

CONTENIDO

PRESENTACION	5
1. PREAMBULO	7
II. PRIMERA MESA DE TRABAJO: LA EDUCACION BASICA	9
A. Prospectiva de la educación <i>Carlos Eduardo Vasco Investigador</i>	1.0
B. Panorama de la educación en el Distrito Capital <i>José Luis Villaveces Secretario de Educación</i>	33
C. La universidad frente a la educación básica y la escuela	62
D. Imaginario de la educación básica y de la escuela	66
III. SEGUNDA MESA DE TRABAJO: LAS FACULTADES DE EDUCACION	70
A. La universidad como formadora de educadores	70
B. Imaginario de las facultades de educación	71
IV. TERCERA MESA DE TRABAJO: PROPUESTAS, ANALISIS E INTEGRACION	72
BIBLIOGRAFIA	79

PRESENTACIÓN

La temática que compone este documento fue desarrollada, discutida y analizada en una serie de actividades conjuntas en las que participaron las Facultades de Educación ubicadas en el perímetro del Distrito Capital y directivas de la Secretaría de Educación, durante el año de 1996. Estas entidades fueron representadas en los distintos eventos por las siguientes personas:

Miryam L. Ochoa	Decana	Univ. Externado de Colombia
Teresa Garzón	Coordinad.	Univ. de la Sabana
María Victoria Flórez	Profesora	Univ. Pedagógica Nacional
Gilberto Hernández	Profesor	Universidad de La Salle
María H. Perdomo	Profesora	Pontificia Univ. Javeriana
Aura M. Castro	Decana	Corp. Univ. Minuto de Dios
Jairo Ricardo Pinilla	Decano	Universidad Antonio Nariño
Rosa Marina Prada	Coordinad.	Univ. de San Buenaventura
Miriam Pardo	Decana	Univ. Pedagógica Nacional
Crisanto Velandia	Investig.	Univ. Cooperativa de Col.
Lucy Patarroyo	Docente	INPAHU
María M. Meneses	Decana	Univ. La Gran Colombia
Diego Castro Quiroga	Decano	Fund. Univ. Monserrate
Elmer Enrique Reyes	Decano	Fund. Univ. Los Libertadores
Dora Inés Rincón	Coordinad.	Univ. INCCA de Colombia
Olga Esther Salcedo	Decana	Universidad Distrital
Eloísa Vasco	Decana	Corp. Univ. Iberoamericana
Magdalena Morales	Directora	IDEP
Carlos Eduardo Vasco	Investig.	Misión Ciencia, Educación y Desarrollo
Yuri Poveda	Coordinad.	Planeación de la Secretaría de Educación

José Luis Villaveces Secretario Secretaría de Educación de
Santafé de Bogotá, D. C.

Las actividades desarrolladas permitieron realizar un primer análisis de la problemática de la calidad de la educación en Distrito Capital, ubicar aspectos que contribuyen de manera negativa y positiva al desarrollo de una educación más acorde con las necesidades, y a definir acciones conjuntas para empezar a esbozar y configurar la escuela del próximo milenio.

Si bien el presente documento aparece como una publicación conjunta de la Secretaría de Educación y la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Externado de Colombia, es importante destacar que es un trabajo colectivo en el cual participaron de manera decidida las 18 facultades de educación ubicadas en Santafé de Bogotá y los funcionarios de la Secretaría de Educación y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Miryam L. Ochoa Piedrahita
Decana de la Facultad de
Ciencias de la Educación

Yuri Poveda
Coordinador General
Oficina de Planeación
Secretaría de Educación

I. PREÁMBULO

En el empeño por desarrollar la política de mejoramiento de la calidad de la educación, la Secretaría de Educación del Distrito Capital y las Facultades de Educación se unieron para debatir conjuntamente la problemática educativa e implementar estrategias conducentes a una cualificación del proceso educativo que se adelanta en el Distrito. Para el efecto, la Secretaría se puso en contacto con la Universidad Externado de Colombia, entidad que durante los últimos años ha desarrollado actividades de formación para docentes en servicio y que detenta actualmente, por medio de la Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, Dra. Miryam Ochoa Piedrahita, la presidencia de Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade) con el fin de coordinar conjuntamente el proceso.

Ya establecidas las condiciones para adelantar los eventos pertinentes, se celebró un convenio con el objeto de llevar a cabo cuatro Mesas de Trabajo sobre la educación en el Distrito Capital y la publicación de un documento de trabajo con propuestas para el mejoramiento de la calidad de la educación capitalina. Las mesas de trabajo abarcarían temas como la educación básica, las Facultades de Educación y las sesiones correspondientes al análisis de las diferentes propuestas presentadas al evento.

El primer paso consistió en sensibilizar a las facultades de educación para que participaran en el proyecto. Para ello, se convocaron las 18 facultades que funcionan en el Distrito Capital, las cuales respondieron positivamente y se vincularon con entusiasmo al proceso de reflexión pedagógica.

Se formó entonces un grupo coordinador, de carácter

intermstitucional, integrado por José Luis Villaveces, Secretario de Educación; Yuri Poveda, Director de Planeación de la Secretaría de Educación; Miryam Ochoa Piedrahita, Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Externado de Colombia; Eloísa Vasco, Decana de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana, y Olga Esther Salcedo, Decana de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital. Con este equipo de dirección el trabajo se encauzó hacia el logro de los objetivos establecidos y la definición de estrategias conducentes al mejoramiento de la calidad de la educación básica en el Distrito Capital.

Para su desarrollo se propuso el método prospectivo de mesas de trabajo que permitía, precisamente, esta construcción conjunta del futuro que se buscaba como propuesta fundamental. Con el establecimiento de este diseño se pretendió darles una mayor claridad a los elementos que inciden en la calidad de la educación y en la formación del educador y de los educandos, estudiar de manera conjunta (Secretaría de Educación y Facultades de Educación) las interrelaciones existentes entre estos componentes, determinar las fortalezas y debilidades del sistema de educación básica y de los procesos de formación, y lograr acuerdos entre los distintos sectores para conseguir resultados concretos en el mediano plazo.

Esta actividad se realizó inicialmente de manera separada por los miembros de la Secretaría de Educación y las facultades de educación. Del trabajo adelantado por cada uno de estos sectores, se obtuvo el balance de la situación y estado actual desde distintas perspectivas. Para el desarrollo de las mesas de trabajo, se requirió la realización de actividades concretas de análisis y la elaboración de documentos síntesis por sector.

Este documento que hoy se presenta a la comunidad educativa es, pues, el resultado de la reflexión conjunta entre la Secretaría de Educación y las entidades universitarias formadoras de docentes, en procura de establecer pautas concretas que contribuyan de manera efectiva a una educación que responda a la realidad y a las expectativas de los bogotanos en el presente inmediato pero con visión futurista.

II. PRIMERA MESA DE TRABAJO: LA EDUCACIÓN BÁSICA

La relación educación y desarrollo implica necesariamente una visión de futuro y, por lo tanto, la necesidad de llevar a cabo unas estrategias que permitan a los actores que intervienen en los procesos educativos buscar alternativas de construcción conjunta con miras a mejorar las condiciones actuales y así garantizar un futuro mejor.

La primera exploración se desarrolló en torno al conocimiento de la ciencia básica y al estado actual de la educación básica. Presidida por el Dr. José Luis Villaveces, Secretario de Educación. Esta Mesa de Trabajo contempló como punto principal en su agenda la presentación de las fortalezas académicas y líneas de investigación de cada facultad y las propuestas de implementación conjunta del PEI en los colegios de Santafé de Bogotá.

Como instancia inicial se realizó un balance del estado actual de la educación en el Distrito Capital y de la formación de docentes en las Facultades de Educación de Santafé de Bogotá, analizando los diversos factores que intervienen en las instancias formativas y los elementos que caracterizan a la escuela y al docente. Esta primera aproximación pretendió facilitar un mayor nivel de comprensión del fenómeno educativo al ahondar en las causas que generan una mejor o peor calidad de la educación y en las consecuencias que ésta tiene sobre el desenvolvimiento vital de los habitantes de Santafé de Bogotá.

Para su realización, se llevaron a cabo las siguientes actividades:

- a. Introducción temática realizada por dos expertos sobre aspectos relacionados con la calidad de la educación básica.
- b. Elaboración de imaginarios sucintos en los cuales se explicitan las características de los componentes educativos objeto de análisis.
- c. Descripción de las fortalezas y debilidades de los diversos componentes.
- d. Propuestas concretas de acción.

El trabajo conjunto debía concluir con la elaboración de un primer Imaginario sobre la Educación Básica que condensara un ideal en el que fuera posible conjugar todos los aspectos que intervienen en el proceso educativo.

Tal como estaba previsto, la primera mesa desarrolló el tema de las fortalezas académicas y las líneas de investigación de las instituciones formadoras de formadores; también se abordaron los principios inherentes a las funciones de formación, capacitación e investigación del IDEP y se hizo un primer análisis sobre las estrategias que garantizarían una amplia participación y mayor pertinencia de los temas por tratar. El análisis inicial se concentró en torno a los planteamientos de los doctores Carlos Eduardo Vasco sobre educación prospectiva, y José Luis Villaveces sobre el estado actual de la educación en el Distrito Capital, para determinar la calidad de la educación básica que se imparte y su proyección futura. A continuación se presentan las transcripciones de estas dos conferencias.

A. Prospectiva de la Educación

Carlos Eduardo Vasco Investigador

Agradezco mucho a la Dra. Miryam Ochoa y al Dr. Villaveces esta oportunidad para confrontar nuestras visiones de ese imaginario de la educación en el próximo siglo que vamos a tener que enfrentar a través de nuevas formas de integrar y estructurar lo que podría ser una facultad de educación para responder a estos retos. Y más que una conferencia, vengo aquí a hablar en voz alta y a pensar en voz alta sobre lo que yo veo que sería esa educación que ya está acá; si ustedes leen algunos libros del Proyecto Atlántida o leen la revista *Camaleón*, ven que no es para el siglo XXI, sino que hace rato que se nos entró, y por donde no esperábamos, una cultura muy diferente a la nuestra, una cultura que en Colombia, como decíamos que habíamos pasado directamente de la mula al jet, aquí también pasamos directamente de una época premoderna al posmodernismo como sin transitar por la modernidad en su sentido de racionalidad, de academia,

de otra serie de puntos de vista de los siglos XVII, XVIII, XIX, y XX y como **que** nos pasarnos de una vez al XXI.

A **ese** respecto, voy a referirme a tres textos a lo largo de este camino. El uno es una ponencia que realizó Marco Raúl Mejía del CINEP en una conferencia que presentó en la IV Semana Iberoamericana de Educación y Cultura de la OEI, el año pasado, en donde él, muy a la manera posmoderna de hacer mosaicos, más que de hacer discursos coherentes, nos **habla** de lo que él está encontrando en Brasil, en Centroamérica, en **México**, en Colombia respecto **a** los cambios de la educación. En cuanto **a** las expectativas que tiene la sociedad y que tienen los jóvenes sobre la escuela, me voy **a** referir a la charla **que** di en el Cepecs y en la Universidad Nacional de Colombia, en el XII Seminario Nacional de Educación y Sociedad, en 1993, y que he llamado "El verdadero sentido de la educación básica, secundaria y media"; y, finalmente, voy **a** tener que volver **a** leer algunos apartes de una fotocopia de una charla mía -aunque ustedes están muy jóvenes para haber estado allá- que presenté en el III Encuentro de Facultades de **Educación** en 1982.

Cómo veo yo estos retos que va **a** tener que enfrentar el licenciado, y si se va **a** seguir llamando licenciado. Habría que mirar, entre otras cosas, si ya la palabra "licenciado" nos está confinando **a** un profesional de segunda categoría, que tiene un año menos de estudio que sus colegas y que está **ubicado** socialmente en un nicho bastante precario; y habría que pensar bien si el nombre de "licenciado" que en otros países es sumamente prestigioso -como en México o en España- aquí tenemos que repensarlo.

En primer lugar, me voy **a** referir a la parte como más negativa que enfrenta cualquier reforma de la educación básica, secundaria y media y es que en realidad las expectativas sociales sobre esta educación son bastante limitadas. En la charla del Cepecs y de la Universidad Nacional, en aquel XII Seminario, hablaba de los verdaderos sentidos que tiene el colegio o la escuela para la sociedad. El primer sentido es la llamada *cárcel de menores*, en donde es importante tener encerrados ahí, el mayor tiempo posible, **a** esos diablitos llenos de energía y de malicia que son los

niños, los adolescentes, los jóvenes. El segundo sentido está relacionado con éste y es el de *parqueadero laboral*. A medida que la economía se va modernizando requiere menos trabajadores para el mismo tipo de servicios; el aumento de productividad tanto por la tecnología como por la organización del mercado y la inversión del capital, permiten que el mismo trabajo lo hagan menos personas y, por lo tanto, no hay puesto para 300 mil jóvenes que terminarían noveno grado. Según la Misión, les darían su bachillerato básico y ya saldrían a competir en el mercado laboral; entonces hay que tenerlos ahí guardados para que demoren un poco el impacto sobre el mercado laboral.

El tercer sentido real que le da la sociedad es bastante trágico, pero me parece que es muy realista y es que la sociedad considera a la escuela, al colegio y ahora también a la universidad, por lo menos en los primeros años, como una *cámara de endurecimiento*; o sea, se espera que, infortunadamente y a pesar de la tecnología, la mayoría de los puestos de trabajo van a seguir siendo, durante muchos años, en alto grado tediosos, difíciles, rutinarios, embrutecedores, diría yo; y hay que preparar gente para eso; o sea, para que se levante temprano, para que esté a tiempo, para que haga tareas repetitivas, prácticamente sin sentido, para que aguante capataces que lo tratan mal, para que siga trabajando a pesar de que esté enfermo o cansado, o lo que sea, y para esto se necesita una cámara de tortura. Y lo va endureciendo a uno; entonces la mamá levanta al niño y lo sacude todas las mañanas, lo manda al bus y puede que no se desayune, pero llega a tiempo; el maestro le pide las tareas que han sido 100 problemas de álgebra que no sabe para qué sirven, y si no los ha hecho se tiene que quedar trabajando el sábado, etc. Y se va formando una especie de costra que le ayuda después a vivir la vida real del trabajo rutinario.

Y, finalmente, el cuarto sentido también es un poco triste pero se trata de lo que yo llamo la *aplanadora* ideológica. Decían los lores ingleses que los egresados de los colegios deberían tener tal nivel cultural que sepan lo suficiente para ejecutar las órdenes, pero no lo suficiente para cuestionarlas. Y nosotros estamos metidos en un impasse; por un lado tenemos los derechos humanos y la

democracia y la crítica y tal cosa, y por otro lado, la sociedad a la que en realidad no le interesa la crítica, ni la democracia, sino un poco la obediencia, el patriotismo, así sea por el equipo de fútbol. Que no se vuelvan a revivir ideales socialistas, utópicos, porque ya estamos en el país y en el mundo del fin de la historia, y ya fracasaron todas esas utopías. Entonces, hay que manejar una nivelación por lo bajo, en la ideología, y por más que la gente progresista hable de pensamiento crítico, en defensa de los derechos, de autoimagen positiva, de alumnos sobre su propio poder, de todas maneras a la sociedad no le interesa eso en general.

Por lo tanto, contra estas cuatro expectativas que tiene la sociedad va a ser muy difícil hacer cambios reales, porque siempre habrá quien los torpedee, por razones más o menos inconscientes; sin embargo, el papel del educador es que, a pesar de esas expectativas sociales, tiene que trabajarle a una escuela que no sea cárcel, sino un sitio agradable; que no sea mero parqueadero laboral, sino que esté ahí produciendo por lo menos social, cultural, simbólicamente; que no sea una cámara de tortura, sino que sea un sitio donde la persona goza de sus derechos y sus oportunidades, y que no sea una aplanadora ideológica, sino un sendero de democracia, de participación, de pensamiento crítico, de ojalá, algún resucitar de la utopía en el siglo siguiente.

Infortunadamente, dentro de los alumnos no vamos a tener aliados, porque los tres sentidos que he encontrado y que me ha confirmado toda la investigación de Atlántida, por sesgada que ésta sea, es que para los adolescentes realmente la principal función del colegio es la de ser *club social*. Allí es donde a ellos les gusta ir a **conversar** antes de que toquen el timbre para entrar, en los recreos; en donde pasarse papelitos, volarse de clase a charlar -así sea en el baño, a fumar, a escaparse de la rutina; en donde quedarse después del colegio, trabajar juntos, hacer deporte, jugar; yo creo que aun el deporte no les interesa a ellos por el deporte mismo, sino por el gusto de empujarse, de estar juntos, gritar, pelear.

El segundo punto, muy claro, relacionado con los alumnos -y todos los que hemos asistido a las reuniones de egresados de los colegios lo sabemos- es que 90% de las conversaciones en las

reuniones de bachilleres de 15 años, de 20 años, de 25 años, es sobre la *pilatuna* que uno le hizo al rector, a los profesores, las voladas del colegio; el colegio es el paraíso de las pilatunas. La palabra pilatuna no tiene ninguna otra acepción sino lo que hacen los adolescentes en los colegios y los que éramos así como muy formalitos, para no decir otras palabras más duras que nos decían, pues no teníamos como mucho de qué hablar en esas reuniones de bachilleres.

Y, finalmente, también para los alumnos, el recuerdo que tienen y lo que quieren vivir en el colegio son lo que llamo las *ceremonias de iniciación*. Es el momento de los romances, de los rompimientos con los novios y las novias, del despertar de la sexualidad, del problema que se da en esa cultura de los baños de que nos hablan los etnógrafos, y eso no es nuevo; eso, desde la famosa canción de “La de la mochila azul” ya estaba muy claro que eso era lo que más llamaba la atención a los jóvenes. Y, realmente, las distintas maneras de iniciarse unos a otros en la sexualidad -con gran tristeza de los profesores de educación sexual que siempre llegan tarde para enseñarles las cosas- todo el asunto de lo que está pasando en el salón de clase, y que pasa inadvertido para los profesores de ética, moral, religión, sexualidad, fisiología e higiene es ese mundo de las ceremonias de iniciación; muchas veces son muy dolorosas para ellos, pero que a la hora de la verdad esas ceremonias de iniciación suelen ser dolorosas.

Y por lo tanto nos quedamos nosotros, los soñadores que venimos a estas reuniones del futuro de la educación, pensando en que la escuela es para aprender la academia, la ciencia y el pensamiento científico, crítico; para aprender la democracia. Entonces resulta que no encontramos ni en los papás en general, ni en los alumnos en general, aliados para esto; es más una cruzada de quijotes como ustedes mismos han autodefinido este trabajo de reformulación de lo que podría ser una facultad de educación.

