el que posee un solo talento.

Mas entre todas las "buenas voluntades" que concurren a esto, en las escuelas solo hay un premio, que engendra emulaciones, envidias y vanidades, en vez de la elevación compuesta de esfuerzo, humildad y caridad que todos pueden alcanzar, por lo que creamos un dualismo no solo entre la Escuela y el progreso social, sino también entre la Escuela y la Religión. El niño habrá de preguntarse algún día si los premios que obtuvo en la escuela serán obstáculos para la vida eterna, o si los castigos que le humillaron cuando no podía defenderse, habrán hecho de él el hombre "que sufre hambre y sed de justicia", a quien Jesús defendió en lo alto de la montaña.

Cierto es que en la vida

social existen premios y castigos distintos de los que se contemplan a la luz espiritual, y el adulto se afana por adaptar a tiempo el alma infantil, a acomodarse y restringirse entre los engranajes de este mundo: le premia y le castiga para acostumbrarlo a someterse prontamente.

Pero si consideramos la moral social, vemos que, poco a poco, el yugo se va haciendo más suave, es decir, vemos volverse gradualmente hacia el triunfo la naturaleza razonable, la vida consciente. El yugo del esclavo se convierte en el del siervo y el de éste en el del obrero.

Todas las cadenas de la esclavitud tienden a romperse. La historia de la civilización es una historia de conquistas, y liberaciones, y llamamos **regresión** a lo que no corresponde a estos signos de los tiempos. Y ahora cabe preguntar si la Escuela ha de permanecer siempre en tal estado que la sociedad considerarla regresiva.

Algo parecido a lo que sucede en la Escuela, encontramos en las oficinas del Estado. Los empleados escriben todo el día para cooperar a una obra grandiosa y lejana de la cual no esperan ventajas inmediatas. No se percatan de que es por medio de ellos por lo que el Estado mueve sus enormes mecanismos y que las ventajas que resultan para todos los individuos que componen la nación dependen en gran parte de su trabajo. Para ellos el único bien inmediato es el ascenso, como para los niños el pasar a otra clase superior. Estos empleados que pierden de vista sus altos fines, son como niños degradados o como es-

clavos engañados; su dignidad de hombre queda reducida a los estrechos límites de una máquina que necesita aceite para funcionar porque no tiene en sí el impulso de la vida. Cosas pequeñas, como el deseo de alguna condecoración, son los estímulos artificiales que les harán recorrer su camino árido y oscuro; por la misma razón damos medallas a los escolares. Además, el temor a no ascender mantiene al empleado clavado en su puesto, entregado a un trabajo monótono y asiduo, el mismo modo que el temor a no pasar a otra clase más adelantada obliga al niño a no levantar cabeza de su libro. La amonestación del superior, es muy semejante regaño del maestro; las correcciones que hacen al empleado en sus cartas mal redactadas, equivalen a los malos puntos anotados en los trabajos defectuosos de los niños.

Mas si la administración del Estado no funciona del modo que exige la grandeza de la Patria y la corrupción se infiltra con facilidad, la culpa la tiene el haber extinguido la grandeza del hombre en la conciencia del empleado y haber restringido su visión del mundo a los hechos pequeños que le rodean y ha llegado a considerar como premios y castigos. El poder, con el favoritismo, puede mucho porque se ejerce sobre estos escolares del Estado.

La Patria se sostiene porque la rectitud de la mayor parte de sus empleados es tal, que resiste a la corrupción de los premios y castigos y se impone como irresistible corriente de honradez. Así la vida triunfa en el ambiente social sobre toda causa de impobrecimiento y de muerte, y el instinto de libertad

salva los obstáculos y avanza de victoria en victoria.

Mas el que lleva a cabo una obra verdaderamente grande y victoriosa, no lo hace nunca estimulado por lo que llamamos premio ni por el temor del pequeño mal que llamamos castigo. Si en una guerra un numeroso ejército de gigantes, por el solo afán de lograr ascensos, cruces o medallas combatiese contra un puñado de pigmeos inflamados de amor patrio, la victoria sonreiría a estos últimos. Cuando el heroísmo ha huído de un ejército, los premios y castigos no servirán más que para completar la obra de desquiciamiento, infiltrando la corrupción (2).

Todas las victorias y todo el progreso humano se deben a la fuerza interior. Así, un joven estudiante podrá llegar a ser una lumbrera de la Ciencia, si se entrega al estudio por vocación; pero si lo hace con la esperanza de alcanzar una herencia o de realizar un matrimonio o por conseguir cualquiera ventaja externa, nunca llegará a ser gran maestro y doctor y no contribuirá en lo más mínimo al progreso del mundo. Y si son los premios y los castigos de la Universidad o de la familia los que inducen al joven a terminar su carrera, mejor sería que no lo hiciera. Cada hombre tiene una tendencia especial y una especial vocación latente, quizá modesta pero ciertamente útil; y el premio puede desviar esa vocación por el falso camino de la vanidad, perturbando o aniquilando una actividad humana.

