

REFLEXIONES

F
A
C
U
L
T
A
D



UNAB

de **EDUCACION**

1 9 9 3



UNAB

UNIVERSIDAD AUTONOMA
DE BUCARAMANGA

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BUCARAMANGA

UNAB MEMBERSHIP

3 112 001

UNAB



HS00001307



UNIVERSIDAD AUTONOMA
DE BUCARAMANGA

FACULTAD DE EDUCACION

Vol. 5 No. 6, Dic. de 1993

Págs.

- | | |
|----|--|
| 3 | EDITORIAL
MAESTRIA EN EDUCACION |
| 5 | USOS Y ABUSOS DEL QUINTO CENTENARIO
• Armando Martínez Garnica |
| 8 | LOS BASURIEGOS DEL CARRASCO
• Juan Manuel Latorre Carvajal |
| 12 | CIUDAD NORTE; UN DESAFIO PEDAGOGICO
• José Manuel Franco Serrano |
| 14 | FUNDAMENTOS TEORICOS A TENER EN CUENTA EN EL
DISEÑO DE UN PROGRAMA DE FORMACION MORAL
• José Manuel Franco Serrano |
| 17 | LA DIMENSION DE LAS PALABRAS
• Patricia Díaz Gordon |
| 19 | NUESTRA UNIVERSIDAD ¿HACIA DONDE?
• Rodrigo Velasco Ortiz |
| 23 | POR QUE UNA FILOSOFIA PERSONAL EN LA EDUCACION
DE ADULTOS ?
• S. Gregory Bowes
• Gladys Sofia Herrera |



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BUCARAMANGA



UNAB HEMEROTECA

1-3 MAR 1994

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

- **COORDINACION EDITORIAL**
Doris Lamus Canavate
Claudia Lucia Salazar Jaimes

- **COMITE DE REDACCION**
Luthing Ocazonez de Jaimes
Nury Rodriguez de Martinez
Armando Sarmiento Cipagauta
- Amparo Galvis de Orduz
Rodrigo Velasco Ortiz

EDITADA POR

Facultad de Educación
Periodicidad: Semestral
Formato: 21.8 cm x 27.7 cm.

- Tiraje: 700 ejemplares

• NORMAS EDITORIALES

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

Los manuscritos deben ser presentados al editor así:

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

• COORDINACION REVISTA

Maria Lucila Rueda Neira - Directora Oficina de Comunicaciones
Calle 48 # 39-234 - Comutador 436261 - 436111
Apartado Aéreo 1642 - Bucaramanga - Colombia S.A.

MAESTRIA EN EDUCACION

Rodrigo Velasco Ortiz

Dentro de las políticas de desarrollo de la Universidad Autónoma de Bucaramanga tendientes a convertirla en promotora del cambio y del progreso regionales, la calidad

de la educación que imparte es asunto prioritario. Por ello, especialmente en los últimos años, ha venido preparando a muchos de sus docentes, bien sea cofinanciando especializaciones en otros centros del país y del exterior o realizando cursos internos de capacitación. En el intento de extender y profundizar estos planes de perfeccionamiento docente y en desarrollo del acuerdo establecido desde 1992 con la Pontificia Universidad Javeriana, abrió desde el 12 de marzo pasado el programa de Maestría en Educación, el cual no solo beneficia a un crecido número de sus profesores (27 entre el Instituto Caldas y las Facultades) sino que contribuye al mismo propósito con docentes de la ciudad y la región.

La propuesta de la Universidad Javeriana coincide en un todo con las necesidades y las opciones de la UNAB en cuanto a calidad de la educación.

En primer lugar, es novedosa porque es vieja, vale decir, la experiencia de veinte años ha permitido que con sus aciertos y tropiezos construya propuestas adecuadas al entorno nacional. Desde su origen en la Facultad de Estudios Interdisciplinarios, la Maestría concibió el desarrollo como las múltiples formas de «desenvolverse» las diversas sociedades, como la puesta en acción de las virtualidades y posibilidades de cada grupo humano y de cada individuo. Tal reconocimiento centró el tema de la Maestría en la Calidad de la Educación, pensada ya no como un conjunto de características uniformes y universales sino como el sentido de la misma educación, la realización del propio proyecto, con circunstancias y posibilidades específicas. Cada comunidad, cada institución y en últimas cada quien ha de indagar en qué consiste su propia calidad.

La Maestría, lejos de pretender la adopción de fórmulas o programas exitosos en otros entornos, o de asumir respuestas a problemas ajenos, es una elaboración peculiar, un intento por buscar salidas a situaciones problemáticas propias... y por ello el núcleo de la misma es la investigación, la

búsqueda de soluciones comprensivas, explicativas o prácticas a los enigmas y dificultades planteados en el ejercicio de la educación.

Por otra parte, la Maestría se presenta como un Seminario; esto es, como el ambiente propicio para el desarrollo de las semillas o gérmenes que sus integrantes poseen. Sin pretender reproducir el modelo alemán, francés o norteamericano, asume que sus miembros, poseedores de muchos saberes, se enfrentan a textos escritos por autores de reconocida solvencia intelectual, los cuales se convierten en pretextos para una elaboración superior del propio texto. Ese proceso, enriquecido por el cotejo con las versiones de otros miembros del seminario, en un permanente transcurso, va llevando a la cualificación de las competencias prácticas y discursivas de sus integrantes.

Aunque el tema central de la Maestría es la Calidad de la Educación, en esta primera promoción centrará su interés en dos áreas de énfasis o «especializaciones»: Las Acciones Educativas y los Procesos Curriculares. En el primer caso, la atención se orienta hacia las acciones «en» y

"desde" el aula de clase, donde se localiza el acto educativo. Se buscan criterios y categorías para la comprensión y el uso de las variadas formas simbólicas que median en todo proceso educativo. En el segundo caso, la atención se dirige al análisis del currículo, entendido como el traductor de unos ideales, como el organizador y articulador de unas acciones, unos saberes y unas relaciones que conduzcan a la realización de un sueño como proyecto.

Como posgrado, cuenta con la experiencia de los estudiantes a manera de riqueza, materia prima, capital de trabajo o cualquier otra denominación que exprese fundamento de donde han de generarse propuestas alternativas para el mejoramiento de la educación en la región. La transmisión de conocimientos, el afinamiento de sensibilidades y la práctica de acciones razonables son los aportes ofrecidos a los responsables de mejorar las acciones educativas.

Desde la óptica del descubrimiento, la Maestría desarrolla líneas de investigación interdisciplinaria, referidas a la calidad de la educación y en busca de orientaciones no sólo para el ejercicio de las labores educativas sino para el diseño de políticas que transformen dichas prácticas, dentro de la pluralidad social y cultural de nuestros países.

Los procesos investigativos se asumen, es la propuesta de la Maestría, desde una perspectiva hermenéutica: toda investigación es una re-descripción de la realidad, no solamente medir o verificar sino comprender nuevas realidades y en ellas comprendernos mejor a nosotros mismos. La condición simbólica del hombre exige recuperar la imaginación y la creatividad al lado de otros procesos formales de explicación: la cercanía entre el arte y la ciencia, lo mismo que la visión cada vez más completa que logran las distintas

especializaciones del saber, contribuyen a mirar con nuevos ojos el sentido de la investigación. En ese ir y venir entre la experiencia y la reflexión se construye la ciencia y se desarrolla el ser humano.

El programa se desarrolla durante ocho trimestres con una modalidad presencial concentrada de ocho horas semanales y aproximadamente quince no presenciales. Las actividades presenciales son seminarios de tres clases: sesiones conjuntas con la participación de todos los estudiantes, en las que se establece un marco común de referencia para la comprensión de la Calidad de la Educación, desde una perspectiva hermenéutica, que facilite la integración de las otras actividades de la Maestría; sesiones de énfasis, con la participación de aproximadamente la mitad de los estudiantes de la promoción, en las que se conceptualizan y operacionalizan los temas específicos de cada una, y las sesiones de investigación, con grupos de no más de cinco estudiantes, en las que se precisan los casos objeto de estudio, con la dirección de un tutor, y en las que la experiencia de las situaciones de trabajo se integra a los procesos de aprendizaje y se posibilita la intervención en algunos procesos educativos. Esta actividad investigativa es el núcleo de la Maestría desde donde se articulan y enriquecen los procesos de las otras actividades. No se trata de formar investigadores «de profesión» sino de formar profesionales que, como lo indica el término profesar (dar cuenta de), den razón de su quehacer y sean por consiguiente capaces de averiguar, comprender y explicar los procesos en los cuales participan como profesionales.