Sinembargo, para que no quede todo en lo negativo, lo que yo propongo en la charla es que aprovechemos esos sentidos que ya hay ahí para reorientarlos, para partir de ellos, para no estar como quien dice luchando contra la corriente, sabiendo que

no tenemos aliados; tenemos que conseguir todos los aliados que podamos entre los padres de familia **y** entre los jóvenes. Y muchas veces hacerles caer en la cuenta que los verdaderos sentidos que ellos implícitamente tienen pueden ser suficientes para convertirlos de resistencia pasiva a participación activa en ese cambio. Esto lo había escrito yo respecto a los jóvenes antes de conocer todas estas investigaciones etnográficas sobre la escuela y antes de que se viniera aun la palabra posmodernismo; pero, en realidad, desafortunadamente más bien se confirma cada vez **más** **-y** lo señala Marco Raúl Mejía en su pintura de la escuela- cómo el conocimiento, como lo aprendimos nosotros en la universidad, un poco más lineal, un poco más de **argumentación**, de poner a prueba las cosas, de convencer por medio de la palabra, ya no funciona en la cultura juvenil.

Ustedes ven que un aviso de televisión no convence, no argumenta sino como disculpa; los argumentos son bastante triviales. El odontólogo recomienda que 90% más de caries se evita si usted usa tal crema dental; uno ve que ese no es un odontólogo sino un modelo de **la** televisión que está ahí tasando que 90% más de qué; no dice ni qué significa 90% más de protección de las caries; pero eso no importa porque se presenta en imágenes, se escoge el odontólogo o, aveces, mejor la odontóloga si usted está atendiendo **a** la población masculina y le pone usted una serie de detalles de estas maneras de trabajar que tiene el cine de *flash*, muy rápido, casi que subliminal. Y las empresas saben que si dejan de publicar esos avisos se les caen las ventas; todas las cremas dentales son iguales, todos los jabones de lavar ropas son iguales, pero entre ellos el que monta una buena propaganda por algún tiempo tiene una ventaja con respecto a los demás. Y los jóvenes están leyendo estas imágenes en las telenovelas, en las caricaturas; **hay que** analizar también cómo todos estos dibujos animados de la televisión tienen todos los estereotipos y todas las jugadas de persuasión sin necesidad de dar ningún argumento, sin necesidad de echar un discurso, con muy pocas palabras y mucha acción. Y, por lo tanto, aun el conocimiento que nosotros propugnamos en la universidad y en, la escuela, es un conocimiento de la época moderna; no es la manera de comunicarse

de esta época posmoderna, donde hay un gran desorden, unos mosaicos, un tipo de comunicación que se nos **escapa** a nosotros muchas veces **y** que **impacta** mucho a los jóvenes.

Y lo mismo podríamos decir del consumismo **y** el hedonismo que rechazan completamente los valores que los maestros mantenemos. Un maestro, por ser profesor, ya con eso tiene un **estatus** económico que le obliga a ser austero, **a ahorrar**, **a** cuidar el centavo; todo lo contrario de las telenovelas **y** de los avisos de la televisión. El mismo maestro, por su formación, que ha sido como un apóstol **y** como un guardián de los valores sociales, está en contra del hedonismo **y** resulta que para los jóvenes esa es la doctrina ética imperante. El maestro está **enseñado** a un saber hegemónico moderno, en donde hay la física, la matemática, la biología, la evolución, cada una de esas teorías ya está establecida como lo que es científico **y** lo que hay que enseñar; **y resulta** que ahora el pluralismo de las sectas, de las pseudociencias, en donde el alumno está oyendo una crítica **a** la medicina tradicional, **y** sabe que la mamá va donde el yerbatero **y** la niña de la cocina sigue yendo **a** todos esos sitios donde están los brujos **y** demás. **Y se vuelve a** aceptar ya en todas las clases sociales la astrología, la parasicología, las distintas medicinas alternativas. Entonces, todo lo que nosotros pensábamos que era lo científico está cuestionado; ~~todo el~~ mundo le está diciendo auno que no, que eso ya no es así, que eso es distinto, que el esoterismo, que la sabiduría de los Mamas de la Sierra Nevada es mucho más fina que cualquier biólogo con Ph. D. Hay todo un cuestionamiento; hay un pluralismo. Antes era muy claro que había que sacar del colegio a una niña que quedaba embarazada, pero ahora si se saca, la tutela lo acaba; si usted tiene problemas con muchachos homosexuales tenga mucho cuidado porque lo demandan **y** pierde usted la demanda. Entonces, todo lo que era la seguridad de los valores **y** de la ética que tenía el maestro se lo cuestionan con un gran poder jurídico que no se tenía en otros tiempos, como ustedes lo han visto con la Universidad de los Andes; quién se iba a imaginar que por desacatar una tutela le iba a tocar al Dr. Infante ir a Aquimindia; resulta un mundo distinto, de un pluralismo muy fuerte en donde cada uno reclama que lo que él piensa **y** lo que él

dice, así sea aberrante para uno, tiene el mismo derecho que lo que uno considera científico y correcto.

De manera que un mundo de hedonismo, de pluralismo, de consumismo, de imágenes más **que** de discursos, de desorden más que de orden, parece totalmente **contradictorio** a lo que fue la escuela moderna de los siglos XVII a XX. ¿**Qué** podemos, entonces nosotros, esperar **que** vaya a buscar a la escuela un joven **que** viene de esta cultura, fuera de proporcionarle ocasiones para hacer pilatunas **y** socializar con sus congéneres **y** de tener todas estas oportunidades de ceremonias de iniciación en las drogas, en el sexo, en el cine, **y** con todas estas **viviencias** que están asaltándolos continuamente por la televisión?

Yo propongo una cosa muy sencilla, aparentemente, **que** podría responder a lo **que** pudiéramos proponernos como una meta en el tiempo que pasan los jóvenes con nosotros en las escuelas **y** colegios **y** es **que** lleguen a desarrollar una auto-pedagogía. Que, a pesar de **que** no respondan a nuestras ideas, a nuestros valores, a nuestras insinuaciones, sinembargo, ellos se vayan dando cuenta de que tienen **que** educarse, **que** tienen que formarse. Y ese verbo reflexivo afortunadamente señala la dirección **que** para mí es más profunda; a uno no lo educan, uno se educa; auno no lo forman, uno se forma, ya se ha dicho desde hace mucho tiempo. Pero a la hora de la verdad, toda la manera de trabajarlo en la escuela **y** en el colegio es como si el maestro estuviera educando al niño, como si el maestro estuviera formando al joven.

Evidentemente, dentro de esa autoeducación lo más importante ya no es el maestro sino el tutor. El **tutor** es maestro de una manera más profunda, tal vez, más que el dictador de clases del que nosotros nos venimos burlando desde hace tiempo, pero seguimos trabajando en el mismo esquema. Ese tutor es la persona que está adelante de uno en **experiencia**, en, conocimientos, pero que en otras cosas uno sabe más que él; que uno considera más como amigo **y** compañero de labores, pero que tiene una autoridad moral sobre uno Yo creo que si al maestro lo consideramos como tutor, **y** si la formación **y** la educación que da la escuela tiende **a** desplazar el centro hacia el mismo sujeto que se forma **y** se educa, podríamos empezar a pensar otra vez en lo

que serían ser los objetivos específicos de esos grandes objetivos generales de presentar una oportunidad de autoformación, de autoeducación y de un desarrollo en el que la pedagogía del tutor lleve a la autopedagogía del **tutoriado**; y una vez que tengamos esta gran pintura general de lo que podría ser esta escuela, ya podemos entonces volver a rescatar, por ejemplo, en qué sentido el tutor tiene la responsabilidad de que el tutoriado ingrese al mundo académico.

El mundo académico, a mí me gusta mucho. Y todavía no he encontrado nada mejor que aquel artículo de Jorge Charum en el segundo tomo de la Misión de Ciencia y Teconología, en donde en una sola página hace una pintura de lo que es la academia en ese ideal moderno que podríamos llamar weberiano, en donde cualquier afirmación que se haga está ahí sobre la mesa para ser discutida. Eso es muy **coherente** con el posmodernismo en que no hay la autoridad del que la dice, sino que está ahí para una discusión y que esa discusión se hace con argumentación racional; y ahí sí es moderna y no posmoderna; no hay la **diferencia**, en que no se hace por *show* o por la imagen que proyecta, sino por la argumentación.

Yo creo que si entendemos lenguaje escrito en el sentido actual, en donde la escritura está llena de títulos grandes, con letras muy llamativas, y está llena de imágenes, de colores, de mosaicos, de recuadros, etc., tenemos que aprender a escribir en ese idioma. Yo digo que más que aprender a manejar el procesador de palabra hay que aprender a manejar el *power point*, que lo tiene uno ahí y no lo sabe manejar. Porque es para hacer presentaciones y se le puede meter un *clip* de video y unos sonidos que uno graba y una música; y se le pueden hacer avisos y se le pueden distorsionar las letras y ponerlas de cualquier tamaño; y el que sabe manejar el *power point* simplemente prende el **computador** y ya le sale ahí la presentación, porque está **escribiendo** en un medio nuevo que no es escribir solamente texto corrido, que también es importante y sigue siendo parte de la academia.

Pero si ustedes ven un artículo, ven que hay una foto del virus en el microscopio electrónico, las gráficas de **sensibilidad**, las

proyecciones, todas las tablas, y también está ahí lo que sale del analizador de proteínas; y cada una de esas imágenes tiene una gran cantidad de información que ni siquiera se puede extraer, a menos que uno gaste páginas y páginas en texto corrido. Por lo tanto, el concepto de escribir habría que ampliarlo a esta pintura que hace el grupo Federicci, al escribir en todos estos lenguajes gráficos y simbólicos.

Señala también Charum lo del comportamiento indirecto de lo académico con lo material, lo particular, lo personal, la relación estrecha entre teoría y práctica, y la búsqueda de consensos voluntarios y no coactivos, que son muy propios de toda la acción comunicativa y que podían mostrar que el trabajo académico y científico es un modelo de lo que debe ser el trabajo en cualquier tipo de argumentación y discusión, en la búsqueda de consensos. Y toda esta teoría de la Acción Comunicativa de Habermas podríamos recuperarla para lo que es la educación; ustedes recuerdan tal vez la introducción del Dr. Guillermo Hoyos al libro azul de *Pedagogía, discurso y poder*, en donde pone esa propuesta que ojalá se vaya desarrollando, por ejemplo, en el magisterio. En psicología comunitaria de la Universidad Javeriana han habido algunos trabajos en esa línea.

Podemos también pensar que la evaluación del tutor cambia hacia lo que se llama ahora certificación de competencias. Más aún, ya el Colegio Fontan y los experimentos que se han hecho en las comunas nororientales de Medellín han mostrado que hay maestros que son mejores tutores y otros que son mejores evaluadores. Y que no todo el mundo tiene que tener, ojalá todos las tuviéramos, las dos capacidades. Pero si usted encuentra que hay un maestro que es muy serio, muy estudioso, que le gusta hacer unas preguntas muy finas, que es duro con los alumnos, pues entonces no lo ponga en la clase, póngale una oficina de evaluación de competencias y usted le manda allá los alumnos que se sientan capaces de enfrentarse con el monstruo que les va a decir cuánto saben y les va a poner el espejo, porque él quiere saber cuánto sabe de inglés o de álgebra o de biología y resulta que le descarga al tutor todo ese problema de la férula; y ahí está él para castigar

al que no responda, porque ahí puede descargarse un poco de esto.

Y esto funciona muy bien, por ejemplo, con alumnos que han fracasado en la educación formal; con pandilleros de éstos que se han reinsertado de la guerrilla y que son incapaces de volver a un colegio, porque si el profesor los raja pues sacan una ametralladora y ahí lo matan; pero como ahí, si ellos no quieren que los evalúen, no tienen que subir hasta el otro piso. Entonces van aprendiendo hasta que ellos mismos sienten qué necesitan; que así como ellos les hicieron evaluar también qué tanta puntería tenían y qué tan hábiles eran para subir una pared, pues este profesor los pone en educación física o en deportes o en aritmética a confrontarse, a ver qué competencias tienen, les dice qué les falta, dónde lo pueden conseguir y qué ejercicios pueden hacer para lograrlo.

Y empieza uno a ver que el tutor adquiere una cantidad de responsabilidades que no estaban dentro de lo que el maestro tenía que aprender y saber y lograr, como, por ejemplo, trabajar en grupo. Hace mucho tiempo que se está hablando de trabajar en grupo, pero resulta que ser tutor de un grupo es distinto a ser tutor uno a uno; hay toda una microsociología de los grupos de 2, de 3, de 4, de 5 personas, que tenemos que aprender a manejar. Porque ahí es donde se están viendo las nuevas posibilidades de crear saberes en forma conjunta, de escribir textos en forma conjunta, y no es fácil, y uno ve que cuando hace un trabajo en grupo, los alumnos inmediatamente ubican el pila, que llaman ellos, y a éste le dejan todo el trabajo, y los demás se le cuelgan y le llegan allá a firmarles cuando va a entregar el trabajo.

La evaluación es distinta. Ellos son muy buenos para evaluar el trabajo en grupo y evaluarse mutuamente; entonces casi que uno podría eliminar la heteroevaluación si sabe aprovechara sus amigos de grupo, y uno ve que ellos adquieren la disciplina de no encubrirse y de no engañar, y en la evaluación son tal vez mucho más duros que el mismo maestro.

El tutor tiene como principal ventaja comparativa sobre sus tutorados que él sí sabe dónde está la información, aunque no necesariamente la tiene. Me decía Dino Segura que llegaron a preguntarle unos estudiantes al profesor de Biología: ¿cuánto

oxígeno bota un árbol en La Calera durante el día? Y si por la noche vuelve y se lo chupa y bota gas carbónico, entonces, al fin y al cabo, ¿cuál es el problema de que corten los árboles? Pues nadie sabía realmente cuál es el balance neto de producción de oxígeno de un árbol durante el día. Fueron a la Universidad Nacional y ningún profesor sabía cómo se mide eso. Pero los profesores sí sabían dónde buscar: en el Internet, en la enciclopedia tal, en el libro tal, en la Revista de Estudios Forestales de la Universidad de Minnessota; pues durante todo el año hubo que trabajar en medir cuánto oxígeno realmente produce una planta por centímetro cuadrado de follaje y empezar a hacer promedios para tratar de ver en realidad por qué sí hay que conservar los bosques en los cerros y todo aquello. Sin embargo, la información no la tenía ninguno de los profesores, y lo que a los alumnos más les gusta es poder rajar al profesor y decir: “¡ah, él tampoco sabe!”; pero entonces al ver que él no solamente no se disgusta por eso, sino que se pone a aprender con ellos, y con la ventaja que él les lleva de saber dónde está la información, cómo se consigue, cómo se interpreta, y como el tutor tal vez sabe inglés y el estudiante no, entonces el estudiante quiere aprender inglés.

El tutor tiene otro problema, que no se daba tampoco mucho en las clases de educación religiosa y moral, ni en las direcciones de grupo donde teóricamente debería darse, es el de la discusión abierta de casos, de casos éticos, de casos prácticos, de casos morales. Esto es muy difícil para el maestro, porque ahí el pluralismo actual y el hedonismo del que hablábamos hace que él pueda presentar un punto de vista, pero no dar la última palabra como antes cuando se podía decir qué estaba bien y qué estaba mal. Ahora, él tiene que oír los argumentos de los alumnos en problemas de tipo sexual, de drogas, alcohol, etc., temas que al maestro aún le generan mucha inseguridad. Para el profesor de educación sexual, por ejemplo, el principal problema es psicológico, porque se vuelve inseguro con las preguntas directas que le hacen los alumnos, porque son totalmente contrarias a su formación. Pero no vamos a pretender reducir la educación sexual y la moral a la educación sexual y a las drogas, lo que pasa es que hay muchos casos prácticos que yo más bien llamaría “casos mo-

rales”, en el, sentido práctico kantiano de qué es lo que hay que hacer en la vida, en cada caso. El problema, por ejemplo, de la ruptura con la novia, o de la separación de los papás, o de la violencia familiar que recibe el niño en su casa. El maestro no se puede dar el lujo ahora de decir: “¡Ah, es que como fuera de la escuela los valores son dintintos, yo qué culpa!”.

El tutor tiene que preparar precisamente al alumno para que esos valores externos, fuera de la escuela, entren en las discusiones, en los diálogos, en los debates sobre dilemas morales y demás prácticas de la vida, para que el alumno salga fortalecido para enfrentar eso. Me acuerdo que una vez un grupo del sur de Bogotá presentó un proyecto a Colciencias en donde decían “vamos a trabajar contra la violencia familiar”, y resulta que ahí no hacían nada con las familias,, sino sólo con los niños, y nosotros decíamos: “pero aquí no están trabajando sobre violencia familiar”. Sin embargo, cuando nos mandaron el trabajo estudiamos lo que hacen ellos con los niños, casi que para endurecerlos y fortalecerlos y darles maneras de defenderse, así los papás los sigan castigando violentamente. Y sí era, efectivamente, un trabajo muy fino contra la violencia familiar por medio de un fortalecimiento de la autoimagen del niño, de sus derechos, de la posibilidad de quejarse, de poner la queja, de poner una tutela, de ir a Bienestar Familiar, de sentir que eso no era por estar en contra de sus papás, que los papás no les estaban haciendo eso por maldad, sino que así los habían educado a ellos. Bueno, una serie de cosas tan hermosas que decía: “hombre, un trabajo tutorial como éste sí está preparando a los niños para vivir en el mundo violento de ese barrio, donde ellos trabajaron ese tema”.

Lo mismo, el tutor va a tener el problema de que no puede enseñar linealmente, ni separando los tiempos y las cosas. Si un alumno que quiere aprender inglés, por decir algo, para estudiar su proyecto de biología, tiene que esperar a que haya una clase los lunes, miércoles y viernes, de 45 minutos de inglés, durante los 6 años de bachillerato, pues en primer lugar, no va a aprender nada en esos 6 años, ya lo sabemos; y en segundo lugar, se va a aburrir, y va a perder la motivación. Entonces, hay que tener la capacidad de lo que llamamos la inmersión, por ejemplo, para

aprender idiomas, para aprender ciertos deportes, para aprender ciertas tareas de computadores; para ello, no basta una clase de 45 minutos, ni de hora y media, sino que hay que meterlo a inmersión total. Yo estoy seguro de que con 30% del tiempo que se gasta en clase de inglés en **un** colegio normal, con métodos de inmersión aprenderían muchísimo más los alumnos que lo que aprenden ahora con 6 años de inglés. Pero si el tutor no puede saltarse los horarios y decir “ahora vamos a poner a todo el mundo a trabajar en inglés”, **o** “vamos a practicar tal deporte todo el día”, **o** “vamos a hacer un proyecto largo que corte las asignaturas”, ahí la escuela no le va a permitir ser un verdadero tutor, sino que va a estar siempre frustrado, porque lo que él ve que es de interés y de importancia para el alumno choca contra el horario y la distribución.