Repetimos que el mundo progresa y que es preciso excitar al hombre para que obtenga y acelere ese progreso.

Pero se ha de tener en cuenta que ese progreso viene de las cosas nuevas que nacen, y con frecuencia de las preexistentes, que se van mejorando y perfeccionando, y no pudiendo ser previstas, no solo no pueden ser premiadas sino que, a veces, conducen a sus precursores al martirio.

¡Ay si los poemas nacieran del deseo de conquistar laureles en el Capitolio! Bastaría que esta visión fuese la única que dominase el alma del poeta para que la musa huyese. El poema debe brotar del ánimo del poeta en el momento que no piensa en el premio ni en sí mismo; y si después alcanza los laureles, éstos solo le producirán un sentimiento de vanidad.

Existe también un premio exterior. El orador, por ejemplo, que ve reflejada la emoción en la fisonomía de su auditorio, experimenta algo tan grande que solo puede compararse con la alegría intensa de quien descubre que es correspondido por el ser amado. Porque impresionar y conquistar las almas es el mayor goce y el único premio que representa una compensación.

A veces pasamos por uno de esos momentos de felicidad concedidos a los hombres para que continúen en paz su existencia, y, bien por un amor satisfecho, por el nacimiento de un hijo, por la publicación de un libro o por un descubrimiento glorioso, nos forjamos la ilusión de que no existe nadie por encima de nosotros. Pues bien, si en ese momento; una autoridad constituida, o uno que se la dé de maestro, se nos presentara ofreciéndonos una medalla o un premio: el maestro o la autoridad sería el destructor impor-

tuno de nuestro verdadero premio. "¿Quién eres tú — gritaría nuestra ilusión desvanecida— que vienes a recordarme que no soy el primero, puesto que alguno está tan por encima de mí que puede darme un premio?" El premio del hombre solo puede ser divino.

En cuanto al castigo, no es mi intento negar su función social y eficacia individual, sino su suficiencia moral y la necesidad universal de su aplicación. Es más útil para los seres inferiores, pero éstos son pocos y nada tiene que ver con el progreso social. El Código nos amenaza con castigos sino somos honrados dentro de los límites señalados por la Ley; pero no somos honrados por miedo al Código; sino robamos ni matamos no es porque veamos la culpabilidad intrínseca que el castigo contribuye a hacérsela sentir vivamente, sino porque la orientación de nuestra vida nos lleva hacia adelante manteniéndonos constantemente alejados del peligro de cometer ciertas faltas o delitos.

Sin necesidad de entrar en disquisiciones psicológicas, se puede afirmar que el delincuente, antes de delinquir se ha dado cuenta de la existencia de un castigo, ha sentido sobre sí el peso del Código. Sin embargo, lo ha desafiado o ha cometido el delito creyendo que podría burlarlo; ha habido pugna en su conciencia entre el delito y el castigo. Sea o no eficaz para impedir la comisión de delitos, es indudable que el Código penal se ha hecho para una sola y limitada categoría de individuos: los delincuentes. La enorme mayoría de los ciudadanos son honrados aunque ignoren las amenazas de la condena.

El verdadero castigo del hombre normal es perder la conciencia de su propia fuerza y de la grandeza de su naturaleza humana; y este castigo alcanza frecuentemente a los hombres que nadan en la abundancia de lo que vulgarmente se llama premio. Desgraciadamente, el hombre no se da cuenta de este verdadero castigo que le amanaza.

Sin embargo, es en este terreno donde la educación puede desarrollar toda su eficacia.

Tenemos a los niños, en la escuela, comprimidos entre esos instrumentos degradantes del cuerpo y del espíritu que son los bancos, los premios y los castigos exteriores, a fin de tenerles sometidos a la disciplina de la inmovilidad y el silencio para llevarlos, ¿a dónde?, desgraciadamente para conducirlos sin un propósito ni finalidad determinados.

Se trata solo de verter mecánicamente en sus inteligencias el contenido de programas que suelen ser elaborados en los ministerios e impuestos por la ley.

¡Oh! ¡Ante tal olvido de la vida que se desenvuelve en nuestra posteridad, hay que inclinar la cabeza y cubrirse el rostro con las manos para ocultar nuestra vergüenza!

Verdaderamente, "hoy se impone una reforma urgente; la renovación de los métodos de educación e instrucción, y quien luche por esta causa, luchará por la regeneración de la humanidad".

Si queremos, pues, hacer un intento de Pedagogía Experimental, convendrá no re-

currir a ciencias afines sino olvidarlas, para que, virgen la mente pueda proceder sin obstáculos a la investigación de la verdad en el campo propio y exclusivo de la Pedagogía.

No debemos, por lo tanto, tomar como punto de partida ideas preconcebidas sobre la psicología del niño, sino que aplicaremos un método que nos permita alcanzar la libertad del niño, para poder deducir de la observación de sus manifestaciones espontáneas, su verdadera psicología. Y no hay duda de que este método nos reserva grandes sorpresas.