Otro de los supuestos básicos de la Maestría es la necesidad de una perspectiva interdisciplinaria, no sólo en la construcción teórica del quehacer educativo sino en la misma intervención en los procesos y acciones. Por tal razón, profesores,

tutores y alumnos proceden de diversas áreas del conocimiento y los programas académicos están nucleados no por las asignaturas tradicionales desde las «materias» sino por problemas para cuya comprensión se requiere del concurso de varias disciplinas. Una ciencia moderna considera que las especializaciones no atentan contra la unidad del saber, más aún, uno de los requisitos que garantizan un conocimiento amplio es una suficiente profundidad en un saber determinado: la especialización lleva a mirar relaciones antes no percibidas.

Así pues, la Maestría en Educación propuesta por la Universidad Javeriana y desarrollada en convenio con la Universidad Autónoma de Bucaramanga, es un seminario interdisciplinario sobre la Calidad de la Educación que asume el estudio de casos como núcleo investigativo y considera tales problemas desde una perspectiva hermenéutica.

USOS Y ABUSOS DEL QUINTO CENTENARIO

Armando Martínez Garnica

Historiador, El Colegio de Méjico
Docente e Investigador, UIS

El año de 1992 nos trajo decenas de actos conmemorativos, festivos y devotos de un suceso del pasado: la llegada de las naos de Cristóbal Colón a una isla del Caribe. Mucha tinta, saliva y dinero ha corrido en el continente y en

la península hispánica con este motivo, por lo cual estas líneas no aspiran a agregar gran cosa.

Solo podemos sumar, y tratar de contestar, una pregunta más: ¿Qué sentido tiene la apropiación de ese pasado?

El interrogante nos sitúa en el campo de los modos como una sociedad, la nuestra por ejemplo, enfrenta su pasado. Al parecer, solo hay dos caminos para hacerlo: el primero, haciendo del pasado un presente, o, lo que es lo mismo, actualizando los hombres del pasado para procesarlos. En ese juicio podemos llenarlos de cargos, condenarlos o absolverlos. Como consecuencia, podemos dar rienda suelta a nuestras pasiones con respecto al procesado, las cuales pueden oscilar entre la beatería santificadora del personaje y el espeso odio contra su ríspida figura. Tenemos así a Colón el santo o a Colón el tratante de esclavos. Lo mismo da, pues sin importar la elección, el pasado se nos vuelve parte de nuestras pasiones presentes, y los fantasmas históricos son solo un pretexto y justificación para la satisfacción de nuestros apetitos.

Del Panel «América y los 500 años», realizado en marzo 16 del presente año como contribución de la Facultad de Educación a la REFLEXION sobre el tema, damos a conocer la disertación que presentara el profesor ARMANDO MARTINEZ GARNICA en esa ocasión a la comunidad universitaria de Bucaramanga.

El segundo camino consiste en transformar el pasado en historia, o sea, en conocimiento y comprensión sobre los móviles y proyectos de los muertos. En este camino, tomamos distancia del pasado para poder elaborar sus crítica y para entenderlo, sacando de ese proceso algunas lecciones para percibir mejor a los hombres que nos acompañan en esta vida. Al fin y al cabo, los motivos de los hombres del pasado no se diferencian demasiado de los del presente, aunque cambien los objetivos.

En cada momento, podemos suponer que coexisten las dos formas de enfrentar el pasado, si bien los historiadores desearían que su

sociedad mejorara su capacidad de destilar historia del pasado, en vez de usar y abusar del pasado para los arbitrarios fines del presente. El caso del Quinto Centenario puede servirnos de pretexto para centrar la mirada sobre las manifestaciones de los dos caminos. Pues ea, pasemos a verlo.

Podemos distinguir cuatro discursos actualizantes relacionados con la conmemoración:

El primero parte de una interpretación regalista de los 500 años. Se trataría, como expresa el logo español (una corona real sobre el número 500 que engloba los dos hemisferios), de conmemorar cinco centurias de presencia monárquica española en América. El propio rey Juan Carlos ha explicado que el concepto de comunidad hispanoamericana incluye hoy en día a las repúblicas soberanas americanas que, pese a su independencia, forman un grupo hermandado que requiere vínculos más estrechos, basados en el intercambio comercial y la cooperación cultural y científica. España, actuando como hermano europeo, actuaría como puente de América hispánica hacia Europa y Africa. En esta dirección, el rey podría encarnar la identidad histórica de la comunidad y el deseo integracionista de los países hispanoamericanos. Los resultados prácticos de esta visión están a la vista: de un Instituto de Cultura Hispánica se pasó al Instituto de Cooperación Iberoamericana, y

hoy a las Agencias españolas para el desarrollo latinoamericano, con énfasis en la transferencia de tecnología, capitales y mercancías españolas hacia Latinoamérica. El abuso de la historia común, «forjada en los mismos valores espirituales y morales», puede ser detectada fácilmente en esta actualización del pasado, pero los curiosos podrían leer con provecho el análisis de Mario Hernández Sánchez-Barba sobre las características del concepto de «comunidad hispanoamericana» en los discursos públicos del rey Juan Carlos I de España.

El segundo discurso enfatiza la continuidad de la religiosidad católica en Latinoamérica en los 500 años, tal como lo expresa el arzobispo de Santo Domingo que eligió como logo de la Comisión Dominicana una cruz sobre el número 500. La inauguración del faro de Colón en Santo Domingo, irradiando hacia el mar Caribe una cruz de luz, patentiza el mensaje: el pasado americano es católico, y los esfuerzos de todas las iglesias continentales deben dirigirse a la actualización de ese pasado en el presente, renovando el ímpetu evangelizador de la cristiandad del Nuevo Mundo.

El tercer discurso se originó en México pero fue adoptado por la Comisión Colombiana. El diseñador Grass lo expresó muy bien en su logotipo: medio sol renacentista ensamblado con medio sol incaico. Se trataría de 500 años del momento del encuentro de dos mundos diferentes, pero que pudieron integrarse. Se dibuja así una secreta aspiración de nuestros países soberanos: la de encontrarse con España como aliado, y beneficiarse de sus ofertas culturales, educativas y empresariales. Aunque reconoce una «civilización» prehispánica, tan legítima como la europea y de su misma calidad, ésta puede leerse como deseosa de «encontrarse» con España. Es así un discurso complementario del realengo, aunque con mayor confian-

za en las soberanías nacionales y en los recursos de exportación hacia el Viejo Continente.

En la práctica, la Comisión colombiana intentó usar este discurso para obtener dinero de diversas instituciones españolas para el desarrollo de un programa cultural muy amplio. Quizás por ello fue que don Germán Arciniegas fue despedido de ella, en cuanto que su discurso «radical» pudo herir ciertas susceptibilidades españolas que ponían en peligro el plan de «encuentro».

Finalmente, tenemos un cuarto discurso, el de los «no descubiertos». Este irradia de la Cátedra Pío Tamayo de dos universidades venezolanas, y su logo es un glifo prehispánico. Partiendo de una visión de «buen salvaje» para describir al mundo prehispánico (donde no existía la propiedad, ni la división social, ni la explotación), presenta a la conquista como el «pecado original» que produjo las miserias americanas. Como consecuencia de ese pasado, el presente ha de ser de lucha contra el orden político inaugurado por los conquistadores: una revolución social que restaure el «paraíso perdido». Por supuesto, el alcance de este discurso tan abiertamente politizado no puede exceder los linderos universitarios. En la misma línea radical, la campaña nacional de «autodescubrimiento de nuestra América» ha convertido el pasado en «500 años de resistencia popular», un «un horror de cinco siglos». Como consecuencia, el Quinto Centenario sería la posibilidad de recuperar «los valores populares y la autonomía de los sectores étnicos y populares, destruyendo todo el andamiaje teórico de las minorías dominantes e iniciar así nuestro camino hacia la verdadera emancipación».