Así mismo, el tutor se va enfrentar con el problema de que en los colegios los profesores de las **que llaman** las áreas básicas -matemáticas, español, ciencias sociales y ciencias naturales- siempre han mirado a los demás profesores del colegio como de segunda categoría: a los de educación física, a los de educación en tecnología, artes y oficios, manualidades -en los mismos nombres ya están poniéndole ahí el letrero negativo a eso. Y resulta que ahora lo que a los estudiantes más les interesa-y a la larga lo que más les va a servir- son la tecnología, las artes, los deportes; ellos quieren hacer cosas con carpintería, con mecánica, con electrónica; quieren aprender a jugar todos los deportes, a pintar, a moldear, a esculpir; quieren la carpintería, la ebanistería; manejar **los plásticos** y todo eso. Y resulta que **eso no hayen** dónde hacerlo, porque las manualidades son aparentemente de menor importancia; el mismo nombre las echa por allá a un rincón, por allá con un profesor que ni siquiera es licenciado, que le gusta esa cuestión de cacharrear con la electricidad **o** con la carpintería, y resulta que eso se va a volver mucho más importante. Entonces el tutor va a tener que ser muy buen amigo de los demás profesores, si **a** él mismo no le gusta eso, para poder trabajar con el de arte, con el de deporte, con el de tecnologías. Y va a tener que demostrarles a los alumnos, para tener autoridad moral, que él es bueno en un deporte o que es bueno para **dibujar o que es** bueno

para la electrónica, porque eso le va a dar más autoridad moral como tutor que ser bueno para las matemáticas o **bueno** para la biología, que aunque esto también los alumnos lo aprecian, necesitan **que la persona como que muestre** competencias fuera de su campo científico, para calificar como persona integral y persona **respetable** ante los jóvenes.

Evidentemente, lo de leer y escribir sí lo podemos ampliar a esta manera de leer cualquier tipo de gráficas, símbolos e **íconos**, pues ya ven que en el computador, el **Macintosh** hace 10 años y el *windows* hace un par de años, lo impusieron. Ya usted ni lee el letrerito que hay ahí; inmediatamente lo toca con la **flechita** o le hace doble *click* o lo que sea, y eso se aprende y arranca y se abre el programa, y tiene todos los botoncitos ahí. Uno inconscientemente ha ido aprendiendo a leer esos íconos, todas las señales de tráfico. Ustedes ven cada vez más en los ascensores, en las escaleras, en las esquinas, que ya no hay letreros, ya hay un lenguaje **icónico** universal, que es muy rápido para comunicarse. Encontrar un buen ícono que no necesite letrero es producto del extraordinario ingenio humano; es como encontrar una buena palabra para un concepto muy complejo. Y lo mismo sucede con el manejo de las gráficas. Ustedes ven, por ejemplo, en *El Espectador* todos los días en la primera página una gráfica y la gente casi que ni lee los letreritos, sólo que ve que 50% dice que sí se cae Samper y 50% que no. Bueno, uno está mirando continuamente en esas gráficas, en los ponqués, en las barras, en cantidades de figuras con un nombrecito más grande y otro más chiquito, los **sacos** de café que van aumentando la exportación o el precio, y todo esto se ve muy rápidamente, muy agradablemente comunica mucha información; y nosotros, por nuestra **cultura** moderna - digámoslo así-, no apreciábamos **que** también en la modernidad había una gran cantidad de información gráfica, **icónica** y simbólica.

Por eso el tutor debe poner continuamente a la gente a leer y a escribir **en** estos idiomas múltiples. Y fíjense ustedes que mandar a ver **un video** del "Ascenso del hombre" o de "Cosmos" es mandar a leer, pero a leer una cosa que atrae. Así va a saber las ventajas y desventajas que tiene cada tipo de lectura de medios,

como la televisión, que es más para persuadir y entusiasmar y no tanto para comunicar información. En cambio, la enciclopedia multimedia sí es para adquirir información rápidamente, porque si usted no sabe una palabra, la toca, y ahí le sale algo y si no entiende tampoco esa **definición**, vuelve y la toca y ahí la palabra vuelve a salir —el otro ítem del diccionario, por decirlo así— y está la foto y si usted la toca cae el animal y hace el ruido que hace; y si usted se fija en el mapa, en donde usted vive, entonces el mapa se amplía y ahí está. Bueno, todas estas jugadas que hace la enciclopedia multimedia muestran que la lectura de texto, inmersa dentro de todos estos juegos visuales, sí la hacen los alumnos. Y como además, ya no tienen que copiarla a mano sino que seleccionan, recortan y pegan en el mismo procesador de palabras, pues el profesor tiene que fijarse muy bien en el trabajo que le llega, porque muchas veces el alumno no ha escrito realmente gran cosa, sino que ha recortado y pegado pedazos de los distintos documentos que tiene en el computador; por eso el tutor debe mandar a leer y a escribir continuamente a sus alumnos todo tipo de textos y no sólo texto escrito.

Y para terminar, ustedes dirán: “Bueno, ¿y dónde están las asignaturas que nosotros enseñamos? Si yo soy licenciado en, matemáticas, entonces, ¿me quedé por fuera?”. Resulta que yo propongo que todo esto se trabaje por proyectos, y el proyecto tiene la ventaja de ser un compromiso largo y **exigente**; que exige tal vez unas clases previas de algo que uno necesite para el proyecto, que exige interrumpir el proyecto para trabajar un poco logaritmos o álgebra o la hoja electrónica; y que después de terminado el proyecto, para evaluarlo y recuperarlo para la academia requiere también trabajo por áreas; pero que el grueso del trabajo por áreas y de la motivación para que el alumno trabaje en un área está en que él esté interesado en un proyecto.

Yo me acuerdo que una vez dirigí una tesis en el Cinde de una profesora de un, colegio femenino de Bogotá. La rectora veía que las niñas no estaban motivadas para estudiar física y química en quinto y sexto; además, tenían problemas con el ICFES y con la entrada ala universidad. Entonces trató, con una medida muy buena, de saltarse el currículo del Ministerio y tomar el tiempo

de la biología de grado noveno para dar una ciencia integrada, donde estuviera la física y la química, etc., y poner estos videos de "El ascenso del hombre" y "Cosmos". Y a la profesora, al hacer su tesis, se le ocurrió trabajar por proyectos con las niñas de noveno y ¿qué pasó con esa tesis?; pues que la pobre profesora no pudo terminar porque estas niñas empezaron a exigir tal cantidad de infomación y a perseguirla por la calle, a ir a su casa, a pedirle más libros, más videos, y a querer presentar ellas su idea del universo; y los papás empezaron a quejarse porque la filmadora de televisión salía muy cara y las niñas estaban a toda hora por fuera, Entonces resultó que las niñas que no estaban motivadas para la ciencia terminaron tan motivadas que la pobre profesora quedó arrollada completamente con la demanda de estas niñas por estos proyectos sobre el universo.

Hemos visto que el universo tiene un atractivo especial, como un magnetismo sobre los jóvenes; y que no hay ahí tal diferencia entre estos muchachos a los que les gusta el universo y la astrofísica y los demás. No, ahí no hay diferencias. Se han creado tal vez a través de los años, porque los mismos profesores de ciencias alo mejor prefieran, como dicen, hacerles las preguntas de memoria a las niñas y las de razonamiento a los muchachos; eso sí es fácil que suceda, inconscientemente, pero no se encontró, como se dice, diferencia en el entusiasmo por la ciencia. Pero el problema está en que una facultad de educación, entonces tendría que proporcionarles a los maestros -tutores del futuro- esas mismas experiencias; porque para mí el principio básico es que si el futuro maestro-tutor no vive en su formación las experiencias que queremos que viva con sus discípulos, no va a poder cumplir con su deber.

El reto para mí es cómo lograr que todo esto que yo he dicho, de cómo podría ser una escuela del futuro, lo viva el futuro tutor en su formación como maestro; que él sienta que el tutor es una persona de una profesión de alta responsabilidad. Yo creo que -ayer lo'hablábamos con el Dr. Villaveces- es más alta que la del ingeniero que tiene que construir un puente; es tan alta, por lo menos, como la del médico, del cual depende la vida del paciente. Porque vemos que para la salud misma la educación es más

importante, si se trata de salud preventiva, si se trata de hacer un tratamiento, si se trata de curarse, hay que tener una educación y una seriedad muy grande, y por eso me refiero a la charla que hice en el Encuentro de las Facultades de Educación, en donde hablábamos de encontrar una nueva identidad para este profesional de alta **responsabilidad** y para la facultad de educación en la cual se forma.

Decíamos que hay una polaridad. Hay como tres polos que atraen a esa facultad de educación que puede formar ese tutor de alta responsabilidad. Uno es la Facultad de Medicina, porque hay muchas comparaciones muy válidas con los médicos; por ejemplo, el médico necesita conocer una gran cantidad de **saberes** como fisiología, anatomía, psicología, antropología cultural, psiquiatría, bioquímica, etc., pero a él realmente no le interesa ninguno de esos **saberes** como profesional de ese saber, como profesional de alta responsabilidad de la salud. Lo mismo, el maestro va a necesitar gran cantidad de **saberes** de psicología, antropología cultural, historia, epistemología, microsociología de los **pequeños** grupos, como hablábamos ahora, pero no le interesa el ser sociólogo, ni sicólogo, sino ser tutor. Hay, pues, muchas relaciones acá, y yo creo que el **estatus** del maestro debía ser muy cercano al del médico, si se considera él mismo, y la sociedad empieza a considerarlo como ese profesional de alta responsabilidad del que depende la salud real de la sociedad, la salud democrática, la salud de la paz, la salud de la productividad, etc.

Desafortunadamente, la otra imagen es la **tecnológica** de la que yo hablaba en aquella conferencia sobre lo que era el SENA, en donde la certificación de competencias, la distribución de las competencias se hace de manera un poco mecánica, un poco conductista, etc. Pero a mí me parece que no puede olvidarse que el **maestro** tiene que desarrollar técnicas, tiene que aprender casi que a manipular muchas veces los grupos de manera estratégica. Esa era una de las divergencias que teníamos con el grupo Federici, porque yo sostengo que el maestro tiene **que manejar** la **acción estratégica**, y no sólo la comunicativa, por la sencilla razón de que sin la estratégica no puede volver a abrir la comunicación; por lo tanto, tiene que saber manejar una serie de trucos, de

técnicas, tiene que certificarse él como competente para manejar el computador y el *power point*, como decíamos, el procesador de palabras y la hoja electrónica, la base de datos y el Internet; son cosas que no podemos olvidar que tiene que tener también la manera de aprenderlas y de que alguien certifique su competencia de una manera muy puntual y específica.

Pero, hablaba yo en aquel día, que por el asunto de la discusión sobre dilemas prácticos, éticos y morales, tal vez el seminario conciliar, no el seminario alemán, es otro modelo de facultad de educación. Porque a uno en el seminario le enseñan filosofía y teología, le enseñan la Biblia, pero también le enseñan sicología, casos prácticos de moral, de cómo asesorar a las personas en sus problemas; llevan allá terapeutas familiares, le enseñan sicología del adolescente, pero no con el fin de que uno aprenda sicología, sino con el fin de manejar problemas reales de la gente; y eso se estudia mucho en la forma de "estudio de caso", de simulación; usted viene a conversar conmigo y me dice que usted fue el que hizo tal cosa, precisamente para que yo no pueda decir lo que usted hizo, entonces, ¿usted qué hace? Una persona viene a pedir ayuda y entonces el profesor simula que él es el que está en un problema tremendo con la esposa o con el hijo o tal cosa, y el seminarista tiene que aprender a manejar esos casos y tiene un grupo de personas maduras con mucha experiencia, que le dice, "mire usted, vea lo que produce"; estas reacciones hacen ver que uno sabe tratar con una mujer porque eso para un hombre es un buen argumento pero para una mujer en esta cultura no; o si no, usted no se fijó que la señora que venía aquí había dicho que era del barrio tal y es muy distinto la manera que ella entiende estas cosas; o sea, uno aprende con el estudio de casos. No aprende porque en la clase de sicología le explicaron la sicología del adolescente, las diferencias del género en cuanto a la sensibilidad con respecto a ciertos temas; esas conferencias le sirven a uno después de que lo rajaron en casos; entonces ya uno sí va a aprender un poco más sobre sicología del adolescente, o de la mujer, o del matrimonio, o de la familia, o de la sociedad.

Y al mismo tiempo, en el seminario le dan a uno una imagen muy global de lo que es la responsabilidad integral de uno sobre

la persona. No es solamente sobre la fe, por decirlo así, sino que si usted quiere atraer una persona que no tiene fe debe tratar en forma global e integral a esa persona y así la persona esté renegando de su fe y se quiera volver protestante O islámica O diga que es atea, etc., hay que tratarla, como decimos así en el lenguaje eclesiástico, con la misma dignidad de hijo de Dios, así sea el peor pecador. Y ese tipo de relación con la persona como totalidad desafortunadamente se ha perdido en las facultades de medicina. Ahora las compañías de salud más avanzadas están volviendo al médico familiar y a que uno mismo pueda escoger su médico y están dándoles seminarios de antropología cultural a estos médicos, para que sepan tratar a la gente de los distintos estratos sociales, de las distintas enfermedades, como personas integrales, y no como pacientes. Pero eso es una cosa que se había perdido ya con la socialización de la medicina y que apenas se está volviendo a encontrar. Que tal vez lo que necesita la persona para curarse, sobre todo en ciertas enfermedades sicosomáticas, de tipo dermatológico, digestivo, dolores de cabeza, es una comprensión de su situación integral y una serie de consejos de amigo sobre su manera de tratar los problemas que tiene, más que un remedio, digamos, alopático.

Por eso tenemos que movernos y no tratar de identificar la facultad de educación con un modelo, sino ver la polaridad. Queremos tener algo de acá, pero no estar muy cerca de allá; habría que buscar como por aquí en algún sitio un nuevo modelo de esa facultad de educación que produzca también para sus formandos esa misma idea de que ellos son los que se tienen que formar, que la pedagogía que están estudiando, ante todo, es autopedagogía para seguir aprendiendo siempre; que comunique la necesidad de estar siempre discutiendo con los colegas, los dilemas éticos y prácticos que tengan; que trabajen en grupo y ahí también ellos cómo van a poner a trabajar a sus tutoriados; que sepan dónde está la información y cómo acceder a ella, que tengan oportunidades de inmersión en los idiomas, en las artes, en los hobbies, en las tecnologías; que estén continuamente remitiéndose a leer y a escribir, pero es en este sentido amplio que hemos hablado; que trabajen por proyectos con compromisos a largo

plazo, en donde a través de las demandas de los proyectos, ellos mismos pidan que se ubiquen los talleres, las conferencias, los laboratorios, los especialistas y que a través de un proyecto de esos tal vez descubran que quieren ser especialistas en un área.

Yo diría que de la facultad de medicina podríamos tomar el asunto de ir al hospital y después reunirse a estudiar los casos como hacen los profesores. Como ya Eloísa lo ha sostenido en sus ideas sobre las prácticas, la práctica debe empezar el primer semestre o el segundo; a más tardar el segundo año. Pero que sea una práctica en donde se recupere lo que se vivió en seminarios largos con un grupo de tutores; eso se ensayó también en la Licenciatura en Preescolar de la Pedagógica, aquella que dirigen Alvaro Pantoja y José Muñoz. Se han hecho ensayos y es difícil con los mismos profesores que ellos aprendan a que no tienen que ir a dar clase sino tal vez a estar ahí; puede que pase toda la mañana sin que nadie les pregunte nada, donde ellos tienen que intervenir muy tangencialmente en ese punto. Y que así como hay visitas a los pacientes, con reuniones de elaboración de lo que se vivió ahí, también hay una especie de internado, ya completo, pero un internado en donde hay quien dirija la cosa, en donde hay un convenio serio, como hay entre la Facultad de Medicina de la Universidad Javeriana y el Hospital San Ignacio, por decir algo; en donde el internado le cuesta a la facultad de medicina, porque el hospital está proporcionando los pacientes, los equipos, las enfermeras, los médicos que están formando a sus alumnos. Pues claro que muchas veces el profesor aprovecha que está el interno y se va y lo deja encargado a él de todo, y le llega un caso grave y ocurren las cosas que ocurren, pero en general no pasa así. En cambio, en las prácticas en general sí más bien es el profesor de la clase quien deja que el practicante dé la clase y él aprovecha para hacer sus Vueltas y ni siquiera sabe cuáles fueron los errores que cometió el practicante en el tiempo en que él estuvo ausente.

Y lo mismo con la residencia. Yo creo que la especialización de tres semestres viene de la especialización de los médicos. Y los médicos sí se especializan en un área más específica, en ginecología, en psiquiatría, gastroenterología; yo creo que también los

maestros nos van a pedir que haya residencias ya específicas, en educación especial, en **preescolar**, en secuencia de las matemáticas, en predeportivas; todas las distintas especialidades ya van a ser indispensables. Y ustedes ven los trabajos que pasan los estudiantes de medicina para conseguir una residencia; eso pagan lo que sea, hacen las colas que sea, madrugan, se consiguen todas las palancas del caso, porque ellos quieren hacer una residencia, que es una cosa durísima, en donde tienen jornadas de 20 horas, en donde tienen que trasnochar, estar ahí los fines de semana, en Semana Santa, etc. Pero una buena residencia, con un buen tutor de gastroenterología, se la pelean todos los estudiantes del país; entonces yo digo, por qué no pensamos las especializaciones más que como una especie de **cursito** remedial, para 10 que no aprendieron en la Licenciatura; pensémoslo en este sentido de las residencias, algo que la persona quiera aprender; y por eso el egresado de esa facultad de educación puede que no resulte siendo especialista en un área.

Allá en Colciencias me acuerdo que teníamos discusiones fuertes con el Dr. Villaveces, cuando yo sostenía que el maestro debería ser primero un maestro y después un matemático, un físico, un químico. Y él me decía, pero ¿usted qué?, usted no fue primero matemático y después aprendió algo de sicología, de epistemología, de pedagogía. Bueno, ese es un argumento *ad hominem*, pero de todas maneras no niego que existan los dos caminos; o sea, que una persona puede entusiasmarse por un área y ojalá, entonces empiece a trabajar lo más posible en esa área y si después le gusta la educación, pues entonces él tendría que hacer más bien la residencia por el lado de la educación. Pero esto se podría pensar más bien para los grados 10 y 11, y 12 si algún día lo hay; pero que en general, el maestro de la educación básica es más el tutor integral de la persona, que si sabe algo de un área eso le da también una autoridad moral, le da una seguridad, una autoimagen, pero que eso no es lo más importante. 'Lo que pasa es que él va a tener que ver que rápidamente sus **tutoriados** aprenden más que él y entonces se va a tener que entusiasmar por aprender también él, por 10 menos eso. Y así la experiencia de años de ser tutor no solamente va a ser la experiencia de haber

envejecido repitiendo las cosas, sino que cada año lo van obligando a aprender más de los alumnos **que** él se ha atrevido a acompañar en un proyecto, lo van obligando a aprender más de las áreas; en un proyecto no hay barreras tan claras de qué áreas se necesitan y, por lo tanto, él va a tener que estar aprendiendo permanentemente.