HISTORIA DEL METODO

El problema es, pues, el siguiente: establecer el **método propio** de la pedagogía experimental.

Este método no podrá ser el de otras ciencias experimentales; si en cierto modo la Pedagogía Científica se relaciona con la Higiene, con la Antropología y con la Psicología, y toma de ellas parte de su técnica metodológica, esto lo hace solo en lo concerniente al estudio del individuo que ha de educarse. Este estudio del individuo, que es una parte limitada y secundaria de la Pedagogía, debe seguir paralelamente la **acción educativa**, que es por cierto bien diversa.

El presente estudio trata precisamente del **método** en la **Pedagogía Experimental**, y es el resultado de dos años de experiencias hechas en los Asilos de la Infancia y en las clases de párvulos (3).

Ofrezco aquí tan solo una iniciación al método el cual he

aplicado a niños de tres a seis años, pero creo que esta tentativa, por los resultados sorprendentes que ha producido, servirá de aliciente para continuar la obra empezada; tanto más, cuanto que el sistema educativo que la experiencia ha demostrado ser excelente, no es todavía completo, aunque constituye ya un todo bastante orgánico para poder ser adoptado con garantías de éxito en los Asilos de Infancia y en el primer grado de las escuelas primarias.

Cuando digo que el presente trabajo es el resultado de dos años de experiencia, no me expreso con exactitud: no creo que estos últimos ensayos míos, me hubiesen permitido crear todo lo que expondré a continuación.

El sistema educativo de las "Case dei Bambini" ha nacido de hecho y debe su existencia a causas mucho más remotas; y si el proceso de la presente experiencia con niños normales ha sido tan corto, se debe a que han sido precedidas de otras muchas hechas sobre niños anormales y que representan una larga labor del pensamiento.

Hace cosa de doce años, siendo profesora auxiliar en la clínica de psiquiatría de la Universidad de Roma, tuve ocasión de frecuentar el manicomio con el encargo de escoger los enfermos que debían ser sometidos a la enseñanza clínica. De esta manera conocí y me interesé por los niños idiotas que vivían en el mismo manicomio. En esa época estaba de moda la organoterapia tiroidea y, entre confusiones y exageraciones, el éxito terapéutico reclamaba más que antes la atención de los médicos

sobre los niños idiotas. Yo, por mi parte, después de haber hecho mi servicio médico en los hospitales de medicina interna y en las policlínicas de pediatría, me había interesado de un modo especial en el estudio de las enfermedades de la infancia.

Fue así como interesándome por los idiotas vine en conocimiento del método especial de educación, ideado para estos infelices por Eduardo Séguin, y empecé a penetrarme de la idea entonces naciente, de la eficacia de los "tratamientos pedagógicos" para curar varias formas morbosas como la sordera, la parálisis, la idiotez, el raquitismo, etc. El hecho de que la Pedagogía debía unirse a la medicina en la terapia, era una conquista del pensamiento moderno, y sobre esta base iba a establecerse la quinesiterapia.

Yo, no obstante, en oposición con mis colegas, tuve la intuición de que la cuestión de los anormales era una cuestión más pedagógica que médica, y así, mientras muchos hablaban en los Congresos médicos de métodos médico-pedagógicos para la educación de los anormales, propuse en el Congreso Pedagógico de Turín del 1898 un método de educación moral. Y creo haber tocado una cuerda sensible, porque de los centros médicos pasó la idea a los maestros primarios y se extendió en poco tiempo, por ser algo que interesaba directamente a la escuela.

El ilustre ministro de Instrucción Pública, Guido Baccelli, que fue también mi maestro, me encargó una serie de conferencias para maestras sobre la educación de niños anormales. Este curso se trans-

formó después en una Escuela Normal Ortofrénica que dirigí durante dos años.

A esa Escuela había incorporado una clase de externos, con un horario facultativo, donde recogí niños juzgados como ineducables en la escuela primaria, por insuficiencia mental. Después, bajo los auspicios de una sociedad, se fundó un Instituto Pedagógico donde, además de los niños externos, se reunieron todos los niños idiotas de los manicomios de Roma.

NOTAS

(1) Ilegible en el original.

(2) Con lo que decimos acerca de los premios y castigos, no pretendemos negar su valor pedagógico fundamental, que descansa sobre la misma naturaleza humana, sino combatir el abuso y perversión, porque no siendo más que un medio, se hace de ellos un fin. En efecto, según el buen sentido natural, el premio y el castigo son un medio para hacer prácticamente —sobre todo a las almas despreocupadas u ofuscadas por la pasión— que una obra es buena o mala, plausible o censurable; y así, en cierto modo, son inseparables de la obra como el efecto de la causa, como consecuencia de la belleza o fealdad moral del acto humano de que se trata.