Si las anteriores formas de actualización del pasado para legitimar proyectos políticos, culturales o empresariales es un abuso de la historia en esta conmemoración del

Quinto Centenario, tenemos que pasar a fundar algunas ideas históricas mínimas que como «discurso del método» nos permitan recuperar, como historia, el sentido del evento. Es decir, usar la historia como capacidad comprensiva del pasado.

PRIMERA.

El descubrimiento de América no puede entenderse como un descubrimiento físico acaecido el 12 de octubre de 1492, sino como el resultado de una invención del pensamiento europeo. Don Edmundo O'Gorman ha demostrado esta tesis hasta la saciedad, dejando en claro que el descubrimiento de América es más una historia de la idea acerca de que América fue descubierta, que una historia del descubrimiento. Se necesitaron 15 años desde el momento del arribo de Colón a un islote del Caribe para que la conciencia europea comenzara a entender que se trataba de un Nuevo Mundo, el cual podía nombrarse como sugirió el humanista italiano Hylacomylus con el nombre de América. ¿Es necesario celebrar con tanto despliegue la introducción de una nueva idea en la conciencia de los hombres de un continente? Si es así, estamos de plácemes, porque nos falta celebrar cientos de ideas nuevas introducidas en la cabeza de los hombres.

SEGUNDA.

La historia americana que arranca del momento del transtierro español hacia América ha tenido un programa estratégico: la realización de una nueva Europa en el Nuevo Mundo. Este paradigma orientó los esfuerzos constructores de la nueva sociedad colonial y el modelamiento de las sociedades indígenas prehispánicas. La adecuación de las realidades al modelo puede interpretarse como actividad de constructora de alguna

de modelamiento hispánico nos ha inscrito en el movimiento de la Humanidad que trata de realizar el programa ecuménico de la cultura del occidente europeo. Aunque aceptemos que ha sido a costa de muchas injusticias y violencias que se ha estado cumpliendo este proyecto levantador de los valores modernos (libertad, razón, igualdad) aceptados por consenso mundial como verdaderos, el destino de los colombianos no puede separarse del desarrollo de ese programa. Es así falsa la dualidad planteada entre cultura americana vs. cultura europea, pues tenemos que comprender no solo la cultura europea sino además la cultura americana prehispánica.

El viejo criollismo, hoy en día remozado como tercermundismo, no es más que una postura retórica. Cualquier esfuerzo serio para el diseño de un proyecto del futuro nacional colombiano no puede dejar de inscribirse en el programa ecuménico pensado por Europa.

CUARTA.

Las diferencias en las historias de Hispanoamérica y de América anglosajona son el resultado de dos vías distintas en el programa de construcción de una Euroamérica: la vía imitativa vs. la vía original. Inscritos en la vía imitativa del modelo europeo, arrastramos las compulsiones comunes en Hispanoamérica frente a los experimentos del Viejo Mundo. En consecuencia, la disputa sobre el mejor pueblo conquistador (españoles, ingleses, holandeses, etc.) carece de sentido histórico. Fueron los españoles los que colonizaron Hispanoamérica, y en ese grupo de transterrados participaban representantes de todos los estamentos del antiguo régimen: nobles y plebeyos, santos y pícaros, campesinos y comerciantes, soldados y pacifistas, putas y beatas.

Concluyendo esta respuesta sobre el sentido abusador de las actualizaciones del pasado que han tomado al Quinto Centenario como programa y pretexto para legitimar proyectos políticos, culturales o empresariales, digamos que ha llegado la hora de hacernos cargo de nuestro pasado, apropiándolo como historia, es decir, como saber comprensivo sobre nuestra sociedad. Esto significa que tenemos que hacernos cargo del pasado de las sociedades indígenas que habitaban este territorio desde hace por lo menos 40.000 años, pero también del pasado del grupo español transterrado a América. Como acertadamente nos dicen los españoles de hoy, ellos descienden de los que nunca se fueron a vivir a América. Somos nosotros los que descendemos de quienes vinieron y nunca regresaron, «quemando las naves» que les permitían reproducir sus vínculos con el ex-suelo natal. Y esa fusión mestiza de culturas disímiles es nuestro mundo, y nuestra responsabilidad. Pedir disculpas a quienes vinieron a América es exponernos a que

dentro de varias generaciones los gringos nos pidan disculpas por los dos millones de colombianos que se fueron a vivir definitivamente a los Estados Unidos y crearon una nueva América Latina. ¿Serán todos ellos descendientes del ugly Colombian?

Puesto en términos educativos, el resultado de esta responsabilidad de aprehensión del doble patrimonio cultural significa el diseño de un programa de aprendizaje de la cultura superior europea que arranca de los griegos, combinada con un rescate y valoración de la huella no escrita de los indios. Superar el tercermundismo que mutila una fracción de nuestra identidad, empobreciéndonos culturalmente, será así el resultado del esfuerzo disciplinado y de muy largo plazo de todos los agentes del sector cultural de nuestra nacionalidad.

Bucaramanga, Marzo 16 de 1992

LOS BASURIEGOS DEL CARRASCO

Juan Manuel Latorre Carvajal

Trabajador Social. Master en Demografía
Docente U.I.S.

En reconocimiento a su colaboración, amistad y calidades humanas y profesionales, incluimos en este número de REFLEXIONES, el discurso con el cual JUAN MANUEL LATORRE, recibió el Premio «Eloy Valenzuela de Investigación» UIS, 1991. El mismo es además una profunda -lección de compromiso para quienes aspiren a realizar investigación - acción - participativa.

En ocasión de este homenaje en el cual se reconoce y estimula al trabajo de Investigación Acción Participativa que hemos venido desarrollando con estudiantes de la carrera de Trabajo Social, considero oportuno realizar un pequeño viaje a bordo de mí mismo, algunas de cuyas reflexiones deseo compartir hoy con Uds.:

Siendo aún muy niño -en la región de Pamplona-, en una parcela cultivada por mi padre y en el seno de una familia soportada por la acuciosidad tesonera de mi madre, me preguntaba con frecuencia qué tendría la ciudad que no hubiera en el campo para que los amigos de mis padres plantearan frecuentemente el deseo de cambiar su condición de campesinos; a los pocos años, estábamos con la familia, orientados también por el mismo rumbo y en un proceso de migración escalonada fuimos acercándonos al supuesto paraíso urbano de oportunidades y servicios.

¡Cuán difícil es la vida en la ciudad para unos migrantes no propiamente

favorecidos en la estructura de distribución del ingreso nacional! Pero también, cuán fecunda puede ser cuando se encuentran manos amigas, solidaridad, apoyo desinteresado, unión familiar, como ocurrió en nuestro caso.

Mi tránsito por el terreno de la educación oficial en una década especialmente agitada, favorable al análisis crítico, a la creatividad, a la producción irreverente de nuevos lenguajes y nuevas actitudes, al nacimiento e impulso de utopías, en fin, a la búsqueda de una vida con sentido, como fue la década de los 60, me orientaron progresivamente al estudio de la sociedad, sus problemas, necesidades y posibilidades de desarrollo. Y en este campo, en una Universidad técnica como la nuestra, luego de romper el veto para la aceptación de hombres en la carrera de Trabajo Social, al lado de algunos maestros a quienes hoy en nuestro día recuerdo con especial gratitud, empecé a entender por qué muchos campesinos añoran la ciudad, por qué otros muchos son expulsados de la tierra que cultivan y por qué tienen que someterse a la extremadamente

difícil vida urbana.

Ciudades como Bucaramanga, han experimentado en los últimos 40 años un inusitado crecimiento urbano con un exagerado incremento en la informalidad en todas sus expresiones. Con ella, ha crecido la desigualdad social. Bucaramanga es en verdad una ciudad «bonita» pero como tantas otras, esconde bajo su maquillaje una creciente pobreza. Pobreza que requiere interpretaciones y acciones. Pobreza que no puede seguir siendo tratada sólo a partir de cifras que tienen la propiedad de mostrar lo global, escondiendo lo real; pobreza que no debe continuar siendo interpretada desde el escritorio de los burócratas oficiales. Pobreza que exige para su comprensión, captarla y analizarla, desde el barrio mismo, con sus propios actores, conviviendo con el mundo de lo aparentemente «invisible». Es decir, observando, reflexionando y participando con lo que no aparece pero que existe y, además, explica.