Algún día les decía a los colegas de la Red de Investigación en Educación Matemática que tratar de ser investigador en educación matemática, a pesar de **que** los matemáticos crean que eso es de **segunda** categoría, es muchísimo más difícil que ser investigador en matemática. Y les decía que además de conocer uno muy bien las matemáticas y de conocer muy bien la pedagogía, **debía** tener por lo menos ocho puntos de vista que llamo el octógono de la investigación en educación, en donde para mirar las matemáticas desde el punto de vista de la pedagogía de las matemáticas, usted tiene que mirarlas desde el punto de vista filosófico, y ahí está la antropología filosófica, la ontología, la ética, la epistemología, y tiene que mirarlo desde el punto de vista histórico; por eso la Especialización en Docencia de las Ciencias que tenemos en la Javeriana está estructurada desde el punto de vista histórico-epistemológico.

Sin embargo, hay un problema socio-antropológico aquí que se ha descuidado mucho, cuando se consideró **que** la pedagogía se reducía a la sicología del aprendizaje, porque el aprendizaje ocurre **socialmente**, ocurre en grupos, ocurre a través de símbolos, ocurre distinto en las culturas. Por supuesto que la sicología es un punto de vista imprescindible, y cada vez más desde la perspectiva de la biología, de la neurología, etc., y va a ser importante en cuanto a la investigación en la educación. La neurología se está acercando mucho a las redes neurales en la informática, en el sentido de que ya los computadores con los que se modela el aprendizaje de los niños no son tanto los computadores digitales como las redes neurales; aparecen aquí todos los problemas de la lingüística y no solamente la lingüística en el sentido de lengua sino de la semiología en general, de la semiótica; y aquí pongo yo la lógica, tal vez por algún sesgo podemos poner las lógicas, en

plural: la lógica de la argumentación, la lógica formal, la lógica temporal, la lógica paraconsistente, todo lo que usted quiera.

Y les decía... si fuéramos a ser serios en investigar la pedagogía de las matemáticas, tendríamos que tener un doctorado en matemáticas y un doctorado en educación; pero no podemos darnos el lujo de tener ocho doctorados más; por lo menos sobre esos ocho puntos de vista uno tiene que seguir aprendiendo toda la vida sabiendo que uno nunca va a saber lo suficiente para ser un buen investigador en educación. Por lo tanto, no podemos pensar que en los cuatro años de licenciatura, o si lo subimos a cinco, o si son dos años más de **magister**, vamos a preparar a un tutor integralmente en lo que necesita para ser un investigador permanente en educación; porque aun con diez Ph.D. apenas estaríamos más o menos seguros de que sabría la **información** suficiente para hacerlo bien; y, por lo tanto, no podemos esperar que eso ocurra. Sí tenemos que esperar que él siga formándose, educándose permanentemente en todos esos puntos de vista en los cuales va ser el tutor de aquellos alumnos que están educándose y formándose en esa nueva escuela.

B. Panorama de la educación en el Distrito Capital

José Luis Villaveces - Secretario de Educación

Bueno, señores decanos y sus representantes, o señores coautores del libro sobre la formación de educadores que queremos que salga de este trabajo conjunto, yo quiero hacer unas reflexiones, ligeramente desordenadas, u ordenadas, alrededor del tema de la educación, con el sesgo de la formación de educadores en la Colombia de hoy, de 1996, pero sobre todo en la Bogotá de hoy, puesto que mi preocupación fundamental ahora es la educación distrital. De todas maneras, hay que pensar en el contexto nacional y, claro, internacional, sin duda.

En el contexto nacional, el primer punto sobre el que quiero reflexionar rápidamente con ustedes, es que, de hecho, **por** una serie de circunstancias especiales, nos encontramos viviendo un

momento absolutamente excepcional para la educación, sin ningún precedente en la historia de Colombia y posiblemente sin muchos ejemplos de circunstancias similares que se hayan dado en otros países. Claro, algunos de los componentes de esta coyuntura en la que estamos tienen **raíces** antiguas en el tiempo, son resultado de procesos que llevan **años** dándose, incubándose, moviéndose; pero de pronto las circunstancias han hecho que todo se precipite al tiempo; y eso nos coloca a nosotros, los presentes aquí -porque cada uno de nosotros tiene una responsabilidad grande **en** la educación en **este instante**- nos coloca frente a una responsabilidad enorme; nos tocó la coyuntura y si no aprovechamos la coyuntura y no hacemos cosas que **estén** a la altura y la dejamos pasar, entonces las generaciones próximas deberán ser inmisericordes con nosotros.

Hay muchas formas de analizarlas. De hecho creo que se necesita analizar la coyuntura. Está haciendo falta la investigación de coyuntura para entender qué es lo que está pasando en Colombia; pero yo desarrollo rápidamente algunos indicadores. Coloco un mojón importante que es la nueva Constitución. **Una** Constitución que declara el derecho a la educación; la obligación del Estado de promoverla genera criterios sumamente importantes, como el hecho que la educación es responsabilidad de la sociedad toda y que se comparte entre el Estado y la sociedad civil, los particulares. La definición clara y tajante del pluralismo colombiano, de la diversidad como valor cultural esencial de Colombia; es decir, hay una cantidad de puntos como el fomento a la ciencia y la tecnología; la necesidad y la orden al Estado de dar estímulos a quienes se dedican a estas tareas culturales. Es decir, la Constitución **recoge y** fija puntos sumamente importantes que, incluso, como decía al principio, es **atípico** que en un país exista la posibilidad de dar esas órdenes tan tajantemente desde su Carta magna; claro, recogiendo muchos procesos de mucho tiempo, de mucha gente que logró colocar eso ahí.

La Ley 115 claramente es un desarrollo de la Constitución. No lineal. Hay cosas en desacuerdo, hay cosas hasta de pronto contradictorias entre la Ley 115 y la Constitución, pero con claridad van en la misma dirección; una importancia **grande** a la educación,

al pluralismo, a un modelo particular de Nación que se quiere armar y a una educación para ese modelo; no abundo en esto, pues ustedes la deben conocer suficientemente.

La Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo también es un caso bastante interesante. Normalmente, los gobiernos en Colombia y en otros países delinear al principio de sus períodos una misión y le piden a los expertos que por favor les sugieran caminos. En este caso es bien interesante; el gobierno anterior, al final de su mandato, convocó a estos expertos y casi que para salir recibió el trabajo que le dejaron con planteamientos muy de largo alcance. La Misión se puso un horizonte de 25 años y planteó metas, derroteros, objetivos a 25 años, y el gobierno siguiente lo recogió completamente en su plan de desarrollo; especialmente en el Salto Educativo se encuentra la inspiración clara de la Misión convertida ya en propósito de gobierno.

El Plan Decenal que también resulta de una dinámica importante, dada especialmente el año pasado con una participación muy grande de gente. Casi todos dicen que su idea no quedó reflejada en el Plan, pero lo importante no es tanto que en las 50 paginitas del Plan hayan logrado recogerse lo de las 50.000 personas que en una u otra forma participaron; lo más interesante es que las 50.000 personas participaron y que el Plan Decenal forma de todas maneras un puente entre esos 50.000 deseos y el horizonte que había planteado la Misión a 25 años y que ahora queda aterrizado en diez.

El Plan de Desarrollo Distrital es bien importante por el hecho de que por primera vez y respondiendo a otro mandato de la nueva Constitución que es la necesidad que la administración se planee y dejemos de actuar al impulso de los momentos de coyuntura, de las emergencias del momento, del que más palanca tenga, del que más grita, o del que más fuerte presión hace. Este Plan de Desarrollo obliga a que toda la inversión en el Distrito -mejor toda la inversión en el país, pero el Distrito lo ha asumido muy fuertemente- quede organizada hasta el mínimo detalle en un plan de desarrollo completo que, además, también se ha hecho con una discusión fuerte con todas las comunidades. De manera interesante, cuando uno va a cada una de las localidades de Bogotá

a discutir ya el proyecto preciso, posiblemente el segmento poblacional **que** más se destaca en esa discusión son los educadores; los demás participan, porque siempre hay de todo, claro; pero el grupo que siempre está presente es el de educadores, cumpliendo un papel interesante entre ese ejercicio intelectual de **planeación** y el ejercicio social de reclamar necesidades y aterrizarlas en inversión.

La puesta en marcha de la Junta Nacional de Educación, las Juntas Departamentales, y en el caso de Bogotá la Junta Distrital de Educación que también le da al gobierno correspondiente un cuerpo representativo destinado a pensar en la educación.

En el ámbito local fue muy significativa la experiencia vivida el **año** pasado en el mes de octubre cuando un viernes y un sábado se desarrollaron 20 foros locales, cada uno con cien personas en promedio; es decir, 2.000 bogotanos repartidos por toda la geografía del Distrito pensando sobre la educación. Además, se mezcló la discusión con la del Plan Decenal, pero reconociendo la diferencia entre el Plan Decenal que tiene una perspectiva nacional y el Foro Local como una perspectiva de barrio, de localidad, de lo **muy inmediato**. Ahora hay que seguir con la primera experiencia de Foro Distrital que debe hacerse este año; hay mandato de la ley para continuar con esto.

Van, pues, siete ejemplos concretos de hechos precisos ocurridos en el último lustro, que se muestran más como síntomas **que** hechos de **ese** nuevo papel o de esa coyuntura educativa. Yo quiero mencionar, de todas maneras -pues me parece sumamente importante-, la fundación del Instituto de Investigaciones Educativas y Desarrollo Pedagógico (IDEP) en Bogotá. El hecho de que la administración capitalina resuelva decir “necesitamos un instituto para investigar el desarrollo pedagógico”, lo funde y lo dote con recursos bastante buenos para empezar (vamos a ver qué pasa en el futuro, si los educadores son capaces de gastar todo eso o si los recursos van a sobrar; por el momento sobran, claramente, por el momento hay mucho más de lo que parece que seamos capaces de ejecutar). Y es **interesante** que el Instituto no lo fundó el alcalde educador que tenemos ahora; se lo encontró fundado por el Concejo de la ciudad, cuando se posesionó de la

Alcaldía; eso es interesante porque le tocó desarrollarlo y darle la personalidad que está adoptando, pero ya estaba la decisión de que Bogotá tenía que tener ese Instituto.

Entonces, es una coyuntura importante, es como el punto de partida para estas reflexiones. Frente a ese punto de partida voy a pasar a otro, al segundo cuadro que voy a mencionar rápidamente: es lo que uno se encuentra en el cuerpo docente bogotano. Es muy difícil hablar del cuerpo docente bogotano. Es más fácil hablar del cuerpo docente dedicado a la educación oficial, porque el que está en la enseñanza privada todavía es exageradamente disperso, pues muchos son los mismos de la educación oficial, incluso a veces con comportamientos distintos dependiendo de donde están. Pero están muy dispersos, es mucho más heterogéneo; ahí es más difícil precisar, de manera que lo que voy a hablar se refiere a la enseñanza oficial.

El primer punto que quiero mencionar es el de un cuerpo docente que tiene como una de sus características, no la única, ni probablemente la más notoria, pero sí una notoria, la enorme burocratización que posiblemente ha sido causada tanto por el movimiento docente de los últimos 20 años o más, como por la misma forma en que la administración se ha organizado para tratarlo; el hecho de que la administración se haya organizado para tratar a los docentes como piezas que se mueven de un lado para otro, con toda tranquilidad. Todavía, las labores de un Secretario de Educación son ubicar docentes y trasladarlos; coger éste que está acá y ponerlo al otro lado, como si uno cualquiera fuera totalmente igual a todos los demás, absolutamente despersonalizado, despersonalizada la administración, despersonalizada la concepción de ellos mismos. A mí me han asustado, en reuniones sostenidas con los docentes, cuando trato de decir, por ejemplo, que vale la pena constituir equipos que se identifiquen con cierto tipo de PEI y que es natural que dentro de un, cierto tipo de PEI haya personas que se identifiquen con él y otras que se identifican con otro tipo de PEI, sin que eso hable ni bien ni mal de ninguno de ellos; y los docentes sostienen que eso no puede ser, porque ellos son todos equivalentes; uno cualquiera es igual a los demás.

A mí me parece terrible porque creo que eso no funciona en la educación; porque creo que eso no funciona en ninguna tarea; la industria respondió al modelo taylorista y ya está revaluando hasta la saciedad; el hecho de que un obrero que apriete una tuerca sea equivalente a cualquier otro obrero que apriete otra tuerca. Pero en la educación es mucho menos que en cualquier otra actividad humana, donde realmente la interacción directa, persona a persona, el análisis de caso como nos lo explicaba el padre Vasco hace un momento, la situación concreta del aquí y el ahora es algo esencial de la educación. Sin embargo, eso es una característica bastante clara y es una característica con la cual hay que contar, pero contra la cual creo que hay que luchar.

Se habla mucho de los docentes pensando especialmente en el hecho de que han asumido un movimiento sindical muy fuerte, pues todos sabemos que los sindicatos más fuertes que tiene Colombia en este momento son los del magisterio; y a mí me parece que eso es una ventaja, y que vale la pena también empezar a reconocer lo ventajoso que es.

Incluso en los argumentos de la Misión, en los argumentos que respaldaron la expedición del Plan Decenal, se cita frecuentemente como uno de los graves problemas de la educación colombiana de las última décadas, la falta de una línea de continuidad, el hecho de que los ministros de Educación tengan un promedio de duración de un año y generalmente cada ministro viene con su política, por lo que se han dado unos bandazos terribles, no suficientemente respaldados por un trabajo técnico serio; pero además sin que ninguno de ellos, bueno o malo, tenga el tiempo suficiente para asentarse, para dar lo que puede dar. Y entonces si uno mira la línea de los últimos 20 o 25 años, el eje de continuidad histórica más fuerte ha estado por el lado de los sindicatos del magisterio; son ellos los que realmente han mantenido, como organización, aquella traza de hilo de continuidad que hay; y en ese sentido es que digo que por lo fuerte de la organización es que se ha logrado una ventaja importante. En Bogotá eso es clarísimo; más claro que en el resto del país. Es decir, la Asociación Distrital de Educadores sin duda tiene muy firme ese hilo de continuidad.

Y cuando uno busca la memoria, realmente encuentra que la memoria no está en los funcionarios de la Secretaría, ni en los escasos documentos producidos por la administración; la memoria de la trayectoria de la pedagogía en Bogotá la tiene la ADE; bueno no sólo la ADE, también las distintas asociaciones de directivos docentes, de supervisores, de rectores; porque hay bastantes.

En el caso del perfil de los docentes bogotanos vale la pena anotar que en este momento aproximadamente el 90% es licenciado; incluso, más de 90%. Este también es un perfil atípico para el resto del país, pero con el cual hay que contar; todavía es una de las metas del Plan Decenal lograr que la mayor parte de los docentes sean licenciados; digamos que es una meta lograda en Bogotá. Y se debe analizar si valió la pena. En qué sentido es cualitativamente distinta la calidad de la educación de Bogotá de la calidad de educación en otras regiones, dependiendo de ese factor; es algo que yo creo que no está suficientemente analizado. De hecho, de ese 90% de licenciados más de la mitad tiene algún estudio de posgrado y casi todos están en los grados más altos del escalafón. La tendencia hacia los grados más altos del escalafón es enorme; entonces para acceder a ellos hicieron una u otra forma de posgrado, de manera que si uno acepta la premisa de que el paso por la universidad debe mejorar la calidad de los educadores, -premisas que están en el Plan Decenal- entonces la educación bogotana debe ser excelente. Yo creo que todos sabemos que no parece que los indicadores sean tan claros; y si bien es cierto que hay diferencias cualitativas entre Bogotá y el resto del país, no puede uno decir que pueda estar tranquilo, porque la educación bogotana con ese altísimo porcentaje de licenciados y de docentes con posgrados realmente esté exenta de problemas de calidad.

Hay otro punto que creo es importante analizar especialmente con los formadores de docentes en Bogotá, y son las posibilidades de trabajo de los docentes en Bogotá. Yo creo que es importante que analicemos claramente que el mercado de trabajo para los licenciados en Bogotá está totalmente saturado, tanto en la educación pública como en la privada; pues un indicador de a puño (y habría que hacer mejores estadísticas, ya que no hay buenas estadísticas), pero un indicador de apuño, es el siguiente:

Afines de 1993, la Secretaría de Educación abrió un concurso en Santafé de Bogotá, porque en ese momento hubo un incremento en el número de plazas docentes. Y se convocó abiertamente, sin poner ninguna condición para inscribirse. Se inscribieron a concursar más de 5.000 aspirantes. En realidad no tengo el dato preciso, pero creo que fueron unos 7.000. Hubo muchas anécdotas del momento en que llegaron las inscripciones, y el Centro Administrativo Distrital presentó un aspecto como si estuviera en la mitad de un problema de orden público; tuvo que cancelar las inscripciones y hacerlas al día siguiente en El Campin; por lo que, cuentan que desde las 3 y 4 de la mañana llegó la gente a hacer, cola para inscribirse.

Más de 4.000 pasaron el concurso, y en una decisión curiosa que a mí me ha causado muchos enredos, pero independiente de los enredos es una decisión curiosa- la Secretaría resolvió publicar la lista completa de todos los que habían obtenido el puntaje mínimo requerido; o sea, se publicó una lista de 41000 docentes elegibles para ser nombrados. Hoy, 2 años y medio después, todavía quedan 1.200 de esos elegibles que no han sido nombrados. Ya hasta crearon también su propia asociación dentro de ese mismo espíritu que mencionaba, gregario, del magisterio; una asociación que es muy fuerte; y están ahí presionando, 2 años y medio pidiendo puesto en unas condiciones que todos sabemos son bastante mediocres laboralmente, con salarios malos, sabiendo que el primero, es decir, el que vaya siendo nombrado, se va a la escuela más difícil de todo el Distrito Capital, esa es la regla; y, sin embargo, ahí están golpeando.

No todos están desempleados: si bien entre esos 1.200 hay un número apreciable de desempleados, muchos trabajan en la educación privada, pero trabajan en condiciones tan malas que hacen que esto sea lo más deseable y están ahí presionando fuertemente. Eso quiere decir, por otra parte, que desde hace dos años y medio no se le da la oportunidad a nadie nuevo de aspirar aun puesto en la educación distrital. O sea, que todos los que han egresado de sus universidades en los últimos dos años y medio han encontrado la puerta cerrada, porque no ha habido concursos; y posiblemente no los habrá en otros 2 años, hasta que todos

estos 1.200 sean nombrados. Es decir, que durante 4 o 5 años habrá ese represamiento en la educación pública.