(3) El método está ya muy extendido y experimentado en las clases de enseñanza elemental.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

“Hacia una Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia”

“El maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico. Sin embargo, otros le han hurtado su palabra y las instituciones actuales del saber pedagógico no solo han reducido la Pedagogía a un saber instrumental sino que también al desconocer la historicidad de la Pedagogía han atomizado a tal punto su discurso que otros sujetos de las ciencias humanas se han repartido, a manera de un botín, el complejo saber de la pedagogía. Queda como secuela que el maestro sigue siendo un peregrino de su saber y que su destino de peregrino es aprendido paradójicamente en las propias instituciones del saber pedagógico”.

O.L. Zuluaga (*Pedagogía e Historia*)

INTRODUCCION

No es el propósito de esta reseña aventurarnos en una crítica del Proyecto Interuniversitario sobre la práctica pedagógica en Colombia. Pensamos que si bien la lectura crítica es ineludible en estos trabajos, no es éste el espacio para ello. Esa generalizada costumbre (canibalismo, se denomina en el argot universitario) de descalificar olímpicamente lo que unos pocos producen con mucho esfuerzo, disciplina y rigor científico, actitud frecuentemente asumida por quienes comparativamente, poco o nada hacen en el

difícil terreno de la investigación, no es la que queremos adoptar aquí.

Nuestra intencionalidad se dirige más a las instituciones formadoras de maestros, a los formadores de maestros y a los maestros mismos, intentando impulsar una reposada reflexión sobre su quehacer en estos tiempos complejos y críticos para la educación y la sociedad colombianas. En este proyecto hallamos una sinigual riqueza teórica, histórica, epistemológica, metodológica. Una muestra fehaciente del rigor, la

seriedad, la profundidad y la capacidad analítica, crítica y creadora que requiere la investigación en un ámbito de los saberes en el que se ha fallado por la trivialización, la retórica, el pragmatismo y la reproducción acrítica de viejos discursos oficiales. Para ello, reseñamos solo algunos elementos importantes a nuestro juicio del Proyecto y nos permitimos dejar formuladas algunas preguntas que motiven la reflexión y la lectura de las obras, por supuesto.

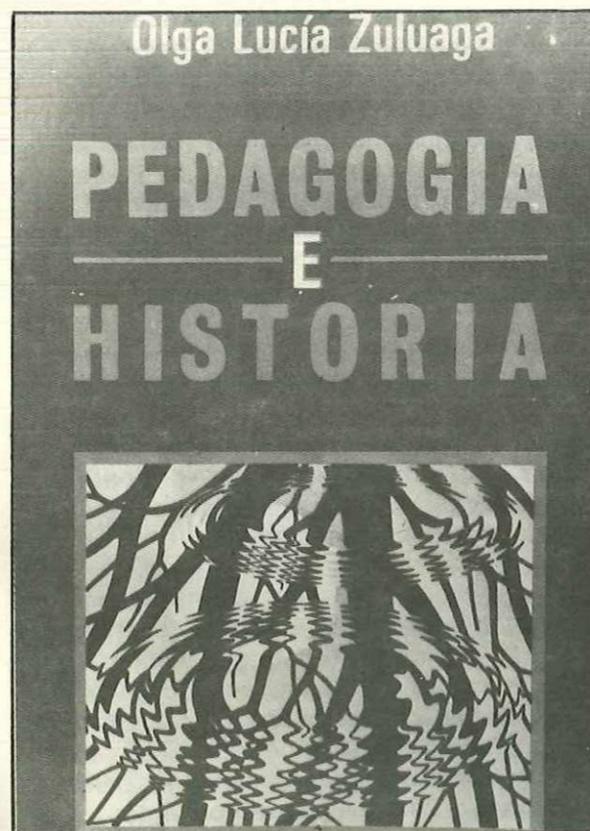
El fragmento que arriba anotamos a manera de epígrafe es suficientemente ilustrativo de la riqueza de las formulaciones centrales del Proyecto Interuniversitario “Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia” que se desarrolla en el país con la financiación de Colciencias.

Integran el equipo investigador Alberto Martínez Boom, actual Decano de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, con el proyecto *La Práctica Pedagógica* en la Colonia; Stella Restrepo, de la Universidad Nacional, con la investigación sobre *Los Jesuitas como Maestros. La Práctica Pedagógica*

en el Siglo XIX es estudiada por Olga Lucía Zuluaga de Echeverry y Jesús Alberto Echeverry, de la Universidad de Antioquia, Universidad ésta que cumple a su vez la función de coordinación y asesoría metodológica. La Universidad del Valle y, en particular Humberto Quiceno C. y Guillermo Sánchez, desarrollan el tema *La Práctica Pedagógica en el Siglo XX*.