Manfred Max Neef, Premio Nobel de Economía alternativa, afirmaba recientemente que en este mundo hay

que ver para creer; pero también es necesario creer para poder ver! Es decir, es indispensable que con nuevos modelos de trabajo, incrementemos la capacidad reflexiva - investigativa que se debe despertar también en los alumnos. Y ello se logra metiéndose en el barro de la realidad, mirándole su cara real, participando activamente en la cotidianidad de los seres humanos y de sus procesos; reconociendo las diferencias con los otros y nuestros propios niveles de ignorancia, pensando que más vale un milímetro de movimiento que mil páginas de manifiesto; entendiendo que quien no es capaz de lo poco, tampoco será capaz de lo mucho.

Quienes hemos vivido la agenda agitada de un investigador social, crítico y comprometido, no nos fundamentamos hoy ni en principios racionalistas ni mucho menos populistas. Es decir, así como no aceptamos que el técnico siempre tenga la razón, tampoco creemos que la verdad popular sea irrefutable. Hoy, al influjo de las teorías participativas, creemos que es de la interrelación entre las propuestas técnicas y las capacidades de respuesta y deseos de las poblaciones para resolver determinados tipos de problemas, que puede llegarse efectivamente a soluciones viables, practicables, con impacto e incidencia significativa en el mejoramiento de las condiciones de vida comunitaria.

Hoy, muchos nos hemos divorciado definitivamente de las actitudes autoritarias como también de los formalismos extremos, de la intolerancia, de las actitudes antidialógicas, e intentamos vivir entendiendo y compartiendo las contradicciones y la dinámica de las sociedades, buscando soluciones, abriendo posibilidades, creando alternativas y no cerrando puertas por autoritarismo e ineptitud.

Estos y muchos otros principios que no dejan de tener sus enemigos, han

iluminado nuestra acción durante cinco años con los basurriegos del Carrasco, botadero municipal de basuras.

Esta experiencia, ha sido desarrollada con una población que por efectos de la pobreza hubo de dedicarse como estrategia de sobrevivencia extrema, al escarbe de basuras para rescatar de ellas los elementos reciclables que, al ser comercializados, garantizarán su reproducción individual y colectiva. Un 55% de esta población corresponde a inmigrantes campesinos quienes también algún día creyeron en el espejismo de la ciudad, pero que forzados por las circunstancias, cayeron en uno de los oficios más maltratados de la informalidad que angustiantemente crece en nuestra urbe. Año y medio largo compartimos día a día la cotidianidad de estos esforzados hombres y mujeres quienes trabajaban con los desechos de la sociedad. Conocimos sus características socioeconómicas, las condiciones y secretos de su oficio, sus pautas culturales, sus actitudes y valores, sus frustraciones y esperanzas, sus angustias y alegrías, debilidades y fortalezas. Este estar con la pobreza, en una actitud vigilante permanente, nos permitió no sólo una conceptualización e interpretación teórica de la realidad, sino también la realización paralela de una experiencia participativa, convencidos que la participación comunitaria es inherente a un proceso de verdadero desarrollo.

En este acompañamiento, fuimos aprendiendo la racionalidad económica popular y comprendimos que el mejoramiento de las condiciones de vida no puede obedecer a acciones aisladas, a paliativos asistencialistas, a actitudes de conmisericordia o a la planeación centralista y vertical; fuimos proponiéndonos una ruta en la cual las personas, los mismos basurriegos, constituyeran el núcleo básico para la toma de sus decisiones, aspecto por demás bastante difícil de lograr. Hemos trabajado en

la construcción de libertad, en el libre uso de energías creativas para generar oportunidades económicas y sociales para ellos mismos y su comunidad. En un proceso en el cual el objetivo es ir desarrollando y utilizando todas las capacidades humanas, hemos llegado a una conclusión que hoy día se comparte a nivel mundial por quienes trabajamos en estas cuestiones» y es que uno de los elementos que más incide en la miseria y el abandono humanos, más que la escasez de recursos financieros, es la ausencia de compromiso político. Cuán distinta pudiera ser nuestra realidad si gobernantes, grupos políticos, dirigentes populares, bases comunitarias tuvieran verdadera voluntad para hacerle frente a los problemas.

Son casi incontables los recursos que se destinan a la guerra, a la financiación de empresas oficiales ineficientes y corroídas por la corrupción, a la generación de macroproyectos que en pocos años plantean más problemas de los que intentan resolver. El problema de la energía en Colombia y América Latina hoy día es un ejemplo de estos enfoques lesivos para la mayoría, pero altamente rentables para una minoría inescrupulosa cuyo crecimiento se logra a expensas de los demás.

Creemos, mirando el mundo desde lo cotidiano, desde las angustias y esperanzas de quienes escasamente logran sobrevivir en esta sociedad, que es urgente una resignación de prioridades en el gasto público social como también una revolución en los esquemas, contenidos y orientación educativas, para la formación de una clase dirigente verdaderamente sensible a los problemas humanos.

Estamos demostrando con los exbasurriegos, hoy convertidos en empresarios recuperadores y prestadores de servicios y agrupados en una empresa solidaria generadora de trabajo, que un modelo de desarrollo participativo enfocado con

sensibilidad humana y promovido con acciones sostenidas, continuidad y honestidad, puede ser la clave para lograr crecimiento económico con desarrollo humano. Con este grupo, - inicialmente seis personas, hoy, 137- que partió de cero en recursos materiales, estigmatizados socialmente y acompañados por la desconfianza propia de quien aventura, hemos logrado mediante asesoría universitaria permanente, consolidar en cuatro años una empresa de trabajo asociado, generadora de ingresos para los sectores populares, demostrando que es posible lograr resultados cuando hay conciencia social, compromiso y voluntad políticas. Una empresa basada en el reciclaje, con la pretensión de abarcar toda el área metropolitana en un futuro cercano, se ha constituido en el medio para recuperar proporciones importantes de materias primas para la industria regional y nacional, para la cualificación del servicio de recolección de basuras, el mejoramiento del ambiente, la educación ambiental ciudadana y la ampliación de la vida útil del basurero local. Recuperando desechos para la economía, hemos recuperado seres humanos para la sociedad.

Ganar identidad, desarrollar autoestima, reconocerse en sus potencialidades, aceptar la educación desde la infancia como puntal de desarrollo, mejorar su dieta alimentaria, modificar sustancialmente la calidad de sus relaciones y cimentar valores positivos frente a la vida y de respeto hacia los demás, han constituido logros concretos en este campo.

Esta lucha en el terreno de los valores es indispensable; lamentablemente los colombianos hemos venido pasando de la austeridad al consumismo, del ahorro al desperdicio y de algún grado de respeto a las normas generales para la convivencia civilizante, a un violento y desbordado individualismo, a la imposición del beneficio individual frente al colectivo,

valores que se desarrollan con el recurso de la fuerza, de la violencia y en donde no ha estado ausente la destrucción y el saqueo de la naturaleza.

Frente a ello, hemos reaccionado y estamos luchando. Una reflexión profunda y una actitud de cambio real en este campo, se imponen como deber sobre todo para quienes hemos tenido la posibilidad de acceder a las oportunidades educativas. Con nuestro saber y nuestra ética, muchas cosas podemos lograr. Pequeñas proyecciones y experiencias concretas en la búsqueda de una sociedad diferente, son espacios que nos corresponde impulsar a educadores y estudiantes. Considero que un educador que no se preocupe por la investigación cuidadosa y detenida de nuestra propia realidad para entender y aprovecharla en beneficio colectivo, no le hace falta a la Universidad en cuanto no hace posible el empleo inteligente de nuestro inmenso potencial de riquezas en beneficio de las mayorías poblacionales.

El docente repetitivo, mecanicista, de tablero y tiza y fichas amarillentas, pasó a la historia. La sociedad requiere con urgencia maestros y estudiantes abiertos al cambio, disciplinados, honestos, tolerantes, activos, críticos, comprometidos con la problemática social y sus soluciones. Creo que es perfectamente posible lograr y mantener este perfil; nuestro trabajo así lo indica.