Al mismo tiempo, cuando uno mira las estadísticas (que no están completas; la Secretaría se ha descuidado mucho en eso, aunque en este momento ya tenemos aproximadamente estadísticas confiables en 90% o algo así) ellas indican que Bogotá tiene una relación de alumno-docente muy buena. No está precisado cuánto es, pero se cree que sea entre 20 y 25 estudiantes por docente en la educación pública bogotana; eso indica que estamos bien, no estamos angustiados; es decir, que probablemente una vez nombrados estos 1.200 no habrá necesidad de nombrar otros cuantos durante algún tiempo. Es muy importante, y quería plantearlo, porque a la hora de formar docentes uno tiene que saber qué mercado de trabajo les está ofreciendo, y la realidad es que los está formando para un mercado de trabajo cerrado, cerrado con candado. Claro, esa afirmación se matiza; una cosa es la situación de Bogotá, pero basta con salir a los municipios de Cundinamarca para encontrar una situación diferente; y si uno va a las regiones verdaderamente apartadas del país, pues la situación es muy distinta.

La pregunta, entonces, es: ¿están las universidades bogotanas formando docentes cuya única esperanza de vida, cuya única realización, la encontrarán trabajando en Bogotá? Y si es así, entonces les deben avisar que los están formando para el desempleo; o como veíamos la otra vez que nos reunimos, plantear que en realidad están capacitando a docentes que ya están trabajando. Pero en ese caso es la universidad la que va a encontrar rápidamente que el mercado se agotó, porque si bien desde hace 10 o 15 años menos de 50% de los docentes bogotanos tenía una licenciatura, hoy en día es más de 90%; de manera que ya quedan casi todos completos y ninguno de los que están trabajando va a requerir licenciatura, al menos. Visto desde la universidad, como mercado potencial del docente que requiere la licenciatura para ascender en el escalafón, en este caso el mercado de Bogotá, está que se agota.

Bueno, paso del tema de los docentes bogotanos a otra gran pregunta. Cuando uno piensa en, la educación bogotana, la

pregunta que se hace es: ¿y qué es Bogotá? Y la respuesta que tenemos creo que está aquí. Todos aceptamos y a todas horas planteamos el hecho de que la educación no se da en el vacío; la educación es una educación para una sociedad, la educación tiene que responder a un cierto entorno, tiene que responder a un conocimiento sociológico, a un conocimiento antropológico, pues no es lo mismo educar en cualquier lugar y en cualquier comunidad. Y la afirmación que se puede hacer es que no tenemos la más mínima idea de qué es Bogotá. Los bogotanos, si en algo nos hemos descuidado es en descubrir qué es Bogotá como cultura. Mejor dicho, yo creo que ese es el principal problema que tiene Antanas Mockus en este momento en su administración, que no tengamos ni idea de qué es la cultura de los bogotanos.

Colombia no tiene antropólogos urbanos. Los tres o cuatro que han hecho los primeros ensayos no logran todavía cambiar la situación. Las universidades que tienen estudios de antropología no se han preocupado institucionalmente por estudiar a Bogotá como tema; todos sabemos, pues sí, es fácil darse cuenta, que la cultura bogotana cambió drásticamente en los últimos 20 o 25 años; que la Bogotá de los cachacos y de la Gruta Simbólica y eso se fue; se fue para siempre tanto como la de los virreyes; lo podemos lamentar, nos podemos alegrar, o lo podemos sencillamente anotar, como un hecho; pero el hecho es ese. La Bogotá de la migración grande, desordenada, la Bogotá formada por un gran número de habitantes que no nacieron en ella, o que son apenas de primera generación en ella y que todavía guardan vínculos muy fuertes con el otro territorio en el cual nacieron o del cual provienen sus familias, la Bogotá del crecimiento desmesurado, la Bogotá que se volvió metrópoli y que pasó de aldea a metrópoli en el espacio de una generación, no la hemos analizado, no la hemos analizado con las categorías con que se han analizado otras metrópolis como París, Buenos Aires, Ciudad de México o las norteamericanas donde sí hay antropólogos urbanos que analizan cantidades de comportamientos propios de la gente; pero tampoco la hemos analizado con esas categorías, aunque somos conscientes que no podríamos trasplantar estudios de París o de Buenos Aires para aplicarlos a Bogotá.

Los bogotanos tenemos en nuestro imaginario una imagen –que es lo que debe haber en los imaginarios- de Bogotá que proviene, creo yo, de estudios muy superficiales del periodismo, pues son muy superficiales. Porque Bogotá no tiene periodismo **investigativo**, pero de vez en cuando los periodistas se dedican a hacer *flash* sobre algunos de los aspectos más importantes que tienen que ver con el desorden, que tienen que ver con la inseguridad, que tienen que ver con la indisciplina social, y entonces, con 3 o 4 frases de esas decimos “los bogotanos somos desordenados, somos socialmente indisciplinados”. Y nos colgamos encima 3 o 4 rótulos de esos, muy mal analizados, y luego nos enfrentamos a un grupo de 20 o 25 niños, formados en eso, sin tener más análisis que eso que sale en las paginitas de los **periódicos**, o en la encuesta que hacen los noticieros de televisión poniéndole como cinco comillas, cuando agarran a cualquier transeúnte desprevenido y lo ponen a opinar sobre lo divino y lo humano, y de ahí, de las 3 o 4 respuestas que alguien da así, sacan generalizaciones terribles sobre Bogotá.

Además, no sabemos ni mucho menos cómo funciona Bogotá en los distintos lugares. Creo que podemos intuir que hay más de una cultura en Bogotá relacionada con los estratos socio-económicos y con el lugar geográfico. En el norte la gente tiene un comportamiento diferente, en algunas cosas, de las gentes del sur; tal vez ambos cuando están en el centro se comportan un poco distinto de cuando están en su barrio. Los mecanismos de comunicación, los mecanismos de interacción, los valores que imperan, la forma en **que** la solidaridad se da (porque ese cuento de que no haya solidaridad, de todas maneras en una masa de 7 millones de habitantes que se mantiene cohesionada, pues se cae por su base), y todo lo demás, lo desconocemos por completo y creo que no podemos hacer una educación para Bogotá en esa situación.

El punto es que si queremos preocuparnos por educar a los bogotanos, necesitamos de manera imperiosa, urgente, indispensable, hacer un análisis profundo sobre Bogotá. Esta debía ser una tarea de emergencia para las universidades, la de armar grupos fuertes de antropólogos urbanos, y digo antropólogos por

mencionar unos, pues evidentemente también se requieren **sociólogos**, se requieren filósofos, se requieren lingüistas, se requiere una cantidad de disciplinas, pero debía haber grupos fuertes de investigación sobre la cultura de los bogotanos, sobre el habla de los bogotanos, sobre en qué se divierten los bogotanos, en qué juegan e incluso sobre cosas tan espectaculares como la ciclo vía, ese hecho vivido el domingo pasado por miles y miles y miles de colombianos. El director de Instituto de Recreación y Deporte nos comentaba hace unos pocos días cuando presentó la idea de ampliar la ciclo vía, que Bogotá tiene cerca del doble de bicicletas que de automóviles, y los domingos salen. El resto del tiempo no, pero ahí hay una clave importante: ¿qué quiere decir esto?

Bueno, habiendo visto la metrópoli miremos ahora a la escuela. Aquí sí vale decir un lugar común. Tal vez el anterior de que a Bogotá no la conoce nadie no es tan común; pero el común que voy a decir es que si alguien no conoce a Bogotá es la escuela que funciona en Bogotá. Creo que sí es un lugar común que la escuela está cerrada, desconectada de la realidad, con unos muros que la **aíslan**. Posiblemente eso es el resultado de un proceso que fue necesario y conveniente, pero que en este momento nos está asfixiando. Entonces, hay que abrir la escuela. El principal problema no es ni siquiera del propio recinto cerrado; es un problema el hecho de que la comunidad que vive alrededor de una escuela no la conozca. Entre las propuestas que hace el Plan Decenal está la de que la escuela debería abrirse, y que la gente pueda utilizar las canchas deportivas, los auditorios, las distintas cosas que ofrece cualquier plantel, especialmente en los barrios menos favorecidos económicamente donde las posibilidades de espacio público, de casa comunal, de lugar de reunión, incluso de parques deportivos son tan escasas, en donde el recinto escolar podría tener un papel sumamente importante; pero ni siquiera es en ese sentido que estoy haciendo énfasis.

El, énfasis principal es que yo creo que los maestros están absolutamente desconectados de la realidad. Como digo, es un lugar común y se ha dicho muchas veces; uno de los resultados

más recientes y autorizados en ese sentido es el del informe de la Investigación Atlántida que hizo este grupo de la FES con un número muy grande de docentes. Y la respuesta es que los docentes no están en nada, viven en otro mundo; entonces la situación de un adolescente frente a un docente es que éste se encuentra por fuera de todo lo que para el adolescente tiene sentido; el maestro no logra hablarle nada que tenga sentido, le habla de un mundo extraño que no tiene que ver con el del adolescente; por ejemplo, el adolescente no logra encontrar en el maestro una imagen de referencia, un valor que él quiera imitar. Los valores que él imita entonces los encuentra en sus astros de rock Ø en sus ídolos deportivos, Ø en algunos familiares, Ø en las figuras que descuellan por la prensa nacional Ø por los medios de comunicación, pero un modelo de identificación frente a un docente que no está en nada no lo encuentra el estudiante. Ese es el punto que Atlántida tiene. El Informe Atlántida muestra cómo la principal fractura está entre los adolescentes que van al colegio y los docentes con quienes ellos trabajan; el principal problema es que la escuela está cerrada, pero allá en ese *ghetto* extraño están los docentes.

Aquí podría generalizar rápidamente diciendo: si uno para ofrecer el texto que se les repartió de Rodrigo Gutiérrez, el del informe de la Misión, dice que “es la clave para sobrevivir en la sociedad contemporánea, son las organizaciones las que aprenden”, entonces paradigmáticamente tenemos en Bogotá la escuela que no aprende, que se desconectó del mundo y está encerrada en un espacio interno, que no se da cuenta de lo que está pasando en la sociedad, que no la conoce, que no sigue el ritmo de desarrollo y que es donde se engolosinan los docentes.

Otra cosa que también han caracterizado varios investigadores, entre ellos Francisco Cajiao y Rodrigo Parra, y no solamente en el Informe Atlántida, es un reconocido malabarismo verbal divertidísimo. Un lenguaje, pues, muy propio del interior de la escuela; casi lo encuentra uno en los artículos que se escriben alrededor de la pedagogía. Uno puede apostar que si el artículo tiene tres páginas encuentra por lo menos una de las siguientes

expresiones; en esas tres páginas es seguro que en alguna parte dice “al interior”, en otra parte dice “socializar” y así hay una serie de expresiones que nunca fallan, siempre **están** ahí. Es decir, repitiéndose constantemente el mismo cuento, mutuamente, y engolosinados en un lenguaje que se vuelve cada vez más precioso, en el sentido del preciosismo que marcó la decandencia del barroco y eso es **un** lenguaje sin referente externo.

Esa escuela que no aprende tiene entonces **un correlato** inmediato casi que automático en la escuela autoritaria. Son dos componentes de **la** misma cosa, dado que el **maestro** no logra ser figura de imitación para sus alumnos. Qué tal la diferencia con el ejemplo que nos contaba el padre Vasco hace un rato de la profesora de física que logró entusiasmar a las peladas, **es** decir, la autoridad que ella necesitaba era para entusiasmarlas y hacerlas trabajar. Pero la mayor parte de los maestros que no logran eso lo que hacen es imponer el trabajo, sea con deberes tediosos en el salón de clase, sea con castigos desagradables **o** sea con actitudes que no reconocen lo que está pasando en la sociedad, como la crítica brutal al muchacho que llega con un aretico y de ahí en adelante todo lo demás.

El hecho notorio fácilmente contabilizable es que una de las realidades interesantes que ha generado la nueva Constitución, la acción de tutela, ha encontrado su mayor demanda en los estudiantes tratando de defenderse de sus maestros. Porque por primera vez la acción de tutela generó un mecanismo por el **cual** el poder judicial puede entrar en la escuela; por primera vez la escuela comienza a formar parte del Estado de derecho, en **ese** punto, que es realmente el punto extremo de la violación de los derechos, el de la tutela. Evidentemente no quiero decir que todas la tutelas sean justas, muchas han sido falladas sin conceder lo que pedía el denunciante, pero el hecho es que la gente ha encontrado como única posibilidad de defenderse de la arbitrariedad de la escuela esa nueva puerta; eso, evidentemente, responde claramente a un patrón de maestro que se **formó** durante mucho tiempo en Colombia; y habría que decir que se está formando todavía, pero no sé si somos capaces de quebrar eso **o** no.

Yo creo que esencialmente estas son manifestaciones de una escuela que está siendo manejada por menores de edad. Y no lo digo en una forma que tienda a culpabilizar a los docentes. Menores de edad, ¿en qué sentido? En el sentido opuesto al de la mayoría de edad kantiana. La idea de Kant era que el ciudadano llega a ser mayor de edad cuando es capaz de asumir racionalmente la toma de decisiones en las cosas que le competen directamente como individuo o a los grupos en los cuales participa. Entonces, cuando se da esa posibilidad racional de tomar sus decisiones o de participar en ellas cuando debe hacerlo en un grupo, se tiene a un ciudadano mayor de edad, para ir a la ilustración como lo mostró Kant. Y lo que nosotros hemos tenido a lo largo de todo el siglo XX en Colombia son docentes que no pueden tomar racionalmente ninguna decisión. O sea, el esquema horriblemente dañino, perjudicial, que se ha armado, es ese, el de la minoría de edad.

Eso es clarísimo en la administración nacional. 'La posición de que todas las decisiones importantes se tomaban en el Ministerio y una vez tomadas por el Ministerio se definía lo que tenían que hacer, lo que tienen que hacer todavía muchos –las Secretaría de Educación y luego los rectores y luego los docentes– es seguir al pie de la letra lo que otros les dicen que tienen que hacer: cumplir con un currículo, cumplir con unas jornadas, cumplir con unas horas; que ahora qué hay que hacer en educación sexual, bueno hay que hacer educación sexual; que ahora está prohibido hablar de sexo. Un nivel muy ínfimo de autonomía para la innovación, pero sobre todo para asumir con tranquilidad la toma de las propias decisiones. Eso es claro, creo, fácil de argumentar a nivel de la organización nacional de la educación, digamos que antes de la Ley 115.

Pero es algo que tampoco se dio en el vacío. Este es un punto que me parece sumamente importante mencionar. Estoy votando ideas un poquito como lluvia porque me parece que todas ellas pueden formar parte del planteamiento que hagamos. Sucede que el país entero fue concebido para que fuera un país de menores de edad; qué tal ese logro admirable si uno piensa que la efectividad de la Constitución de 1886 fue eso: cómo organizó la

Constitución a un país de menores de edad. Primero que todo, indígenas menores de edad por Constitución. Ya de una vez un buen segmento de los pobladores colombianos son catalogados menores de edad por Constitución; luego, del territorio geográfico, más de la mitad de la extensión de Colombia eran territorios nacionales, menores de edad por definición; políticamente hablando, las Intendencias y Comisarias tenían que tener una persona aquí en Bogotá supervisándolas, ellas no podían manejarse así solitas; por el lado de los credos religiosos, pues los derechos los tenían los católicos; los demás eran de segunda clase y tampoco podían tomar decisiones autónomas, ni aspirar aciertos cargos, ni figurar en la vida pública, salvo con muchas restricciones.

Desde el punto de vista de la organización política, la reivindicación más notoria de la nueva Constitución es la descentralización. Porque la idea era que aunque hubiera departamentos más mayores de edad que las Comisarias y las Intendencias, de todas maneras el Gobernador dependía totalmente de lo que pasara en Bogotá, y el Alcalde, totalmente de lo que pasara en la Gobernación, y eran nombrados; es decir, las decisiones se tomaban aquí en este altiplano, siempre y cuando no fueran indígenas, siempre y cuando no fuera muy oscuro el color de la piel -hasta hace 30 años-, siempre y cuando fuera del sexo masculino. Uno puede seguir mirando, pero si empieza a recortar a los indígenas, a los territorios nacionales, a los que no nacieron en Bogotá, a los que tienen la piel más oscura, a los del sexo femenino, a los que no son católicos, pues se acaba con un grupo de cien personas que tomaban las decisiones; los demás no podían tomar decisiones; es decir, nítidamente eran menores de edad.

Que haya habido un aparato educativo organizado para eso era apenas natural. Muestra que estuvo bien organizado. Para ese aparato educativo creo que las facultades de educación también de manera admirable prepararon a sus docentes. "No van a tener ninguna iniciativa, no van a tener ninguna idea propia; las ideas buenas solamente las tienen las personas que tengan nombres en inglés o en alemán o en francés o en italiano"; es decir, pensar uno en la idea de González o en la idea de Gutiérrez, no, eso no es

posible. Ese es el mensaje esencial de la forma como se ha manejado la docencia; la confusión total entre el conocimiento como la acción de cada individuo de ejercer su curiosidad, su entusiasmo, su asombro, su búsqueda de solución. No, nada de eso; el conocimiento no es del individuo, el conocimiento está allá en la biblioteca, en los libros que están en la biblioteca. Usted puede ir, leer, reír, recitar; bastante menos que el menor de edad en el sentido peyorativo, no en el de la curiosidad infantil, ni en el del entusiasmo por el descubrimiento, en donde está la sana crítica que ejerce todo niño cada vez que le dice a uno ¿por qué? No en ese sentido. Es una minoría de edad más parecida ala del incapaz de participar en la toma de decisiones.

Yo creo que ese esquema se puede aplicar tranquilamente a la mayor parte de la enseñanza universitaria que damos, pero sin duda, y por antonomasia, a la enseñanza universitaria que le damos a quienes van a ser docentes. Es decir, esencialmente son gente organizada toda para que no sea capaz de asumir responsabilidades en la vida, que además no le toca. Las responsabilidades las asume quien participa racionalmente, conscientemente, con claridad en la toma de las decisiones que lo afectan. Pero si lo único que puede hacer es lo que le dijeron que había que hacer, pues la **responsabilidad** no la tiene él, y no responde. Y por eso pueden también, con tranquilidad, cambiar de modelo; pero si uno no tiene **responsabilidad** y le entregan un grupo de niños para que los eduque, pues los educa sin responsabilidad. Claro, luego los periódicos en esas páginas superficiales que mencionaba dicen que los colombianos somos irresponsables.