El conjunto del proyecto está orientado a recuperar la especificidad de lo pedagógico, sin aislarlo del contexto económico y político; a reconstruir la historia de la práctica pedagógica, superando las fuentes tradicionales de la historiografía: Las políticas educativas. Y, lo que es tanto o más importante, recuperar en la historia de la práctica pedagógica a ese soporte del saber pedagógico: el maestro o “sujeto del saber pedagógico”, claramente diferenciado de profesores y catedráticos pero articulado al discurso propio de las instituciones de saber pedagógico (Normales y Facultades de Educación), discurso que diferencia al maestro entre los otros docentes”. (*Pedagogía e Historia*, págs. 17 y 18).

LAS PUBLICACIONES



Pedagogía e Historia, tituló Olga Lucía Zuluaga el primer libro que Ediciones Foro Nacional por Colombia publicara en 1987. El subtítulo nos acerca más a su objeto: *La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*.

El afrontar una investigación de tales dimensiones exigió a los integrantes del proyecto la construcción de herramientas metodológicas para orientarlo adecuadamente. Es de destacar en este libro, cuyo contenido es el marco teórico del proyecto, la permanente preocupación por la precisión y el rigor conceptual; por el refinamiento de las herramientas metodológicas que Olga Lucía Zuluaga agrupa así:

1. La historia epistemológica de Georges Canguilhem, de cuyos trabajos obtiene los criterios para reconocer al interior de los saberes, cuándo un discurso alcanza el estatuto de ciencia con sus elementos constitutivos: objeto - método - conceptos.

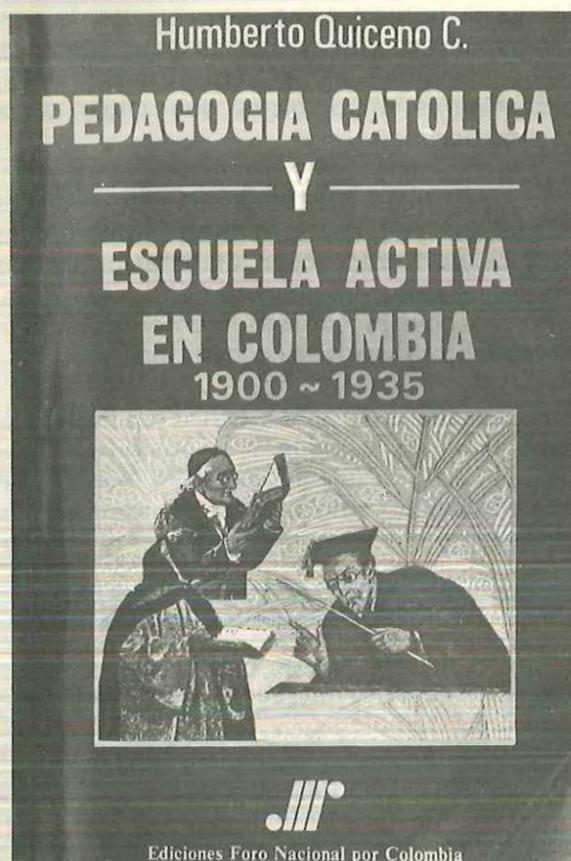
2. La historia del saber de Michel Foucault, cuyos trabajos brindan “la posibilidad del análisis tanto arqueológico con orientación epistemológica como el análisis genealógico que puede dar cuenta de la formación de objetos, conceptos y técnicas en la interioridad de las prácticas sociales”. (pág. 16).

3. La historia de la Pedagogía y de la Educación constituyen fuente obligada para el trabajo epistemológico y crítico acerca de la Pedagogía. “Pero esto no las libera de las críticas necesarias para demostrar que ellas por sí mismas no son historias del saber pedagógico ni mucho menos historia epistemológica”. (pág. 17).

4. Las fuentes primarias de la Pedagogía. Las obras de los clásicos de la pedagogía han sido las fuentes necesarias para aprehender enunciados más internos del saber pedagógico, indispensables para delimitar el objeto de investigación. Por esta vía se llegó al grupo de enunciados que posibilitó la definición del sujeto del saber pedagógico y la definición del campo de relación de la pedagogía con otros saberes: el método de enseñanza.

El enfoque metodológico es evidentemente denso aunque es significativo el esfuerzo que los investigadores hacen por propiciar el acer-

camiento de los no iniciados en el discurso foucaultiano. Por ejemplo, al final del texto incluyen un "vocabulario metodológico" que cumple una función comunicativa, la cual se resalta a lo largo de la obra. Sin embargo, nos asalta una duda: ¿cuántos de los *sujetos del saber pedagógico* de este país están en capacidad de acceder a los planteamientos teórico-metodológicos de este trabajo? ¿Cómo devolver al maestro su historia y su palabra? ¿Será ello, acaso, tarea de las instituciones de saber pedagógico?...



Humberto Quiceno tituló su trabajo *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia 1900-1935*, editado por Foro Nacional por Colombia en este año.