El paso próximo en nuestro recorrido, será aunar esfuerzos con otros proyectos y otras disciplinas para que esta Experiencia que ha posibilitado soluciones reales a una problemática puntual, se convierta en un programa más integral de recuperación, saneamiento y protección ambientales y de desarrollo regional, y, por qué no, en modelos teórico - conceptuales y metodológicos, replicables en otros escenarios y otras instituciones. Es ésta una responsabilidad de la Universidad frente a la sociedad y sus problemas,

a la cual invito a vincularse activamente.

Justo es un reconocimiento en este acto, a las cinco alumnas de Trabajo Social miembros del grupo inicial de prácticas académicas, quienes hace cinco años dejaron al margen sus estereotipos y escrúpulos pequeño burgueses y en un proceso de sapiencia y humildad, reconocieron que el problema del basurero era más de desigualdad social de oportunidades que de desigualdad ontológica. Esas chicas y quienes las han precedido, son ejemplo de lo posible que es el cambio de mentalidades y conductas. De un currículo académico orientado por esquemas rígidos y hacia comportamientos formales, supieron dar el salto al trabajo profesional vivencial.

Un agradecimiento a Elsa María, mi esposa, indudable artífice de este proceso, sin cuya calidad humana y profesional no hubiera podido desarrollarse la estructura administrativa de esta obra; un beso y un abrazo de amigos y compañeros. Hoy creo mucho más en que detrás de un hombre con éxito hay una valiosa mujer de soporte y compañía.

A mis hijos, por el estoicismo que han demostrado frente a las angustias y contradicciones que implican el trabajo con los seres humanos, sobre todo en el terreno de la confrontación de intereses de clase, de los intereses políticos. A todos mis amigos, familiares, compañeros de trabajo docente y de la Administración Oficial Municipal, a los trabajadores Sociales que han apoyado mis luchas, a los docentes que junto conmigo sometieron sus trabajos al examen del Comité Evaluador del premio ELOY VALENZUELA, a los miembros del Jurado y a las Directivas Universitarias por conservar este estímulo tan importante para seguir trabajando, mi especial reconocimiento.

Y finalmente, a los 137 asociados del Grupo Precooperativo, mi gratitud por haberme permitido crecer con Uds. El

modelo de desarrollo impuesto en Colombia les había negado posibilidades anteriores, pero la Universidad con su carrera de Trabajo Social se las está ayudando a recuperar.

Para muchos de Uds. quizás sea como un sueño nunca pensado venir hoy a este hermoso auditorio, cuando cinco años atrás se confundían con la basura y los gallinazos en el botadero municipal. Sé que para todos Uds. el basurero quedó atrás. Hoy son otros hombres y mujeres y otras mentalidades.

Ayer, Uds. agradecían nuestra presencia en el basurero. Hoy, les agradezco que estén aquí acompañándome.

Si bien el premio me lo entregan a mí, lo comparto con todos Uds., a quienes considero mis amigos y, además, con la Universidad a la que tanto debo y a la que tanto debemos dar, sobre todo imaginación, honestidad y compromiso.

Mil gracias.

Bucaramanga, Mayo 15 de 1992
Auditorio Luis A. Calvo - UIS

CIUDAD NORTE: UN DESAFIO PEDAGOGICO

Por José Manuel Franco Serrano

Filósofo

Docente Facultad de Educación -UNAB-
Coordinador Área de Integración y
Formación Social Instituto Caldas

La zona norte de Bucaramanga o «Ciudad Norte» como la bautizaron sus propios habitantes, es un sector marginal que cuenta aproximadamente con cien mil personas.

Allí se encuentra ubicada la comuna nororiental, conformada por diecisiete barrios y catorce instituciones escolares, trece de ellas de educación básica primaria. Además, funcionan ciento cuarenta y dos hogares del Bienestar Familiar.

Sus pobladores sufren las consecuencias de la marginalidad y la miseria: Desempleo, violencia familiar, delincuencia, drogadicción, prostitución, entre otros. La población infantil es afectada por problemas de desnutrición, maltrato y descomposición familiar.

La comuna nororiental es, simultáneamente, un sector donde se abren campo la vida y la esperanza. Su gente es hospitalaria, trabajadora y solidaria. Con un gran esfuerzo y apoyados por varias instituciones, han conformado una excelente organización comunitaria que lucha

por mejorar, con un enfoque integral, la calidad de vida.

Frente a esta situación ambivalente, las escuelas del sector afrontan el reto de convertirse en el espacio de creación de un hombre nuevo para una sociedad nueva.

El Padre Mario Ronchetti (*) señaló, en muchas oportunidades, la necesidad y la urgencia de «educar para el amor» a los niños de Ciudad Norte. La educación es un arma eficaz para contrarrestar los males y potenciar los inmensos valores que posee la gente del sector, ya que la raíz de los problemas no es simplemente económica. Es, además, la carencia de metas, el machismo y el desamor, en síntesis, la falta de una educación que les permita creer en sí mismos y en sus propios recursos para afrontar con éxito las dificultades.

La Facultad de Educación a través de las prácticas docente y administrativa desarrolladas desde hace varios años (1987) ha ido conociendo progresivamente las características de los habitantes de la comuna nororiental, especialmente las familias de los niños que asisten a las escuelas

oficiales del sector (ocho en este momento).

Es así como surgió, en el segundo semestre de 1991, una ambiciosa propuesta investigativa encaminada a diseñar un programa que integre la formación afectiva y moral en la escuela. Se busca mejorar la calidad de vida de los niños a través de un programa educativo conjunto con padres de familia, directores, maestros y los alumnos de las escuelas donde está presente la Universidad.

Inicialmente, la propuesta no fue muy bien recibida por parte de algunos Directores y Maestros; existían muchas prevenciones derivadas de investigaciones anteriores que habían sido ineficaces. Sin embargo, poco a poco se derribaron muros y su actitud cambió, al ver la seriedad y responsabilidad asumidas por el equipo de investigadores (docentes y estudiantes).

Se realizó un diagnóstico de la totalidad de instituciones de primaria de la comuna nororiental, para conocer profunda y científicamente la problemática socio-educativa del sector (**).

Mediante dicho estudio, se recolectó y sistematizó una gran cantidad de información obtenida a través del contacto diario, las observaciones y entrevistas estructuradas y las encuestas. Se aplicaron 716 instrumentos distribuidos en cinco tipos, los cuales se diligenciaron con los directores, coordinadores, maestros, niños y padres de familia.

Paralelamente, se realizaron talleres con padres de familia, maestros y niños en torno a temáticas como «Los derechos del niño», «La sexualidad humana», «La formación de la afectividad y la moral», «La autoridad», «El papel del maestro como formador» y «La amistad», entre otros. En este momento, las temáticas de los talleres giran en torno a la formación del autoconcepto y la autoestima.

Los talleres han creado un espacio de reflexión común en torno a la problemática del sector y sus posibles soluciones. De este modo, se actualiza continuamente la información diagnóstica y se toman valiosos aportes de la gente de la comuna para el diseño del programa.

La comunidad valora positivamente y cada vez mejor el trabajo que realizan las estudiantes. Los maestros han empezado a tomar una mayor conciencia de su papel como formadores de personas y no como simples transmisores de conocimientos.

El diseño y la puesta en marcha del programa tomará



varios años más. Quienes formamos parte de él estamos convencidos de su importancia, no sólo para Ciudad Norte, sino para otros sectores marginales. Pensamos que las escuelas tienen un papel protagónico en el mejoramiento de la calidad de vida de la gente.

(**) Las conclusiones de este diagnóstico están consignadas en el documento «Caracterización de la problemática educativa de la Comuna Nororiental 2 en los aspectos afectivo y moral» elaborado en 1992 por las estudiantes: Elvia Piedad Arévalo, Gladys Caballero, Sandra Luz Gutiérrez, María Doris Largo, Ruth Alicia Ortiz, Alexandra Tarazona, Olga Tristancho, Claudia Patricia Valdivieso y Claudia Yaneth Villamizar.

FUNDAMENTOS TEORICOS A TENER EN CUENTA EN EL DISEÑO DE UN PROGRAMA DE FORMACION MORAL

José Manuel Franco Serrano

Filósofo
Docente Facultad de Educación
Universidad Autónoma de Bucaramanga
Coordinador Area de Etica
Instituto Caldas

La educación moral o educación en valores es una exigencia de las actuales circunstancias y una dimensión esencial dentro de la educación integral del ser humano.