Este cuadro es una descripción muy rápida y eso acepta matices, acepta comentarios. Evidentemente han habido excepciones importantes, lo acepto; pero creo que como encelada gruesa, como dibujo grueso del problema, haciendo caso omiso de las pequeñas diferencias y de los matices, es válido. Durante cien años vivimos en un país que tenía que **formar** a gentes sin responsabilidades, ni personales, ni cívicas, ni democráticas y así sucesivamente. Por eso no sabemos, entre otras cosas, entrar en argumentos con otro, y cuando encontramos un desacuerdo, pues la única forma es bajarlo a tiros.

Yo creo que con la Ley 115 y con mucho de lo que está en el ambiente, parte enorme del reto que tenemos que asumir, es con lo que hay que cambiar eso. A mí me parece que el PEI es una pieza clave en la dirección adecuada. El decirle a cada institución ya cada grupo de maestros que “asuman la forma de educación que ustedes van a dar y cuéntenles”. Porque eso es el PEI. No más digan ustedes qué van a dar de educación, si van a estar más entusiasmados por la democracia, o más entusiasmados por la ciencia y la tecnología, o más entusiasmados por el manejo del lenguaje y la lectura. Está bien, hay que enseñar un poquito de todo, pero tampoco pueden sesgarse mucho; mas aceptando un marco general cada colegio, cada grupo, cada comunidad académica es autónoma. La misma idea de la comunidad educativa es una idea clave en la dirección de la autonomía; el hecho que el colegio lo maneje ahora el gobierno escolar, que no es el autoritario rector, o dueño del colegio, sino la comunidad educativa organizada en consejos, es una pieza clave hacia la autonomía.

En Bogotá es más enredado que en otras partes el cuento de la autonomía. Digo más enredado porque la misma legislación, la Ley 115 y la Ley 60, que descentralizaron la educación nacional entregándosela a las entidades territoriales, puso un enredijo en Bogotá. Por que no tiene núcleos como tienen los departamentos, que es un paso más cerca al plantel escolar, un nivel de acercamiento de la administración. Estamos tratando de hacer unos núcleos para Bogotá que son los Cadeles, los Centros Administrativos de Educación Local en las localidades. Y lo que es interesante, interesantísimo, es que uno encuentra respuestas yo diría que parecidas ala de las niñas que estudiaban astronomía y de quines se aludió hace un rato. Cuando la gente descubre que tiene con quién hablar ahí en la administración, que le puede decidir las cosas y que está ahí a diez cuadras de su plantel, se pega una entusiasmada enorme; eso es lo que hemos vivido en los últimos cinco meses más o menos, que es lo que llevan funcionando los Centros Administrativos de Educación Local.

El proyecto es una idea clave para lograr la autonomía. El proyecto es decirle a cada persona o a cada grupo de personas, “piense lo que quiere ser, sueñe lo que le provoque, escríbalo y

conviértalo y encuentre los caminos para volverlo realidad". Ese es el PEI, ese es el Plan de Desarrollo Distrital, es el Plan de Desarrollo Local, algo de eso está en el Plan Decenal. Pero es interesante ver qué tenemos a varios niveles: a nivel, del establecimiento educativo, la posibilidad **del** PEI; a nivel de la ciudad en este momento tenemos el Plan de Desarrollo de la Ciudad, "Formar Ciudad"; a nivel nacional tenemos, de alguna manera, el Plan Decenal; es decir, tenemos las herramientas que podemos usar bien o usar muy mal para entregar esa responsabilidad.

Pero eso supone que los docentes se vuelvan muy duchos en el manejo de proyectos; supone también que los estudiantes de las facultades de educación tienen que ser muy rápidamente preparados para manejar eso, que es una cosa **muy** distinta. Lo que uno vive en este instante es exactamente lo contrario; una angustia gigantesca de la gente cuando uno le dice que "piense lo que quiera, **escribalo** y diga qué necesita y lo discutimos". Eso produce unos niveles de angustia gigantescos en este instante en los docentes, en los rectores, en los directores, porque nadie les había dicho nunca que podían pensar en lo que quisieran y organizarlo, tener su propio compromiso educativo, su propio modelo de educación.

Hay otro problema que quiero plantear rápidamente. De hecho lo que estoy planteando sobre la mayoría de edad es, en términos que se están usando mucho en estos días, hablar de la incorporación de la modernidad a la escuela. Y los maestros deberían ser capaces de asumir los valores de la modernidad; el valor supremo de la modernidad, entendida como eso que nació en Europa después de la Ilustración, basada en la racionalidad y la autonomía para utilizar la razón, para tomar las decisiones que a uno lo afectan. Sobre la modernidad hay muchos más valores, pero saco ese que está ausente en Colombia. En Colombia la racionalidad no inspira las decisiones que se toman; ni en el colegio, ni en el gobierno, ni en la empresa. A nivel de las grandes empresas exitosas, y sobre todo de las **multinacionales**, en alguna **medida** la han incorporado; pero el empresario **pequeñito** muchísimas veces actúa inspirado en cualquier tipo de valores,

desde lo que le dijo la bruja o el Divino Niño o la carta astral. Es decir, no hay ningún análisis racional de la situación que tiene frente a sí; y el gobierno nacional y el distrital han incorporado muy escasamente los valores de la racionalidad para la toma de decisiones. Creo que es importantísimo dar eso como componente en la formación de los maestros.

Pero al mismo tiempo, y hablábamos de eso ayer con el padre Vasco, el hecho es que estamos en un contexto en el que ya no se habla de la modernidad como paradigma sino de la **posmodernidad**. Personalmente, soy de quienes creen que no hay diferencia entre los dos, que la posmodernidad es un matiz de la modernidad, pero sé que somos minoría; la mayor parte de la gente que se ha dedicado al estudio de estos temas, en los últimos 10 ó 15 años, y desde que Lyotard acuñó el nombre de posmodernidad, sí piensa que hay una ruptura conceptual de fondo, pero es una minoría en la que se encuentra **Habermas** también (por lo menos tengo buena compañía). Lo esencial es el hecho de que ya no hay grandes ideologías válidas, el hecho de que no se creen verdades únicas, y eso sí creo que es. Si eso supone o no supone una ruptura con el enorme valor de la racionalidad y la organización que están en la modernidad, pues esa puede ser la discusión.

Entonces es claro que además de incorporar, la racionalidad tiene que incorporar cosas como la tolerancia, como el respeto por las diferencias, como el análisis concreto de situaciones, del aquí y el ahora, como el valor supremo de la comunicación y las éticas fundadas en la comunicación, y así sucesivamente, para lo cual la enseñanza dada en las universidades ya no viene dogmática sino libresca; la enseñanza de una forma de entender que está en **un libro** y, ¿qué trae de enseñanza un libro? Es terrible, porque en el libro está lo que dijo el libro. Entonces es lo que dijo Piaget o lo que dijo Bernstein y lo que dijo, en fin, cualquiera que sea.

Bueno, voy, a hacer otro salto para algo que tiene que ver mucho con esto. Creo que Colombia ha logrado también, de manera admirable, así como **logró** formar un país de menores a punta de no dejar a nadie tomar decisiones nunca, **racionalmente**, generar una confusión terrible entre los valores; una deformación

de lo que yo creo que son los valores más importantes que ha logrado desarrollar la humanidad. Acepto que pueden ser mis sesgos, pero de todas maneras son bastante importantes. Uno bien importante es el conocimiento. El conocimiento como acción de conocer; el conocimiento como acción de interesarse en ciertos esquemas de la realidad y entrar a ellos con el bagaje que uno tenga; entrando a conocerlos. El conocimiento realmente como acción, como verbo. El problema es que al usar el sustantivo “conocimiento” en vez del verbo “conocer”, entonces confundimos lo que es una de las acciones más importantes, fecundas, poderosas, prácticas, interesantes, agradables, lúdicas y más humanas, que es el verbo conocer y convertimos esta acción en una cosa. Ese proceso de reedificación es paradigmático en nuestras universidades; el conocimiento no es el acto de conocer, el conocimiento es lo **que** está en el libro, el conocimiento es una cosa que transmite el profesor.

Durante años hablamos de la transmisión. Ultimamente ha caído en desuso y en decadencia esa expresión, pero yo no creo que se haya manejado o que se haya reemplazado por otras versiones mejores. Ahora se habla de la distribución del conocimiento en vez de la transmisión del conocimiento. De todas maneras es un objeto que se reparte; entra el docente y éste lo reparte entre los estudiantes; cada estudiante lo coge y no sabe qué hacer con él. Sabiamente los estudiantes lo ponen por ahí en el anaquel hasta el día de la previa y el día de la previa lo cogen y se lo ponen encima del papel al profesor. Si en ese proceso no se formó mucho, listo, no importa que se haya quedado en el papel de la previa y el estudiante se desentienda de eso para siempre; pero ahí estuvo bien transmitido el conocimiento. Pues ese esquema evidentemente se ha discutido, y se ha trabajado en los últimos 20 años contra eso, pero creo que no se ha mejorado porque esencialmente mantenemos la idea del objeto-conocimiento.

Ese es el primer deformado, el segundo gran deformado es la “teoría”. De hecho en el lenguaje bogotano ya casi que es peyorativo hablar de lo teórico; cuando le dicen a una persona que “esto es muy teórico” se suele entender con un cierto dejo peyorativo; es decir, en casi todas partes se entiende con un cierto

dejo peyorativo. Pero lo grave es que hemos confundido lo teórico con la información libresca inútil, con ese malabarismo verbal del que hablaba yo hace un rato; eso es lo que se entiende como teoría. No la teoría como esa arma esencial y fabulosa **desarrollada** por los griegos allá en la antigüedad para mirar las cosas y meterles el bisturí del conocimiento, para entender lo que hay por debajo de éstas, por dentro, **cómo** funcionan, de dónde vienen, **a** dónde van. Entonces nosotros nos hemos quitado la posibilidad de usar ese bisturí. Lo práctico aparece como lo opuesto a lo teórico; entonces si lo teórico es malo lo práctico es bueno, es no ir a pensar; cualquier tiempo gastado en pensar es un tiempo perdido. Y eso lo reflejamos,, es decir, eso lo manejan nuestros docentes continuamente; la **clase** de teoría es la clase en que repiten, que no tiene nada de bisturí para entender la realidad o la **tabla periódica** o cualquier otra cosa que se quiera mencionar. Esa manera tan mala de manejar lo teórico, de manejar el conocimiento, forma parte fortísima de nuestra educación y creo que mientras eso sea así no lograremos dar ni un paso hacia adelante en búsqueda de la meta que empieza a convertirse también en una afirmación corriente de que tenemos que ir hacia una sociedad de conocimiento. Si entendemos eso por conocimiento ahí no hay nada; la sociedad de conocimiento es una sociedad de acción, de acción mental, y claro, acción mental es la que más consecuencias prácticas tiene sobre el mundo material.

Desde un día en que me puse a discutir con un ingeniero de la IBM me gusta afirmar que lo que, necesitamos es recuperar el paradigma de la realidad virtual. O sea, qué es lo que quiero decir con eso. La realidad virtual como la utiliza la IBM, los fabricantes de computadores, es el logro tecnológico en cual, el computador puede coger piezas de información que le han sido dadas en distinta forma y rearmarlas para crear algo que no le está entrando por ninguno de sus aparatos de *input*. Entonces, si uno se pone unas gafas, ve en la pantalla la cara de una persona que nunca estuvo por ahí, o se siente paseando por un lugar que no está **ahí**, pero la información que tiene el computador le permite armarla y si los algoritmos son buenos, entonces puede moverse en distintas formas. Yo vi una vez una demostración que estaban

promocionando aquí para las facultades de medicina, era absolutamente espectacular. El estudiante se pone eso y dice “apéndice”, y ¡*run!* le aparece un fragmento en frente y él puede hacer los movimientos que haría el cirujano con el **biturí**; y en la pantalla se ve exactamente el resultado de lo que haría el cirujano con el **bisturí**, de manera que podría aprender completamente a poner un apéndice sin que haya ni paciente ni apéndice ni bisturí por ahí, pero sí la información sobre pacientes, apéndices y bisturí.

Pues yo lo que sostengo es que eso es casi que lo único bueno que se inventaron los hombres en la prehistoria y lo que nos ha ayudado desde entonces hasta hoy a vivir. Que lo que hacía el cazador al lado de la fogata cuando le contaba al que nunca había visto un jabalí cómo era eso de ir a cazar jabalíes, y entonces ese señor sin haber visto **nunca** un jabalí, pero por la magia de la palabra, lograba crear dentro de él esa realidad, imaginarse al jabalí, reconstruirlo, de tal manera que después cuando se lo encontraba de verdad ya iba algo preparado; y esto no es distinto de la realidad virtual. Puede que ahorita tenga un poquito más de apoyo tecnológico, pero es lo mismo; es el ser capaz de coger símbolos y armar con esos símbolos realidades distintas, crear realidades distintas como decían los griegos con la expresión *poiesis*, hacer poesía.

Me parece que uno de los puntos esenciales en la educación es recuperar la importancia del manejo de los símbolos, como lo más importante para vivir en la sociedad, para vivir aquí. Precisamente el problema que tenemos en Bogotá es la debilidad de los símbolos que tenemos sobre la ciudad. Creo que en esa dirección va todo lo que se refiere a la necesidad del aprendizaje del lenguaje. En los últimos años se le ha ido dando relevancia al aprendizaje del lenguaje como algo importante. La Misión hace un planteamiento bien bonito al decir que en vez de examen de ICFES hagamos un examen de lectura y escritura, es decir, el manejo de esa realidad por parte del estudiante, que si la maneja de ahí para delante todo se da por añadidura, aunque creo que hace falta profundizar un poco más.

En ese sentido, ese es el papel de las matemáticas que no es distinto. No tanto en cuanto a que la matemática sea **un** lenguaje

adicional, sino en cuanto a que es otra forma un poco más rigurosa, un poco más firme de manejar mundos simbólicos; creo que es parte importantísima de lo que una generación debe darle a la siguiente, que es de lo que se trata la educación. Es la capacidad de manejarse en ese mundo simbólico, de ser capaz de despegarse de las impresiones concretas de los sentidos y trabajar ahí; y, claro está, al mismo tiempo volver, porque si no, se queda viendo cuentos de hadas, y eso también es peligroso; el alumno debe saber perfectamente moverse del mundo simbólico al mundo concreto, ida y vuelta, con toda tranquilidad.

Creo que eso también está bastante bien desarrollado en ese artículo de las organizaciones que aprenden cuando se habla de los modelos mentales; es decir, todo lo que uno hace depende del modelo mental que tenga; si se tiene un modelo mental fuerte, lo maneja y lo asimila, y además se es consciente de que lo tiene, pues esa organización aprende a toda velocidad.

Bueno, culmino con el último *flash*, y es el que se refiere a las facultades de educación; creo que todo lo que estaba diciendo son problemas que debe plantearse una facultad de educación. No creo que haya dado recetas, ni soluciones; estos son problemas, desde el desempleo de sus egresados o la ignorancia sobre la ciudad en la que van a trabajar, hasta problemas fuertes como el del papel de la teoría, del lenguaje y de la matemática en el aprendizaje.

¿En qué están nuestras facultades de educación? Yo creo que, primero que todo, no sólo se deben mencionar las facultades de educación sino las universidades en las cuales se encuentran, pues evidentemente hacer generalizaciones aquí es peligroso. Colombia tiene muchas universidades y todos sabemos, que de muchos tipos distintos y de muchas formas; hay las de muchas facultades y las que han preferido especializarse con un solo tipo de facultad; también hay las que tienen muchos posgrados y las que no tienen tantos; hay una cierta diferencia entre las públicas y las privadas, aspecto que debía pesar cada vez menos pero que todavía pesa; es decir, cualquier generalización adquiere mucho matiz.

Pero hay algunas generalizaciones que se pueden hacer. En

primer lugar, paradigmáticamente se puede decir de nuestra universidad que es un buen ejemplo de la universidad que no aprende. Están demasiado desconectadas del mundo en el que viven. Yo lo viví de manera muy drástica en los 4 años que estuve en Colciencias. Cuando se armó todo el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, que fue un cuento en el que mucha gente creyó, uno de los puntos importantes de apoyo para toda la concepción social de los sistemas de ciencia y tecnología en los países es el llamado “Triángulo de Sábato” que dice que a la hora de desarrollar ciencia y tecnología en una sociedad debe pensarse, por un lado, en el papel de la industria, por otro lado en el papel del Estado y por último así mismo debe pensarse en el papel de la universidad, o en la academia, y colocando ahí también a los institutos de investigación.

El resultado de echar el cuento 4 años de que Colombia necesitaba meter más ciencia y tecnología es que se comenzó a encontrar una cantidad de industriales con la reacción típica. Cuando se sienta uno a hablar con un industrial, de ciencia y tecnología, le dicen “a mi no me moleste”, “eso no es práctico”, “eso no da plata”, “eso cuesta plata”, “eso quita tiempo”; pero venga, espere un momentico y le cuento, es que si está la apertura y la competitividad, y sus productos no le dan y para su calidad usted tiene que cumplir con estándares para poder... “Bueno, está bien”; entonces, se sentaba un momentico y empezaba por el lado del control de calidad muchas veces o por el lado de las instituciones productoras de materia primas.

Y al cabo del tiempo uno ve que en los últimos 4 años se fundaron por lo menos 60 institutos de investigación salidos del sector privado. Esas cosas gigantescas como la Corporación del Plástico en Medellín o como la Corporación de Industria Papelera en Pereira, hasta cosas más pequeñas y con bastante apoyo estatal como la Corporación Nacional de Biotecnología. Pero 60 institutos de investigación relacionados con la industria, en una u otra forma, se han fundado en los últimos 5 años en Colombia. Todo esto aguijoneado por la apertura o por lo que sea, pero ahí encuentro bastante interlocución.

En el caso del Estado, es un poco más a regañadientes, Pero la experiencia era que iba aparecido gente que creía en el acoso y que lo apoyaban y que lo ayudaban. Bueno, muchas veces sí era política de gobierno; es decir, el gobierno iba con ese cuento porque el Departamento Nacional de Planeación se metió por ahí, como que lo cree y entonces todo el mundo le tiene que obedecer al Departamento Nacional de Planeación. Pero el hecho es que uno fue encontrando ministerios como el de Agricultura, por ejemplo, y el del Medio Ambiente. La Ley 99 es la primera que en Colombia ordena a un ministerio que todas sus decisiones se basen en resultados de investigación, pero yo no estoy diciendo que lo esté cumpliendo, pero es algo que aparece hasta el nivel que el legislador lo mete, y así sucesivamente. El Ministerio de Justicia, entre otras cosas, en labor realizada con el Externado también fue diciendo que “hay que ponerle un poquito de investigación al cuento”, que “hay que hacer más informática jurídica”; es decir, con menos entusiasmo, más despacio, con más inercia, pero el Estado también se mete en el cuento.