En el prólogo Estanislao Zuleta subraya cómo el autor insiste en el desarrollo de la obra, en que no se trata de una historia de la educación: "Su periodización histórica —continúa Zuleta— no se corresponde con los cuatrienios presidenciales, ni con las "hegemonías" o las "repúblicas liberales". Su tiempo, espacio y preocupaciones son otras: La Salle y Decroly y su influencia en nuestro medio. Los manuales de pedagogía y la ex-

perimentación pedagógica; la primera Facultad de Educación; el devenir del maestro. También aborda la política pero en una nueva perspectiva: las relaciones entre *saber* y *poder*."

Señala, además el maestro Zuleta que "el trabajo de Humberto Quiceno justamente muestra que en nuestro medio educativo no ha existido una pedagogía racional ni en sus modelos educativos, ni en los discursos que hablan de la educación, en sus prácticas y métodos de enseñanza, ni en las relaciones de la educación con la cultura y la política. Ello explica el autoritarismo, el dogmatismo, la intolerancia, el individualismo improductivo y sectario que recorre nuestras aulas y la sociedad". Cierra el prólogo del siguiente modo: "Lo que está implícito en el libro de Humberto, con lo cual me identifiqué plenamente, es un llamado a los educadores, a los maestros colombianos para que se eduquen a sí mismos, a que luchen por sí mismos para pugnar por una nueva sociedad y para ello necesitan de su autonomía, de su racionalidad, ser sujetos de su historia y de su labor pedagógica y educativa".

A partir de los fundamentos teórico-metodológicos del trabajo de Quiceno, y del proyecto global, por supuesto, dos tesis nos parecen particularmente importantes por la ruptura que representan con respecto a los enfoques tradicionales, liberales y marxistas, de la Historia y de la Sociología:

1. Que las transformaciones más notables del período (1900-1935) y de las instituciones no tienen relación directa, no derivaron de los cambios políticos de los años treinta.

2. Que la educación colombiana y la pedagogía no pueden ser entendidas desde las ópticas gubernamentales, de las prácticas económicas; ni como procesos lineales, continuos; estos son procesos discontinuos, producto de fuerzas dispersas, donde no existe la intencionalidad trascendente.

También vale destacar la importancia de la relación *teoría-práctica* en la construcción de la historia de la Pedagogía, hecho que el autor logra centrando su actividad investigativa en las *instituciones* y en las *prácticas pedagógicas* correspondientes. Tal articulación la posibilita el uso de nociones como las de *Discurso*, compuesta de conceptos, prác-

ticas, instituciones y políticas.

Un último elemento que no podemos dejar de señalar del Proyecto y de este subproyecto es el uso de fuentes primarias, fundamentalmente. Cito algunas obras al azar: *Manual de Pedagogía para uso de las Escuelas Católicas de Primera Enseñanza*, editado en 1908, en París; *la Guía del Maestro F.T.D.*, de 1928; del Ministerio de Educación Nacional, *Congreso pedagógico de 1917*; los *Reglamentos de la Facultad de Educación*; el *Proyecto de Ley de Reformas de la Instrucción Pública en Colombia*, de la Misión Alemana, 1925, etc..

Solo nos resta decir al maestro lector, ya inquieto y problematizado, que esas preguntas tantas veces formuladas en las Facultades de Educación y en las Normales: ¿Qué es la Pedagogía? ¿Qué es la Educación?, tienen hoy nuevas y mejores respuestas y, más aún: nuevas y más profundas preguntas a la historia, a la práctica pedagógica y a los maestros.

* * *

La Universidad Pedagógica Nacional a través de su Centro de Investigaciones —CIUP— ha publicado dos de los libros del Proyecto sobre la Práctica Pedagógica en Colombia: *Dos estudios sobre educación en la Colonia*, de Alberto Martínez Boom y Renán Silva. Y, *Escuela, Maestro y Métodos en 1750-1820*, también de Martínez Boom.

La primera de las obras contiene un estudio titulado *El maestro y la instrucción pública en el Nuevo Reino de Granada 1767-1809*, en el cual Alberto Martínez Boom reconstruye la historia de una modalidad educativa que para este período adquiere sus rasgos específicos y nuevos: *la enseñanza de las primeras letras*. "Se trata de la configuración de una modalidad singular con la aparición de un sujeto específico; el maestro, *que marca el inicio de la escuela en nuestra sociedad* (El subrayado es nuestro: D.L.C.). De una institución que empieza ya a configurar un objetivo propio de su trabajo, el niño; que establece un espacio de ejercicio de su práctica, el salón; un tiempo propio marcado por un horario y unos procedimientos para enseñar relacionados con saberes pedagógicos, organizado todo ello a través de los *planes*".(p.3)

A juicio del historiador *la escuela de primeras letras* no fue el producto de una evolu-