Es necesario tener claros ciertos fundamentos teóricos si queremos elaborar un programa de formación moral competente. Estos fundamentos son de tres tipos: los de carácter filosófico, los de carácter psicológico y los de carácter pedagógico.

Respecto a los fundamentos de carácter filosófico, existen ciertos aspectos relacionados con el ámbito ético y moral que debemos explicitar. Estos son: lo que se entiende por persona, norma, heteronomía y autonomía. Dichos conceptos van a determinar las metas que orientan un proceso educativo. Por otro lado, la ética y la moral tienen tres componentes básicos: los valores, el juicio moral y la conducta moral.

La autonomía se concibe como la capacidad del ser humano de servirse de su propio entendimiento. El individuo ejerce dicha capacidad a nivel intelectual y ético, teniendo en cuenta el punto de vista de los demás y el entorno. Es muy importante educar para la autonomía, ya que

el alumno puede construir sus propios valores, formular juicios y comportarse de una manera libre y responsable.

Lo contrario de la autonomía es la heteronomía. Esta última es un elemento natural en la niñez. Sin embargo, si los procesos educativos la acentúan, se forman personalidades pasivas, tímidas, no críticas, con temor y ansiosas en la relación con los demás. La persona heterónoma se deja llevar por la presión del entorno y no determina desde sí misma lo que le conviene.

La autonomía en el campo moral está ligada estrechamente con el manejo que el individuo hace de las normas. Estas son concebidas como prescripciones que deben ser cumplidas. Para que sean legítimas deben estar sustentadas en unos valores a los que sirven a manera de concreción. De lo contrario, la norma pierde su significado y se vuelve aliada de la sumisión heterónoma.

La autonomía está fundamentada, en últimas, en el ser personal. Sin este concepto quedaría sin piso. Ferrater Mora, define la persona como una «sustancia que existe por derecho propio y es perfectamente comunicable. El ser de la persona es un ser suyo, en donde la nota distintiva es la propiedad». (1)

La persona, como dice Kant, es fin en sí misma y no puede ser tomada como medio. Por lo tanto, no es manipulable y debe ser respetada en su integridad. Parte de esa integridad la constituyen los juicios morales, los valores y las conductas morales de la persona. Estos tres elementos son los componentes básicos de la moralidad.

Antes de aclarar cada uno de estos componentes, es importante definir la moralidad. Esta se mueve en el ámbito del deber ser y el deber hacer, en dos planos:

- Uno de carácter teórico: se trata de una reflexión en torno a los principios y valores en los cuales se debe fundamentar una norma, una conducta, etc.

- Otro de carácter práctico: se trata de lo específicamente moral. En el sentido latino de «mores», «costumbres». Aquí se articula el actuar y la teoría y tiene que ver directamente con las normas y las conductas.

El juicio moral es el razonamiento lógico que sigue cada persona para determinar sus valores y, de acuerdo con éstos, orientar su conducta. Su desarrollo está ligado estrechamente a los procesos cognitivos, afectivos y a la interacción social.

Los valores son aquellas cualidades

que el hombre descubre en los seres y/o en sí mismo. El ser humano diariamente se enfrenta ante el proceso de su propio perfeccionamiento. Todo valor que es asumido por el hombre le lleva a un perfeccionamiento.

Los valores tienen unas propiedades que son las siguientes:

a- La historicidad: están determinados por la época y la cultura específica. En nuestra época, la ONU promulgó la declaración sobre los derechos humanos que fue suscrita por todos los países miembros. Allí aparecen consignados ciertos valores universales contemporáneos. Kohlberg, de acuerdo con sus investigaciones, confirma que existen algunos valores universales, si bien las prácticas ligadas a éstos varían en cada cultura.

b- La bipolaridad: todo valor tiene dos caras, una positiva y otra negativa: el antivalue.

c- Clasificación y jerarquía: el hombre clasifica y jerarquiza los valores según la visión que tenga de la vida y según sus propias valoraciones.

El tercer componente básico de la moralidad es la conducta. Esta es su esencia, ya que todo proceso de asunción de valores debe llevar a una práctica que lo ratifique.

La ética se interesa por los actos morales y más específicamente, por la expresión de la interioridad humana a través de una conducta responsable. «Es el sujeto, dueño de sus actos, quien se hace acreedor a la sanción moral». (2).

Se han enunciado unos elementos básicos que, desde la filosofía nos permiten reflexionar acerca de la moralidad. A continuación, vamos a referirnos, desde la psicología, al desarrollo moral por edades -hasta la

adolescencia-. Veremos, además, la influencia del entorno, de la familia y de la escuela en el desarrollo moral del individuo.

La moralidad se desarrolla de manera lenta y gradual, pasando por una serie de etapas que van desde el egocentrismo hasta una moralidad basada en principios éticos universales. Se puede afirmar, siguiendo a Piaget, que el desarrollo moral implica pasar de la heteronomía a la autonomía.

Tanto Jean Piaget como Lawrence Kohlberg han realizado grandes aportes a una reflexión sobre el desarrollo moral. Ellos ven el desarrollo mediado por conflictos cognitivos que surgen en la interacción organismo-ambiente. En este punto, los asumo íntegramente.

En la niñez temprana (3 - 6 años) los niños no cuentan con las capacidades cognitivas suficientes para realizar juicios morales. Ellos tienen un punto de vista egocéntrico. Toman lo bueno como aquello que causa placer y lo malo como aquello que causa dolor o temor. Las consecuencias físicas de la acción dan lugar a la bondad o a la maldad del acto.

En la niñez intermedia (6 - 12 años) los niños experimentan una serie de progresos en el campo moral, dividiéndose éstos en dos subetapas.

De los seis a los diez años creen que las normas son rígidas y no pueden sufrir cambios -realismo moral-. La moralidad se sigue viendo como algo ajeno al Yo -nivel preconventional-. Se evalúan las acciones según los resultados sin tener en cuenta las intenciones. El acatamiento hacia las normas depende más del temor que del convencimiento. El bien consiste en obedecer la voluntad del adulto y el mal en desacatarla.

Entre los diez y doce años, el niño

sigue siendo heterónomo, pero presenta ciertos cambios como el de interpretar las reglas y aplicarlas de manera flexible. Obedece no sólo las órdenes del adulto, sino a la regla en sí misma. Aparecen los primeros rasgos de reciprocidad. El niño empieza a identificarse con su sociedad y a asumir su punto de vista -moral convencional-.

En la adolescencia (12 - 18 años), el individuo entra francamente en una moral de carácter autónomo, sintiéndose miembro corresponsable de un grupo social-determinado. Las reglas son vistas como una creación de la gente para su propio beneficio. Por lo tanto, son flexibles. Se tienen en cuenta, simultáneamente, la intención y las consecuencias de una acción. Los castigos son vistos como un elemento formativo -no expiatorio- y compatibles con la falta cometida. Se acentúa la reciprocidad: el individuo se hace consciente de la necesidad de tratar al otro como él quisiera ser tratado.

La familia y la escuela, dos grandes fuerzas que ejercen influencia en el desarrollo moral de las personas, están condicionadas por la sociedad en la cual se desenvuelven. La cultura imperante, a través de la interrelación persona - grupo - entorno, ejerce una gran presión que se expresa en creencias, valores y normas que se inculcan al individuo. El entorno puede facilitar u obstaculizar el desarrollo moral. Nuestra cultura de la violencia y de la injusticia dificulta este proceso.

La familia, como célula social básica que es, se constituye en el ambiente privilegiado de construcción de valores morales en el individuo a lo largo de su vida, especialmente en la niñez y la adolescencia.

En la familia, la persona se hace consciente de la importancia de

(2) MARQUINEZ, Germán, et al. El hombre Latinoamericano y sus valores. Ed. Nueva América, 4 ed. Bogotá, 1986. p. 122.

(3) Para ampliar este último punto se sugiere consultar el siguiente texto: PINTO, Lucía. La Familia y la formación de la afectividad. Federación de asociación de padres de familia de la Compañía de Jesús. Serie formación de la afectividad. Módulo 2, Mayo de 1992. Santafé de Bogotá.

ejercer los propios deberes y derechos, de hacerse responsable de sus propios actos y de interesarse por el bienestar de quienes le rodean ejerciendo la generosidad, el amor, la honestidad y la lealtad. El tipo de familia y de padres condicionan el ambiente familiar (3).