Y en la universidad, ¡qué barbaridad si es difícil el diálogo! Casi que si uno mira cómo están las universidades ahora y cómo estaban hace 5 años, pues sí... han avanzado un poquito, han aprovechado un poquito, algunas más que otras. En general, todavía como que uno voltea hoy para ese lado para ver qué hay de ciencia y tecnología. Es decir, que se da la apertura, se da la creación del sistema, se da la nueva Constitución, se da la orden al Estado de apoyar la ciencia y tecnología, y cuando uno va a reuniones universitarias todavía están en lo mismo. Estuve en una hace 3 meses, en la Universidad del Valle, y sacaban exactamente el mismo rosario de jaculatorias que se había podido sacar hace 6 años: “es que el gobierno aquí...”. ¡Cómo van a decir eso si hace 4 años se aprobó esta ley, si hace 5 años se ha mandado a no sé cuántos a hacer doctorado en el exterior! El sábado pasado estuve en el acto de graduación en la Universidad de los Andes. Rudolph Hommes era el que decía: “¡Qué vergüenza que aquí en la Universidad de los Andes nadie se había dado cuenta de que la ciencia es una cosa importante!”; lo decía citando los “premios Mazda”, porque ningún estudiante de los Andes lo obtuvo. Cómo

es que los estudiantes de los Andes tienen Facultad de Ciencias, tienen carrera de Física, tienen carrera de Matemáticas, y no se han dado cuenta que una carrera de Ciencias es una carrera importante; él citó la física y las matemáticas. Es decir, cito al rector de la Universidad de los Andes diciendo esto el sábado pasado.

Creo además que hay otra cosa. Uno puede tener dos modelos de universidad: la universidad como creadora de conocimiento, a grandes rasgos, aceptando todos los matices del modelo de la universidad alemana del siglo XIX que se fue imponiendo en las Anglosajonas -acepto que cualquier buen historiador de la universidad me puede saltar y criticar, pero muy de gran fondo es eso- y luego, de alguna manera, entró al mundo francófono también, y que ya en este siglo apareció en algunas universidades latinoamericanas.

Yo creo que la universidad colombiana todavía es esencialmente una universidad **distibuidora** de conocimiento, para usar la expresión que está más de moda actualmente. En el caso concreto de la educación, pues basta con que miremos la investigación educativa. De nuevo tomo aquí la experiencia en Colciencias. Evidentemente no es una visión completa, pues Colciencias no ha hecho censos de investigadores. Pero sí ha hecho buenos análisis de lo que se hace en investigación y, de **todas** maneras, de esos análisis generalmente resulta plata para el investigador; sea suplente en investigación, sea para que haga un posgrado, sea para que vaya aun congreso, sea **pàra** que viaje al exterior; es decir, en distintas formas, de manera que es de esperar que el investigador tenga ganas de señalar **la** mano y mostrar que está ahí. En los últimos 4 años, Colciencias encontró en la Universidad Pedagógica a 7 investigadores, en la Distrital a 5 y de ahí para adelante son 2 aquí, 1 aquí, 1 al otro lado, 2 allí; pero, en síntesis, esas son las dos universidades que más número de proyectos de investigación tienen en Colciencias.

Si ustedes miran el resultado de las becas para ir a hacer doctorado en el exterior por el lado de la educación, si miran el resultado de las convocatorias para darles sobresueldo a los investigadores, no hay ningún investigador en educación; es decir, que no se encontró ni investigaciones, ni investigadores, ni jóvenes

dispuestos a formarse como **tales**. Y lo peor de todo, en lo que más significa un Master para cambiar esto, es lo que uno podría llamar la endogamia educativa. Los educadores hablan con educadores, leen de educadores, van a reuniones de educadores, discuten con educadores, escriben para educadores; bueno, está muy bien hacer todo eso, pero no está muy bien hacer **sólo** eso. Entonces las facultades de educación están muy aisladas en el interior de las universidades, tienen muy poca relación con las demás facultades y mucho menos relación con el resto del mundo. Y contándose los mismos cuentos, pues acaban en ese lenguaje preciosista, vacío, sin referente externo; creo que ese es un problema **delicado**.

Creo, además, para retornar el guante que lanzara el padre Vasco hace un rato, que las facultades de educación están armadas sobre un principio, que es el de enseñar a enseñar lo que no se sabe. Evidentemente, lo hago mirando mucho desde el campo de la enseñanza de las ciencias y acepto que hay una cierta diferencia entre formar a un profesor de ciencias y formar a un profesor de primaria. Pero, ¿qué quiero yo decir con “enseñar lo que no se sabe”? Yo creo que un buen maestro de bachillerato -realmente no estoy tan en desacuerdo, al contrario, yo diría que estoy muy de acuerdo con lo que justamente se planteaba hace un rato sobre el octógono, cuando va a hablar de biología o cuando va a hablar de antropología o cuando va a hablar de **matemáticas**— debe tener un poco de idea de la historia de la ciencia, un poco de idea de la epistemología de esa ciencia, un poco de idea de los principios de esa ciencia, un poco de idea de antropología, y después, de la lógica; no me voy hasta el extremo de decir que debe ser un especialista de esa ciencia.

Pero cuando uno ve lo que hacen los docentes y cuando uno ve lo que hacen los libros de texto que se utilizan en esa ocasión, que reemplazan ese octógono por unos modelos de una trivialidad y de un elemento tan grande de los fundamentos conceptuales de la ciencia o de la historia que hubo detrás de su desarrollo o el reto **epistemológico** que hay detrás de una teoría, pues acaba haciendose: “es que hay que aprenderse la tabla periódica porque hay que aprendérsela”. ¿Cuántos docentes de química de Bogotá

son capaces de reconstruir realmente la epopeya heroica que fue el paso desde el momento en que la ciencia reconoce que sí se podía organizar el conjunto de los átomos, el conjunto de los elementos que componen la diversidad de la materia, que eran **organizables**, y clasificables, y **armables** y tenía relaciones y que éste conjunto creaba familias, hasta que llegó a organizar su tabla. Eso que es uno de los momentos de una de las historias más apasionantes, creo yo, de los logros del interés humano, y el pobre docente que no tiene ni idea de eso se lo cambia al estudiante por “apréndase de memoria eso y dígame dónde está tal cosa y donde está tal otra”. Y el estudiante comprende que eso no le sirve de nada y copia **habilmente** durante el examen y se olvida para siempre de la química, de eso que le dieron por química; creo que es mucho más inteligente un estudiante olvidándose de eso que el profesor creyendo que está enseñando algo con eso. Esto no quiere decir que el profesor de la tabla periódica deba ser un químico capaz de trabajar en la refinería o desarrollar la industria de plásticos, no. Lo que yo estoy pidiendo es que tenga alguna idea de dónde salió la química y cuáles son sus principios fundamentales; hablo de la química porque ahí puedo hablar con conocimiento de causa. Yo creo que ninguna universidad colombiana le da esos elementos a sus estudiantes, ni aquella en donde yo he dado clases ni las demás tampoco.

Claro, lo mismo se puede generalizar para muchos otros cambios; para la filosofía, para sociología, para la historia; lo que pretendo es que el maestro tenga cierto nivel de comprensión adecuada de lo que está hablando, e infortunadamente nuestras facultades de educación no están organizadas para eso. Es general —de nuevo acepto que todo esto que estoy diciendo es una relación muy gruesa que acepta todo tipo de matices—. El punto que a mí me preocupa de todo es que he hecho una imagen un poquito crítica, pero ese problema de la responsabilidad —me gusta la forma en que lo estaba expresando el padre Vasco también— se centra en que a personas que **tienen** todas las dificultades que estoy mencionando les confiamos a nuestros hijos, eso sí me parece angustiioso. Yo no estoy echándoles la culpa a ellos, no estoy culpabilizando, estoy diciendo que así estamos; ellos no tienen la

culpa de que no sepamos qué es Bogotá, ni que se nos haya olvidado a **los colombianos** el manejo de la realidad virtual en el sentido que decimos, y que nuestras universidades se hayan encerrado tanto entre sí mismas. Pero sí es claro que si no hacemos un esfuerzo por cambiar el tipo de maestros que tenemos, pues nos toca cada vez más entregarles nuestros hijos a entes más poderosos como el aparato de televisión. Muchas gracias.

C. La universidad frente a la educación básica y la escuela

Frente a los anteriores planteamientos, los representantes de las diferentes facultades de educación se pronunciaron con interrogantes y planteamientos específicos que desarrollaron conjuntamente con los ponentes, y que se resumen a continuación:

1) Problema laboral

- Si el mercado laboral para los docentes en Bogotá está saturado, entonces, ¿para qué se forman docentes que no van a conseguir empleo en la educación oficial? Esto es como un círculo vicioso.
- Es un elemento para empezar a discutir. Se debe hacer un planteamiento **estratégico** fuerte hacia la educación continuada; todavía queda la mitad de los docentes por adquirir **posgrado**. Si lo que se quiere es tener impacto a corto plazo sobre la educación bogotana, hay dos elementos en los que se puede actuar : la educación continuada y los posgrados.

2) Formación de docentes

- El problema de la educación también viene de la formación de la persona. Si la persona está formada, entonces habría que investigar a qué se debe o cuál es la causa esencial para que esté ahí completamente estancada pensando: "yo lo único

que espero es una pensión” y no piensa en cómo madurar y cómo hacer otra cosa diferente.

- Las facultades de educación surgieron a partir de la famosa metodología educativa de administrar y planear; nunca se realizó como una instancia para formar a un individuo integralmente. Son el rezago de formación desde la pedagogía activa con todas sus anomalías hasta la tecnología educativa mal implementada. Son una deformación de un problema educativo bastante fuerte.
- ¿Cómo hacer para conciliar la realidad con el imaginario que pueda tener el Estado, todavía con rezagos de mucha normatividad, y con las voluntades de los gremios? Muchas personas proponen que se piense más en un maestro para el futuro y no en un maestro para el pasado, y se tienen unos gremios y unas voluntades políticas que no quieren luchar y sólo están dispuestos a sacar una normatividad. Entonces, se habla por un lado que debemos manejar una autonomía, ser autónomos y generar cosas nuevas, pero por el otro lado existe una normatividad y una falta de voluntad política, llamémoslo así, para generar unos cambios. Porque aunque se tiene la intencionalidad de cambiar, la norma dice: “¡No! El maestro tiene que tener tal porcentaje de formación básica, tal de formación científica, tal de valores de yo no sé qué, educación para la moderna ciudadanía, etc.”.
- Sucede que las universidades nunca han cumplido con los decretos y hacen lo que quieren. El Ministerio de Educación es el que hace las propuestas más progresistas y por eso es que más se asustan. Pero se considera que dentro de la autonomía de la universidad cualquier legislación que se saque está perdida, en el sentido de que la universidad no tiene por qué aceptarla ni hay manera de obligarla a que la acepte; cualquier intento de obligarla se vendría rápidamente con una demanda que gana la universidad, y de todas ma-

neras con el asunto de la educación lo que pasa es que hay una cosa ambigua con los 2 años de postsecundaria, ¿es eso universidad o no?, ¿es educación postmedia? Entonces, ¿qué es universidad?

3) *La administración por proyectos*

- Se habla de la administración por proyectos. La administración por proyectos rompe de todas maneras con el modelo de facultad. Por ejemplo, si hay un proyecto de cierta universidad sobre un estudio antropológico bogotano, inmediatamente aparece la interdisciplinariedad, profesionales de distintas áreas del conocimiento que se juntan para realizar el proyecto y ni siquiera participa la facultad de educación.
- La **refencia** no fue a la administración por proyectos sino a **innovar** la formación de **lincenciado** en administración educativa o magíster en administración educativa. Es distinto el trabajo en proyectos de administración que el trabajo por proyectos en educación.
- Sobre los proyectos es válido que se hable de ellos en dos sentidos diferentes. Uno el de los planes grandes de la universidad por fuera de las facultades de educación que son los departamentos, porque los departamentos se han convertido esencialmente en lugares unidisciplinarios donde en realidad no se **desarrolla** conocimiento y se maneja un *corpus* bibliográfico igual. Las universidades son buenas para generar conocimiento, porque la universidad es el terreno donde está el químico, el geólogo o el botánico, el sociólogo, el abogado, el ingeniero y todos pueden preocuparse por el problema de la emisión del oxígeno, si es el que se considera relevante en este momento. Pero como no se ha llegado allá porque el trabajo sobre planes de la realidades es muy escaso en las facultades o por la forma como están organizadas las facultades en Colombia; entonces, cuesta mucho trabajo hacer

esto. Los veterinarios tratan de resolver la realidad desde la veterinaria sin interacción; cuando el problema de la vaca probablemente tiene que ver más con, la composición química del pasto, o de pronto no tiene tanto que ver con la composición química como con el problema de la forma en que se crió o se gestó que es lo que sabe el **zootecnista**; en definitiva, en la administración universitaria los departamentos se están **convirtiendo** en un obstáculo precisamente por eso, porque para poder estudiar aspectos de la realidad hay que pasar por entre las paredes de los departamentos, hay que ir al uno y al otro, y las paredes se convierten, en la práctica, muchas veces, en obstáculos espantosos; o sea, las universidades ya están sintiendo que esos departamentos así organizados curricularmente hay que romperlos si la universidad quiere ser organizadora de conocimiento y tener relevancia.

4) El escalafón docente

- Los profesores entienden la problemática, están trabajando y, sin embargo, la parte administrativa no funciona. Es un punto que la Secretaría podría eventualmente entrara trabajar. ¿Por qué no se crea un escalafón paralelo, alterno al que existe, y el que quiera libremente pasarse a ese escalafón pues que se pase, con cuatro categorías: especialización, magíster, doctorado, posdoctorado; con incentivos reales.

5) La autonomía universitaria

- La autonomía universitaria es uno de los grandes logros de la Constitución y hay que defenderla, hay que entenderla. El gobierno debe generar condiciones para apoyar a las universidades que **autónomamente** quieran meterse en esto. Qué bueno que desde aquí se formara un club de las facultades de educación de Bogotá, donde se **reúnan** y encuentren puntos de contacto para colaborar y generar cosas. En ese sentido, sí que vale la pena. Uno de los problemas graves de la univer-

alidad colombiana es que ha tratado de ser exageradamente autosuficiente; la mayor parte de las universidades son débiles, porque nuestras comunidades académicas son débiles; es un punto que sí vale la pena ir cambiando.

D. Imaginario de la educación básica y la escuela

Con la participación conjunta de la facultades de educación se discutieron todos los planteamientos pertinentes al tema, algunos de los cuales se constituyen en ejes rectores del resultado final.

Las ponencias de los doctores Vasco y Villaveces se constituyeron en el punto de partida para establecer un marco de referencia propicio al debate y la confrontación de los diferentes puntos de vista referentes a la educación. Con miras a una conjunción que permitiera decantar parte de la problemática del sector de la educación distrital, las diferentes sesiones contemplaron en su agenda los principios básicos en torno a las prioridades y necesidades, a los referentes comunes y al enfoque que orientaría todo el proceso.

El paso siguiente consistió en analizar a las facultades de educación como entidades encargadas de la formación de los educadores colombianos. Para este abordaje se trabajó en torno a las fortalezas y debilidades, decantando los aspectos concernientes a programas, investigaciones, publicaciones y modelos pedagógicos que enmarcan la labor educativa. Esta reflexión permitió establecer un marco de referencia que posibilitara un modelo de facultad de educación en donde fuera posible aterrizar los elementos vitales para la formación de educadores.

En esta búsqueda las diferentes facultades de educación participantes hicieron propuestas específicas con base en sus condiciones actuales, pero pensando en la facultad ideal, en el imaginario o modelo ideal que proyectara así mismo un deber ser como institución formadora. Y fue precisamente al interior de las diferentes facultades que se diseñaron los primeros imaginarios en una acción participativa extensiva a docentes, investigadores, alumnos y directivos.

A continuación se volvió al trabajo en grupos, el cual se diseñó con **un** carácter proyectivo, encaminado a reflexionar sobre la educación bogotana para los próximos 5 años, pero teniendo como puntos de referencia permanente el Plan Decenal y las propuestas contempladas en el informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, concebidos también con igual sentido proyectivo.

El resultado de todo este proceso reflexivo es un primer imaginario hacia la escuela, hacia el docente, hacia la educación y hacia la misma facultad de educación. Con estos elementos comunes las sesiones plenarias permitieron el análisis para identificar logros y consensos.

Reuniones posteriores con la participación de **todas** las facultades, en sesiones plenarias, permitieron complementar ese primer imaginario y realizar los ajustes necesarios. Así, ya decantados los procesos reflexivos, éstos confluyeron hacia el segundo imaginario. Los comentarios finales se transcriben en la parte final de este documento.

El debate, en sí, alimenta una concepción y una práctica común **a** todas las instituciones partícipes del proceso de formación de educadores. Para darle cuerpo a ese concepto de educación planteado mediante esta conjunción se construye un imaginario que de alguna manera transforma la educación tradicional; el concepto de educación que normalmente se maneja, caracterizada **a** ésta, entre otras cosas, porque desconoce el contexto social, porque es puramente reflexiva, porque es **acrítica** y porque fomenta la dependencia. Ese nuevo modelo de **educación** tiene, pues, que transformar esa concepción tradicional y en esa dirección se dejan establecidas bases comunes.

Al configurar una posición crítica de lo que ha sido la educación tradicional y tratar de dibujar una concepción bastante ideal de lo que consideramos debe ser la educación, se trabajó aquello que no deber ser y el deber ser de la educación.

Así pues, la elaboración del imaginario que se **presenta** a continuación se **realizó** tomando como ejes de análisis tres elementos básicos en su deber ser: la educación,, la escuela y el docente.

La educación debe:

- ser permanente, crítica, universal y local; al mismo tiempo, innovadora y permitir que sus alumnos convivan con la incertidumbre;
- ser dinámica, promover la creatividad y responder a los intereses/necesidades de los individuos y de la sociedad (no sólo del sector productivo);
- propiciar el desarrollo de competencias básicas para la autoformación;
- darse según la dinámica de los procesos en torno a la interacción;
- desarrollarse desde el PEI, tenerlo como marco inicial de referencia pero trascenderlo, sin asumirlo como un fin sino como un punto de partida;
- tener al sistema educativo como apoyo (MEN, Secretarías, directivos docentes);
- disminuir la excesiva normatividad, hacerla flexible y ponerla al servicio de la iniciativa, la creatividad, de la gestión de los agentes reales y concretos.

La escuela debe:

- ser abierta (sin puertas), cambiante, gratuita, pluralista, respetuosa de la diversidad y constituirse en un recurso y no en un fin en sí misma;
- dejar de ser 'edificio' y recuperar su naturaleza inicial como 'espacio' para el ocio, el juego, lo lúdico, la reflexión y la confrontación;
- pertenecer a la comunidad y estar integrada a ella para que dinamice sus procesos educativos y así buscar una mejor calidad de vida. Desde esta perspectiva comunitaria, a cada escuela sólo irían los niños y jóvenes de esa comunidad y le correspondería a esa comunidad la contratación, de los docentes;
- ser flexible, con opciones, y ser altamente participativa y democrática.