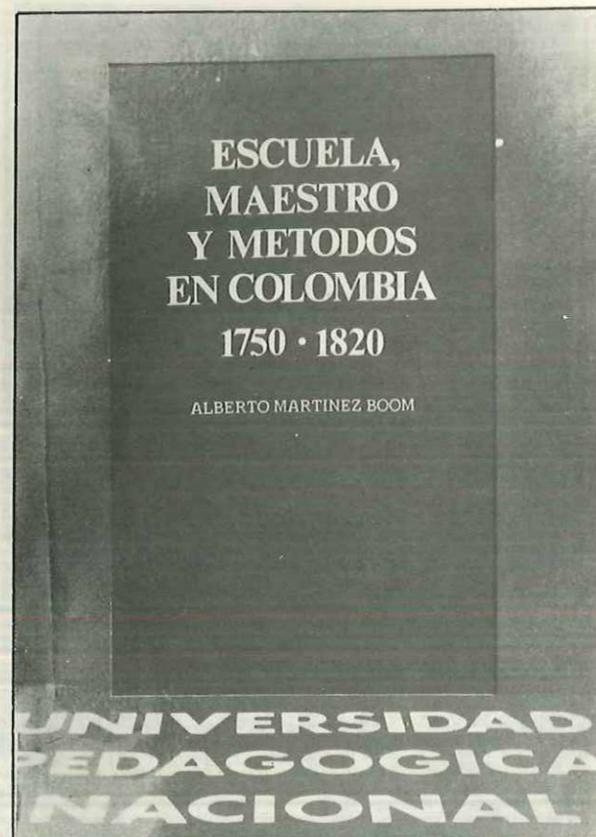
ción progresiva. Más bien, la concurrencia de factores casuales, unas veces; otras, como producto de proyectos políticos o exigencias sociales o desarrollos de las ciencias. Surgió así una práctica pedagógica específica: la de las primeras letras (distintas de nuestra idea de escuela primaria de hoy) y una noción históricamente definida: la de *instrucción pública*, señala el autor.

El otro trabajo, realizado por Renán Silva, titulado *La Reforma de estudios en el Nuevo Reino de Granada, 1767-1790*, plantea las modificaciones en los planes y métodos de enseñanza en el nivel de los Estudios Generales, en el período antes señalado. Además se propone el autor explicar esas formas en términos de luchas de poder.

* * *

En el último libro que aquí comentamos, *Escuela, maestro y método 1750-1820*, Alberto Martínez Boom avanza en la reconstrucción de la práctica pedagógica en la Colonia.

Guiado por los fundamentos metodológicos del Proyecto Interuniversitario, se ocupa de la relación Estado-Educación; de la escuela-



como primera institución estatal de saber; de la vida escolar y el estatuto del maestro como temas centrales.

En ésta como en las anteriores obras reseñadas subrayamos el minucioso trabajo de revisión de documentos de la época, objeto del

estudio: fuentes manuscritas e impresas del Archivo Nacional de Colombia, del Archivo Eclesiástico de Popayán, de la Biblioteca Nacional, del Archivo Central del Cauca, entre otros.

Creemos firmemente que es un compromiso de las "instituciones de saber pedagógico" —Facultades de Educación, Normales—, abordar el estudio serio, reflexivo, crítico, de estas obras como una de las posibles vías hacia el replanteamiento de su misión histórica y social: la formación de los maestros y por su mediación, la de las nuevas generaciones del país. La recuperación de la historia sería en este sentido la base para la transformación de la práctica pedagógica en Colombia.

Finalmente, consideramos que este proyecto es una experiencia que brinda una importante *lección de investigación*, de sus exigencias a nivel teórico, y de la dedicación y disciplina indispensables de parte del investigador.
Socióloga

DORIS LAMUS CANAVATE
Coordinadora Area Social-Humanística.

SEGUNDA JORNADA PEDAGOGICA

PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR

MAYO 17 - 21 de 1988

Palabras de Apertura

Por celebrarse en Mayo el día del Educador hemos elegido este mes para realizar las "Jornadas Pedagógicas" de la Facultad, espacio establecido como fruto de la reconceptualización curricular del programa de Licenciatura en Educación Preescolar para reafirmar la identificación de los futuros docentes con su profesión.

En esta II Jornada Pedagógica esperamos:

1. Que el Educador Preescolar en formación adquiera conciencia de que fundamentalmente es un MAESTRO, no un cuidador de niños o simple jardinera, sino un maestro en toda la dimensión que el perfil ideal pretende; a esto me referiré posteriormente.

2. Que los egresados como profesionales, asuman las responsabilidades que les son concernientes y logren en la Asociación de Educadores Preescolares de la UNAB tanto el enriquecimiento intelectual como la defensa de sus intereses profesionales, sociales y económicos. Invitamos muy cordial y afectuosamente a todos los exalumnos a participar en la Asamblea programada.