La escuela es un verdadero laboratorio social. Es además, el primer espacio de actuación pública del niño. Como agente socializador, se le reconoce una doble función: Por un lado, reproduce la cultura vigente. Es además, la encargada de transformarla.

Esta juega un papel decisivo en la formación de valores democráticos, lo cual depende de las experiencias de aprendizaje, el ambiente escolar y las relaciones que se establezcan entre alumnos, profesores y directivas.

Para terminar, es importante explicitar ciertos fundamentos pedagógicos referentes a la educación moral, su significado e importancia. Además, es necesario mencionar algunas estrategias metodológicas para educar moralmente en la escuela.

Colombia es un país agobiado por el dolor y la violencia, azotado por toda suerte de conflictos culturales, económicos y políticos que hemos reproducido generación tras generación. Como fruto de esta situación, se han creado una serie de vacíos ético-sociales que generan una «verdadera cultura de la zozobra y de la agresión» (4).

Este hecho plantea la urgente necesidad de educar moralmente en la escuela, facilitando la construcción de valores tales como la convivencia, el respeto hacia las ideas y las personas, la tolerancia que nos prevenga contra el dogmatismo, el diálogo que haga posible el entendimiento por vías pacíficas, etc.

La educación moral busca el desarro-

llo de la conciencia moral que depende del reconocimiento de los derechos y los deberes hacia sí mismo y hacia los otros. El desarrollo adecuado de la conciencia moral incide decisivamente en la conducta que el individuo adopte frente a sí mismo y frente a los otros.

El rol del profesor es decisivo en este proceso. Su actitud frente a los valores, la utilización de los dilemas morales, el conflicto cognitivo que pueda generar en los estudiantes y el tipo de interacción que pueda establecer con éstos, estimularán un adecuado desarrollo moral.

Una de las estrategias que produce un ambiente de intercambio de puntos de vista es el dilema moral. Este es una situación problema en la que dos o más valores morales están en conflicto y se necesita optar por uno de ellos. Los dilemas morales permiten a los estudiantes desarrollar habilidades cognitivas, adquirir capacidades lógicas y asumir roles sociales, los cuales contribuyen en forma directa al desarrollo moral.

Una segunda estrategia para el desarrollo moral tiene que ver con el diseño e implementación de un currículo al servicio de la educación moral. Este está «basado en las dimensiones morales de la vida que surgen de dos fuentes de información comunes en la escuela:

1) La asignatura

2) la interacción entre alumnos y profesor, que se denomina a veces el programa oculto». (5)

Los objetivos del currículo deben promover dicho desarrollo; la interacción en el aula y el proceso de aprendizaje se pueden convertir en elementos que favorezcan el crecimiento en el razonamiento y la acción moral.

Los contenidos del currículo deben

ser abiertos y flexibles; deben respetar valores morales particulares a un grupo social e inculcar valores universales (justicia, libertad, respeto, vida, solidaridad).

Finalmente, es fundamental establecer un ambiente democrático en la escuela conformando lo que Lawrence Kohlberg denomina «una comunidad justa».

En ésta, profesores y alumnos deben cumplir con ciertas condiciones como, por ejemplo, la igualdad de oportunidades en la toma de decisiones y la planeación en conjunto de reuniones periódicas que evalúan la vida escolar. Este proceso involucra la familia y el entorno.

La comunidad justa es un mecanismo importante para promover el desarrollo moral. Es una microsociedad democrática que le permite al alumno crecer como persona y formarse como ser autónoma y ciudadano apto para convivir en una sociedad democrática.

(4) DE ROUX, Francisco. Los precios de la paz. Ed. CINEP 2a. Ed., 1987. Bogotá. pág. 5.

(5) HERSH, Richard et. al. El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg. Ed. Narcea, Madrid, 1984. pág. 154.

LA DIMENSION DE LAS PALABRAS

Patricia Díaz Gordon
Facultad de Educación

Reflexionar sobre el lenguaje, específicamente, acerca de las palabras que usamos en la vida cotidiana, ofrece la oportunidad de analizar las implicaciones que tiene; comprender su sentido y dimensiones.

El lenguaje es conocimiento del mundo, por medio de él aprendemos el nombre y el significado de las cosas con las que nos relacionamos. El ser humano, al nacer entra en contacto con un mundo desconocido, aunque puede ver, oír, y sentir, los elementos que constituyen ese mundo, desconoce las designaciones y sentido que los adultos le han dado a cada uno. Así, el bebé, a medida que crece, se familiariza cada día con nuevas significaciones proporcionadas por los adultos en situaciones de constante interacción, dentro de un contexto particular y social.

De esa manera, el aprendizaje del niño depende de la relación que establece con el adulto y de las experiencias cotidianas a las cuales se enfrenta. Por consiguiente, los sonidos que oye el niño adquieren sentido cuando empieza a relacionarlos con un objeto que le es significativo. Por ejemplo, la madre o sustituto, menciona la palabra «tetero», en principio, para el niño es un objeto desconocido, pero, cada vez que se repite el sonido «tetero», posteriormente aparece el objeto designado e inmediatamente el infante consume el líquido del objeto,

entonces, el objeto le resulta significativo.

Tal significación, va acompañada de una situación particular como es la de alimentar al bebé enmarcada dentro de la interacción adulto-niño, que ocurre en un espacio determinado físico y geográficamente: habitación de una casa en una ciudad, es decir, el evento, acontece en un contexto social.

Desde luego, el grupo humano que rodea al niño, la familia, es otro componente importante para darle sentido a las palabras; las costumbres, hábitos, y creencias que éstos practican van contextualizando aún más su significado y la dimensión de ellas.

En la designación que se hace a las palabras, de acuerdo a los objetos, cosas o personas, existe una relación de correspondencia entre ellos: asociar la palabra pronunciada con un objeto específico. En estos actos (palabra-objeto-hechos), tanto el niño como el adulto, no son conscientes de la dimensión que las palabras tienen, solo son nombres que significan un uso y un sentido en su vida cotidiana (Arca y Mazzoli, 1990).

Todas estas relaciones que logra captar el pequeño durante un suceso, son las que le permiten construir conceptos abstractos, los que en sus primeros años de vida provienen de la experiencia y más adelante, surgen de las relaciones extraídas de su propio conocimiento acumulado y complejizado (incluidas sus experien-

cias y constantes confrontaciones con la realidad). Por consiguiente, los conceptos se convierten en construcciones de conocimiento abstraídas de la realidad cuando llega a adulto. Todo este proceso requiere de un tiempo prolongado en la vida del infante y del tipo de experiencias o aprendizajes que le brinden los mayores.

Desde esta perspectiva, los adultos designan con palabras poco precisas cantidades y números. En consecuencia, muchas veces los menores se enfrentan a problemas que deben resolver de diferentes modos (Arca y Mazzoli, 1990). Uno de tantos casos es donde se le pide al infante escoger un objeto entre varios posibles, aquí se requiere diferenciar plenamente el objeto, dicho de otro modo, necesita establecer la relación entre el nombre el objeto y la cantidad. Un ejemplo de ello: se le dice al niño «trae los zapatos», indica cantidad (2) que corresponde a cada pie, claro que nadie le ha dicho son «dos!», pero si trae un zapato, viene la pregunta de desaprobación por parte del adulto: y el otro?, la misma situación le muestra al pequeño las relaciones que ha de establecer: un pie -un zapato- (uno a uno), otro pie -otro zapato.

Otras situaciones de palabras que expresan cantidades, como mucho y poco, varían del adulto al niño: 3 ó 5 dulces para un niño es poco porque le gusta y desea más, mientras que para el adulto es mucho y piensa que le hacen daño. En ese sentido, los términos designan cantidades

difíciles de diferenciar para el infante porque están en relación con las proporciones y significados que les imprime el adulto, solo los actos que apruebe éste le orienta el sentido del término a él.

Esta reflexión sobre las dimensiones que tienen las palabras muestra el papel que juega el adulto en la construcción del conocimiento del mundo en el niño. Más aún, si trasladamos dicha situación a la escuela, donde el maestro representa el saber, usa palabras de diferentes disciplinas del conocimiento (matemáticas, ciencias sociales y naturales, español y literatura) en la enseñanza de los conceptos básicos.