- constituirse en el lugar para el “conocer” y estar ligada a la productividad y a los demás sectores de la sociedad (la iglesia, las JAL, los *scouts*, el Estado, la acción comunal);
- estar ligada a valores sociales definidos por consenso, y ligada a la **comunidad** y a la ciudad, pero abierta al mundo; constituirse como currículo total, en el cual se integren los nuevos ambientes educativos (Bogotá como recurso didáctico, como objeto de estudio, **como contexto** para el estudio de las diferentes áreas para la elaboración de proyectos por parte de los estudiantes);
- ser tan atractiva como la calle; con alternativas de educación y formación tan ricas como las de la calle; en armonía con la familia y la comunidad;
- estar inserta en la comunidad, con profesores de la misma localidad;
- convertirse en **centro/espacio** para la autoformación, el acceso a la información, el desarrollo de competencias, la **apropiación** de la cultura, las vivencias y la experimentación, el ejercicio de la **autonomía** y la elaboración del proyecto de vida de sus alumnos;
- hacer **que** el PEI se constituya en el proyecto de vida de la escuela;
- fortalecer el sentido de lo académico, crear una cultura de estudio en la comunidad educativa;
- consolidar el sentido del PEI en torno a la creatividad, al desarrollo de competencias. El PEI debe ser elaborado **participativamente** por los maestros, los padres de familia, los estudiantes, el sector productivo.

El docente debe:

- ser un intelectual, profundo, culto, y saber investigar;
- ser **gestionador** de procesos y proyectos; actuar como tutor, pero con una nueva actitud y tener capacidad para sorprenderse;
- ser un maestro diferente que cautive y propicie los procesos de cambio;

reconocer la afectividad de personas distintas, que quieran ser distintas;

- poseer alta autoestima, clara su identidad, y ser reconocido social y económicamente;

- estar inserto en la comunidad en la cual enseña; merecer y recibir confianza;

- ser problematizador; que interrogue y se interrogue;

- acercarse al alumno en términos de afectividad, sentimientos y emoción, hasta llegar a encontrar y **construir** un proyecto de vida en función de la realización del ser humano como un ser feliz contrario al facilismo;

- poder comprenderse y comprender al ser humano;

- tener amor por el conocimiento;

- tener empatía para ponerse en el lugar del otro.

III. SEGUNDA MESA DE TRABAJO: LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN

De acuerdo con las pautas inicialmente trazadas, las facultades de educación abordaron la problemática sobre la formación docente en una **mesa** de trabajo con miras a la elaboración de un documento que condense el modelo pedagógico de formación de docentes de cada facultad y sus componentes académicos e investigativos. El análisis comprendió igualmente las fortalezas y debilidades en la formación de docentes y propuestas concretas de acción.

A. La universidad como formadora de educadores

Dentro de los planteamientos esbozados por las diferentes universidades se contempló la necesidad de concretar este imaginario desde las mismas facultades, con la intervención de los docentes e investigadores, de tal manera que esa acción conjunta permitiera llegar a unos acuerdos básicos sobre este **soñar para, a**

partir de él, empezar a concretar esas preocupaciones y llevarlas a cabo en las mismas facultades.

Con esta participación amplia y democrática se buscó poder darle al imaginario los sustentos y los elementos que permitieran poder consolidar el proceso y poder, ahí sí, proponer una facultad de educación, que a partir de su razón de ser se constituya en el sustento de todas las facultades del país. Se trabajó desde la perspectiva de 15 facultades distintas, sin que sean distintas en naturaleza y en esencia de esa formación que en ellas se imparte, y eso se hizo parte esencial de la riqueza conceptual que se contempla en este imaginario.

No hubo, en ningún momento, la intencionalidad de homogeneizar o uniformar, sino de tomar un poco de consciencia de que esa realidad o ese imaginario de la educación de hoy es bien distinto al que fue en 5 o 10 años atrás. Se quiso mirar más hacia el mañana que hacia el presente, pues el docente que está en este momento en proceso de formación en las facultades es un docente que va a ejercer en el año 2005 y no en 1996.

B. Imaginario de las facultades de educación

Para la elaboración de este imaginario de las facultades de educación se contemplaron los siguientes ejes fundamentales de análisis: misión, visión, el deber ser de la facultad y su deber ser como ente formador de formadores.

Misión: Formar un docente-investigador que conserve, transforme y genere cultura con ética personal y profesional.

Visión: De cada facultad, según su proyecto educativo y pedagógico.

Una facultad de educación debe :

- **ser centro de acceso a la información;**

poder identificar, seleccionar, capturar, producir y diseminar información;
ser espacio de reflexión e investigación pedagógica.
estar conectada a redes en múltiples vías (obtener información y socializarla);
ser centro de conservación, transformación y generación de cultura (no sólo responder con necesidades del contexto)
establecer alianzas (inter y extra) con todos los sectores nacionales e internacionales;
ser centro de fomento de múltiples lenguajes (virtuales y simbólicos);
ser una organización que aprende;
estar estructurada por proyectos;
hacer escuela.

Como formadora de formadores, además de todo lo anterior, debe:

- impulsar **un** proyecto de vida claro;
- ser competente en el manejo de **múltiples** lenguajes (simbólico y virtual);
- desarrollar competencias comunicativas;
- tener conocimiento permanente del contexto local y global;
- desarrollar ética profesional y personal;
- diseñar y aplicar múltiples metodologías;
- desarrollar sólida formación disciplinar;
- **man**terse actualizada;
- contribuir a la formación de escuela.

IV. TERCERA MESA DE TRABAJO: PROPUESTAS, ANÁLISIS E INTEGRACIÓN

Una vez concluidas las actividades previstas en las dos primeras mesas de trabajo se procedió a una tercera sesión de convergencia y conclusiones, para analizar los documentos síntesis, de las sesiones preliminares. En esta sesión se buscó un acercamiento a las posibilidades reales de llevar a cabo acciones concretas de

mejoramiento de la calidad de la educación en función de los análisis y propuestas iniciales. El debate en torno a las propuestas y sus posibilidades de realización en el plano real se sintetiza en el presente capítulo.

¿Qué hace una facultad de educación para responder a todos los momentos del hombre con sus factores secundarios, con las luces encendidas y con todo el escenario? Esa facultad de educación tendría que responder a ese hombre, y para ello le tocaría pensar cómo, cuál sería la **planeación** y qué estrategias se utilizarían.

*Sobre la escuela **propuesta**:* para empezar, la escuela, por encima de todo, debe ser abierta. Una escuela abierta que tiene varios escenarios; un escenario lo constituye el sistema regulador de la educación en este país: el Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías y las otras instancias administrativas, de tal manera que se espera que las políticas sean dadas en una relación jerárquica u horizontal y permanentemente al servicio de ese sueño, de esa escuela, de la gestión.

Igualmente, para construir este imaginario de prueba en Bogotá se debe decidir una planta única de docentes, módica, pensando por localidad, y que se construyan los proyectos educativos institucionales por localidad, y de esta manera el concepto de escuela empieza a expandirse mucho más. Así, donde se requiera un docente de física que **contibuya** a decidir una política de, por ejemplo, educación ambiental, él pueda contribuir a ese proyecto del PEI y no necesariamente el maestro deba estar en sus cuatro paredes donde lo colocó la Secretaría de Educación, sino que es una persona móvil quien presta en forma permanente un servicio académico y atiende el proceso de investigación en toda la localidad.

De igual manera, la escuela debe tener nuevos ambientes educativos, y por eso se considera que Bogotá debe tratarse como un recurso didáctico. Esto, para cambiar la realidad educativa de los maestros, encerrados en sus cuatro paredes, que hablan de los museos, de los cerros, de la industria, del sector productivo, de los aviones, etc., y no son capaces de utilizar ese escenario como

lo deberían hacer y como lo soñamos en este imaginario. Así, Bogotá debe convertirse en objeto de estudio, y entonces, desde ese punto de vista, los maestros tienen que mirar cuál es la temática que tiene esta ciudad para volver a hacer cada escuela que requiere Bogotá.

La escuela debe pertenecer y ser responsabilidad de la comunidad, no del Estado; pasar la responsabilidad de la escuela, quitándosela al Estado. Y que el Estado sea un apoyo, **pero** que la responsabilidad de la escuela, para consolidar la comunidad, **sea** de la propia, comunidad.

De otra parte, el PEI es considerado algo supremamente válido, porque está pensado **como** la gran escuela hacia el futuro. No se puede considerar como una estrategia. Quien entienda un PEI como una estrategia no ha entendido exactamente lo que está en el texto. El PEI es el ser mismo de la escuela que identifica.

‘La escuela es un lugar para conocer y está ligada a la productividad. Debe ser una escuela que posibilite **evindenciar** productos concretos, por llamarlo de **alguna** manera; productos concretos del pensamiento creativo de los niños desde esta perspectiva; es decir, que la escuela genere en el alumno, en sus docentes, en su comunidad, la posibilidad de desarrollo de su potencial creativo, de desarrollo de la persona, en la medida en que aporta al crecimiento de los otros, con productos tangibles. A través de esta parte de productos se puede cambiar; por ejemplo, que el niño haga una recuperación de la cultura, de los elementos culturales; que los niños escriban sus propios guiones de sus propios procesos, que el niño se vincule a trabajar con las instituciones del sector; es evidente de alguna manera cómo el niño está creando en la medida de su desarrollo.

La creatividad en el sentido estricto, en el sentido literario, lo que Gabriel García Márquez llama en su documento de “Cómo ser niño”, es función de la escuela y del **maestro** también; así, hay que respetar el juguete favorito del niño, **o sea** la música, la literatura, las artes plásticas.

Para seguir y evidenciar ese pensamiento creativo se debe integrarlo a la dimensión estética, como esa búsqueda de la perfección, del equilibrio, de la armonía, de la riqueza, de lo que

se hace dentro del aula, de las interacciones, de los productos de la acción. Por tanto, la escuela tiene que permitir dimensionar, casi que llegara la parte estética.

La escuela se debe concebir en el sentido de humanizar a la persona, de humanizar al ser humano. Se puede ser un artista excelente, un científico excelente, pero se debe formar para respetar al otro y, por tanto, la escuela debe ser el vehículo de la educación. Es fundamental formar para cumplir con la incertidumbre y respetar las competencias básicas para la autoformación y poder generar espacio para el respeto.

Si se piensa que la escuela es responsabilidad de la comunidad, que es la escuela de la comunidad, se concluye que va a ser la comunidad la que nombre y contrate a los maestros. No solamente se propone que haya una planta docente por localidades, sino que sea la localidad la que pueda decir: "mire queremos que Ricardo sea maestro aquí y Elmer; ellos son los que empatan dentro de nuestro proyecto de vida escolar". Así, debe consolidarse la idea de descentralización de los procesos académicos, administrativos y financieros para que la escuela, con estas características, se pueda volver realidad y sea factible.

Desde el punto de vista epistemológico y desde el punto de vista ontológico, "la escuela debe dejar de ser escuela". Es decir, la escuela como está considerada actualmente es un error. La escuela que necesitamos ni siquiera es la Escuela Nueva que proponen en algunas instituciones; la escuela debe dejar de ser escuela y la escuela debe abrirse. Lo que estamos buscando es un proyecto de sociedad.

En consecuencia, la escuela debe dejar de ser escuela y convertirse en un centro de desarrollo con espacios abiertos, 7 días a la semana, y donde las instalaciones deportivas y recreativas sean públicas, porque es absurdo ver una escuela rodeada de una cerca y de unas mallas vacías por las tardes, por las noches, los sábados y los domingos y los días de fiesta, cuando la gente en Bogotá no tiene dónde practicar un deporte, no tiene dónde sentarse simplemente a tomar el sol. Más espacio deportivo, es decir, el espacio abierto para el desarrollo. La escuela debe convertirse en el centro de irradiación de la cultura para el desarrollo

de la comunidad, ser el centro dinamizador de la cultura. El espacio de reflexión y confrontación. En esto hay que ser cuidadosos para no confundir el edificio con el concepto de escuela.

Otra consideración epistemológica: escuela viene del latín *cola*, que quiere decir “ocio creativo”, y *colanudos* es un término que quiere decir “lugar de juego”; entonces, si tal vez pudiéramos recuperar para la escuela el sentido primario epistemológico de su nombre, *cola* como ocio educativo y *colanudos* como lugar de juego, de pronto por ahí nos entraríamos realmente a una cosa que rompe los esquemas modernos de escuela: la escuela como el espacio para el recreo, recrear. Y debería pensarse en la escuela como un reconocimiento de lo que es el trabajo del niño, porque el trabajo del niño es el juego, y es lo que la escuela menos ha hecho, reconocer en el niño que su trabajo es jugar, porque es en el juego donde aprenden y aprenden la verdad.

Ahora, si la escuela es responsabilidad de la comunidad, quiere decir que todos los niños de esa comunidad, por ser de esa comunidad, tienen derecho a esa escuela. La idea es erradicar la competencia del cupo “que no lo consiguió, que dónde está la palanca con la Asociación de Padres de Familia, dónde está esto”. Eso hace que la escuela sea inequitativa. Además, los niños tienen derecho a su escuela y deben cursar su escuela en su comunidad. Una de las cosas que más contribuye a la despersonalización y a la falta de identidad es el niño que en el barrio 20 de Julio toma un bus faltando quince minutos para las 6 a. m. para ir a Suba y llegar al colegio a las 7 a. m., cuando Suba no tiene nada que ver con él y por eso se produce un rompimiento.

Finalmente, si la escuela es de la comunidad, los impuestos que paga la comunidad deben ser para esa escuela. La escuela debe ser democrática y participativa.

Sobre el docente: Es muy importante que el maestro tenga una relación personal con el conocimiento, de tal manera que pueda tener esa actitud *investigativa* creadora, frente al conocimiento. Debe haber profundidad, amor por el conocimiento; profundidad en su pensamiento.

El profesor debe ser analista de los procesos de formación,

aprendizaje, educación y enseñanza; debe ser un especialista en interdisciplinariedad, una analista permanente. En su proceso de construcción, debe hacer discursos pedagógicos de las disciplinas y no para las disciplinas, **contextualiza** su disciplina' desde los parámetros epistemológicos, sociológicos, etc.

- El profesor debe dejar de ser un funcionario como lo es en la actualidad para convertirse también en un analista permanente de los procesos de formación, aprendizaje, educación y de enseñanza. En este momento el profesor es un funcionario que ejerce su trabajo como si fuera cualquier funcionario público, entonces hay que romper el esquema del maestro-funcionario por el maestro-analista.
- Hay que sacar al maestro de esa posición en la que debe saber de todo y debe ser genio. A un ingeniero no se le pide que haga algo distinto a un puente, ni a un arquitecto se le pide que haga algo distinto a una casa, pero a un maestro le piden que haga 60 mil cosas. Hay que proponer un maestro más real, proponer un maestro que pueda cumplir con sus funciones y no un maestro que nunca va a ser posible que lo diseñemos, lo creemos, lo formemos o lo conciliemos.
- Es muy importante hacer énfasis en que el docente debe comprender a sus educandos, comprenderse y comprender al ser humano.
- El docente debe poder jugar con la interdisciplinariedad; no puede ser un especialista de la interdisciplinariedad porque entonces sería un enciclopedista, y eso es absolutamente imposible. En ese orden, el maestro debe ser más bien un fácil imitador de los proyectos de cambio; por ejemplo, dentro de la localidad, de los proyectos de los procesos de cambio de su comunidad.
- En términos de las interacciones, el maestro es una persona fundamentada, conocedora para reconocer sus miradas. En lo específico, al maestro se le pide que acompañe, facilite el proceso de aprendizaje; entonces, si el maestro no conoce, no puede dinamizar los procesos de aprendizaje a través de los cuales las personas crecen y ligan su aprendizaje desde que

nacen hasta que mueren. La especialidad del maestro es que conozca, entienda y comprenda los diferentes procesos de aprendizaje, su ser y su quehacer en ese sentido.

El maestro es un problematizador; alguien que interroga, que es capaz en su función **tutorial** de ir interrogando, de ir provocando el interés, de ir problematizando las preguntas.

Una propuesta interesante del maestro-estudiante está en *Alicia en el país de las maravillas*, en el sentido de que el maestro nunca está enseñando nada aparentemente y Alicia nunca está aprendiendo nada aparentemente; vive, y ese vivir es conflictivo, es apasionante, es vital. Otro ejemplo es el de los chinos. El maestro chino nunca da respuesta a los estudiantes, ni las respuestas de los estudiantes son malas o buenas; el estudiante tiene que confrontarse él mismo y el maestro es ese eje conductor que le hace las preguntas adecuadas para que se vuelva a hacer las preguntas y se encuentre en esta vida en una forma autónoma.

- El maestro debe ser la persona que interpreta la situación del alumno y en ese sentido debe ser tolerante frente al alumno.
- Hay que soñar con que el maestro sea un individuo altamente cualificado, éticamente formado, con idoneidad y con unidad pedagógica y unidad científica, en el sentido en que sea posible un analista permanente de su ser y de su quehacer. El maestro debe ser el profesional más cualificado de este planeta, porque tiene la responsabilidad de educar para el mundo.
- El maestro, permanentemente, debe entenderse con sus estudiantes a través del proceso de **interconexión** que adelante en torno a la problemática, a la escuela, a la enseñanza.
- El maestro debe ser curioso; debe alimentar la capacidad de sorprenderse. Debe, igualmente, ser testimonio con su libro de vida; no debe enseñar nada, es su vida la que debe ser ejemplo permanente.
- Su principal enseñanza se concibe en el sentido de mostrar camino y, así, ser capaz de mostrar el **camino** de tal manera que cuando el maestro deja la luz el alumno sea capaz de **continuar**.

BIBLIOGRAFÍA

CONSEJERIA PRESIDENCIAL PARA SANTAFE DE BOGOTA.
Planes que Enmarcan el Proyecto Educativo Institucional. Santafé de Bogotá: Presidencia de la República A. R. C. 0. D., julio de 1995.

GUTIERREZ DUQUE, Rodrigo. "Organizaciones que Aprenden", en *Colección Documentos de In Misión. Vol. II - Informes de los Comisionados*. Santafé de Bogotá: Presidencia de la República, Consejería para el Desarrollo Institucional y Colciencias, 1995.

PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. Informes de los Comisionados. Santafé de Bogotá: Consejería para el Desarrollo Institucional y Colciencias, 1995.

SECRETARIADE EDUCACION. Plan Sectorial de Educación. Santafé de Bogotá: Alcaldía Mayor, 1995.



Editado por el Departamento de Publicaciones
de la Universidad Externado de Colombia
en noviembre de 1997

Se compuso en caracteres Palatino de 11 puntos
y se imprimió sobre papel bond de 75 gramos,
con un tiraje de 2.000 ejemplares
Bogotá - Colombia

Post Tenebras Spero Lucem