3. En esta época de crisis y de búsqueda de soluciones en el sistema educativo del país consideramos de primordial importancia dar un espacio al conocimiento, análisis y reflexión de las políticas y estrategias planteadas por el Estado a través del Ministerio de Educación Nacional para lo cual tendremos la participación de funcionarios de la Secretaría de Educación Departamental quienes nos ilustrarán sobre la Promoción Automática, Estatuto Docente, Descentralización y Mapa

Educativo; además contaremos con la presencia de una profesional del Ministerio de Educación Nacional quien expondrá las Nuevas Políticas de Evaluación en el Nivel Preescolar y el Currículo II planteado por el Ministerio.

En cuarto lugar, tenemos como objetivo el que sean los estudiantes los promotores y organizadores de estas Jornadas con el fin de motivarles a estar en permanente búsqueda del saber pedagógico, del posicionamiento crítico, de recursos para el quehacer docente, de las iniciativas, experiencias, reflexiones y trabajos investigativos sobre educación lo cual coadyuvará a una mejor estructura profesional.

Aunque en esta ocasión el evento ha sido coordinado por docentes del área profesional apoyamos las iniciativas dadas por estudiantes y es así como la programación de CREARTE, la exposición de material didáctico elaborado por alumnos y madres comunitarias dirigidas por las estudiantes, el foro sobre el papel político del educador y la fiesta de integración estarán a su cargo.

Retomo de nuevo el tema planteado sobre las características del Educador que deseamos formar, pues considero que todos los miembros de la Facultad debemos tenerlas siempre presentes; además dar a conocer cómo se van dando acciones conducentes al logro de los objetivos planteados.

A raíz de la implementación del rediseño curricular y la ampliación del perfil ideal y ocupacional del educador que busca la formación de docentes y administradores preescolares con una vasta preparación pedagógica, social, humanística, científico-inves-



Figativa y práctica, contamos con una serie de trabajos desarrollados por docentes y estudiantes en diferentes áreas las cuales redundarán en un mejor conocimiento de nuestros niños bumangueses; es así como las estudiantes de tercer nivel elaboran un estudio sobre la enfermedad diarreica en niños menores de 6 años de los Hogares del Bienestar de las zonas marginadas de nuestra ciudad; en la asignatura Problemática Social de la Infancia se han desplazado los alumnos a evidenciar la situación del menor trabajador, resultado de las precarias condiciones de vida de gran parte de nuestros compatriotas que impiden el acceso a la educación de muchos niños santandereanos.

La formación de maestros idóneos, comprometidos en su autoformación y conscientes de sus limitaciones y potencialidades nos han llevado por ejemplo, a que estudiantes de quinto nivel desarrollen un trabajo de investigación al interior de la Facultad sobre la comprensión de lectura de las alumnas de primero a cuarto nivel con el fin de desarrollar estrategias curriculares que permitan la adquisición de habilidades intelectuales que en los niveles de la educación primaria y secundaria no les han brindado, porque estamos convencidos de que no podemos continuar quejándonos por fallas estructurales y ampliando la deserción académica por limitantes como la anterior sino que es nuestro deber la solución de los mismos.

Conscientes del rol del maestro como agente cultural y propiciador de cambios sociales hemos dado especial énfasis a los proyectos de atención al menor con participación comunitaria apoyando los actuales programas del gobierno desarrollados por el Bienestar Familiar a través de los hogares del Bienestar; encontrando que estudiantes de octavo nivel de licenciatura en la práctica administrativa han dejado muy en alto la profesión al participar como asesores administrativos, or-

ganizando comunidades, implementando los programas, capacitando madres y dando asesoría pedagógica con una reconocida cualificación de estos programas en los sitios donde se ha contado con su presencia en comparación de otros donde no hay participación de las Licenciadas en Preescolar de la UNAB; situación que ha propiciado el que se hayan vinculado laboralmente varias egresadas seleccionadas en concurso con otras profesionales tanto en el Bienestar Familiar como otras instituciones con programas y fines similares.

Para satisfacción de quienes estamos empeñados en esta ardua pero gratificante labor de formar los educadores preescolares que Santander y el país necesita tendríamos muchas otras realizaciones para comentar, como los estudios investigativos realizados por estudiantes de último nivel sobre "La relación entre juego y labor pedagógica", la vinculación con el sector oficial a nivel de las prácticas, etc.; que por no agotar la atención del auditorio omito hoy.

Por último doy mis sinceros agradecimientos al Comité Organizador de la Segunda Jornada Pedagógica coordinado por Amparo Galvis de Orduz, Graciela Moreno, profesores del área profesional y estudiantes de todos los niveles de la Facultad. A conferencistas quienes espontánea y gentilmente aceptaron nuestra invitación, a los egresados que nos acompañaran y siempre han estado atentos para darnos a conocer sus inquietudes, problemas y experiencias sobre la labor profesional; a las directivas de la Universidad quienes a pesar de las dificultades, han velado por la búsqueda de alternativas y mejoramiento de la calidad académica, apoyando con beneplácito nuestros intentos de integrar la Universidad a la comunidad.

LUTHING OCAZIONES DE JAIMES
Decana Facultad de Educación