Los conceptos que se manejan en las matemáticas, son abstractos y representados de manera simbólica mediante signos específicos y propios de esta disciplina. Esos conceptos expresan relaciones que la mente humana ha ido abstrayendo a través de la historia, en la interacción con los objetos del medio. Tales relaciones no están presentes directamente en el objeto en sí como el color,

tamaño, forma, cantidad; están fuera del objeto, están en el significado y representación que el hombre quiera establecer con esos objetos de acuerdo a sus necesidades de organización, de cálculo, de construcción, de ordenamiento, etc.

La escuela en la enseñanza de las matemáticas, ha de «vincular los aprendizajes» del niño a los «contextos familiares» y a la «experiencia social» bien sea mediante «dibujos, esquemas, el lenguaje natural» a fin de que el alumno pueda dotar de significado las expresiones matemáticas (Gómez, 1989).

Finalmente, es importante destacar, que el mundo del adulto en la visión del pequeño, resulta de difícil acceso por los usos y valores que ya tiene construido aquel, tanto en el saber cotidiano como en el saber de la escuela y depende de ese para ir construyendo su propio conocimiento del mundo, mediado por el lenguaje y enmarcado al contexto social y cultural en el cual se desenvuelven los dos.

NUESTRA UNIVERSIDAD ¿HACIA DONDE?

Ponencia presentada en el Foro «Universidad para el hombre del siglo XXI»

Por Rodrigo Velasco Ortiz
Profesor UNAB - Director Local
Maestría en Educación

Plantear la universidad del futuro implica para mí dos miradas previas, una hacia atrás y otra hacia el entorno. Ello supone una búsqueda de respuestas a varios interrogantes: ¿Quiénes somos como cultura y como institución educativa? ¿Quiénes hemos sido en el pasado? ¿Qué cosas consideramos exitosas y cuáles no? ¿Qué posibilidades y qué tendencias percibimos actualmente?

Presentaré a continuación las características que, a mi juicio, pesan más en nuestra configuración social y cultural.

Respecto al pasado nacional y continental, se evidencia un rasgo definitorio, que atraviesa de lado a lado, que penetra profundamente todas nuestras instituciones: tenemos serios problemas de identidad. Pueblo descendiente de amos y de esclavos, hijos de vencedores y vencidos, somos el más grande ejemplo, en toda la historia de la humanidad, del avasallamiento religioso, político, económico, cultural de una etnia que se mezcla con otra: los caracteres genéticos produjeron una «raza», si así puede llamársele,

equilibrada, dosificada; pero los caracteres culturales han mostrado un desequilibrio fenomenal, abismal. Ello ha producido como consecuencia el poco autoaprecio, la imitación y la dependencia en todo sentido. Usamos ropas «de otra talla» y siempre nos quedan mal; desconfiamos de nuestra realidad y soñamos con imposibles ónticos: nuestro proyecto, terrible es decirlo, ha consistido en ser otros, en renunciar a nosotros mismos.

Desde el punto de vista de las mezclas, por otra parte, hemos sido el crisol racial y cultural que facilita la creatividad y la innovación, el sincretismo y una relativa heterodoxia. Al menos en este aspecto, el valor humano de la tolerancia está entre nosotros mejor fundamentado que en otras latitudes. A pesar de tener el habitat más rico del planeta, la histórica relación económica con la metrópoli ha favorecido la institucionalización, interna y externa, de la desigualdad, de la inequidad. Este rasgo, explicitado en todos los órdenes de la vida social, ha favorecido la insolidaridad, el desinterés por lo público, por el bien común. La permanente violación de las leyes no nace de una supuesta indisciplina étnica ni de una incapacidad para el orden sino de la profunda conciencia de que el

ordenamiento, incluyendo el jurídico, es injusto por favorecer intereses ajenos a las mayorías. Proverbial es la inteligente frase del colono: «Aquí se obedece pero no se cumple».

Otro atributo de nuestro ser es el «mestizaje», valga el término, en diferentes ámbitos: somos modernos, posmodernos y premodernos, simultáneamente; con ganas de autonomía y mecidos por fuerzas externas, desencantados del fracaso de modelos en los cuales nunca creímos seriamente; con paciencia secular y con permanentes levantamientos, con enorme astucia para el «rebusque» en condiciones extremas y con mente cuadrada para repetir fracasos; abiertos a las últimas tecnologías y también a las penúltimas y a los ancestrales ritos mágicos.

En nuestros sistemas educativos, reflejos y productores de los otros ámbitos de interacción social, el panorama concuerda como la indefinida copia de modelos foráneos. Y también como mestizaje, tenemos universidades muy variadas: las hay como laboratorios, como tertulias de café, como tiendas de garaje, como foros de discusión, como talleres tecnológicos, como reuniones sindicales y hasta como academias de

elogios mutuos. En casi todos los modelos la tendencia es profesionalista, repetitiva y por ello favorecedora de la memoria a corto plazo. Encerradas entre sus muros, nuestras universidades cumplen en parte la función feudal de otorgar títulos nobiliarios, ahora modernizados, desvalorizados y convertidos en títulos profesionales: Licenciaturas, Maestrías o Doctorados. La moda determina las carreras convencionales del momento, con currículos fijos y sin relación con las necesidades regionales o nacionales.

Aún en los modelos más duros y técnicos, la consigna es: "copia, copia, copia", a pesar de que en la actualidad y a diferencia de las solitarias reclamaciones de don Simón Rodríguez hace dos siglos, muchos sectores de la población reconocen la posibilidad de mirarnos con ojos propios, de valorar nuestra idiosincrasia, de aceptar que tenemos un lugar en la tierra y que no hemos de continuar pagando alquiler por pensamientos ajenos.

Siguiendo una de las penúltimas modas, la universidad colombiana ha creído ciegamente en las especializaciones y por ello favorece el aislamiento entre instituciones, entre áreas e incluso entre asignaturas... Desde su propia ignorancia, cada disciplina se erige en verdadera, ignora la perspectiva de la vecina y privilegia un tipo de razón, un tipo de memoria, un tipo de enseñanza en desmedro de la sensibilidad, de la imaginación, del juego, de la construcción del saber.

Con una fe casi ciega en los métodos, las formas, los modelos, nuestra universidad ha sido capaz de producir ese espécimen absurdo que es la cátedra de Metodologías de Investigación en las que no se investiga nada, en las que se enseña a buscar donde está la luz y no donde están los problemas, como dijera Anthony de Mello.

Es indudable que esta universidad

repetidora resulta inadecuada para el mundo actual y para el mundo nuestro. Un mundo que clama no sólo por aceptar el cambio sino por vivir en el cambio. Un mundo que está realizando la revolución científica y tecnológica más profunda de la historia, que ha empequeñecido el globo mediante comunicaciones ultrarápidas y un manejo sofisticado de la información, que aboga por la competitividad en todos los mercados y que exige nuevos paradigmas organizacionales, mayor flexibilidad, interacción funcional, real participación de los individuos capacitados y como dicen en el nuevo lenguaje, «empoderados» en su institución. Un mundo que, y esto es de capital importancia, ha desarrollado desde los centros de poder un nuevo proteccionismo tecnológico que hará más difícil la competencia para los países menos desarrollados.

América Latina tiene hoy día el reto de equilibrar internamente la equidad y la competitividad, favorecer externamente la cooperación entre sus iguales, creando mercados con menos desventajas, formar sus propios recursos y readecuar todas sus instituciones. Ello supone la titánica tarea de definir los fines, los medios y los contenidos de la educación de acuerdo con los sectores a los cuales vaya encaminada, aceptando que no basta con remodelar el sistema ni con tecnificar los medios: se trata de crear un sistema educativo propio de un mundo en transición, en cambio permanente, el cual, a la vez que se abre a las comunicaciones y a los negocios, concentra el poder económico y concentra cierta información; a la vez que anuncia la muerte de las grandes ideologías, entroniza una nueva; a la vez que rompe barreras geográficas y lingüísticas, evidencia las diferencias y el papel de las minorías.

Aquí conviene pensar en algunas de nuestras características como región, en algo que pudiéramos llamar «la santanderianidad». Nosotros,

subcultura fuerte y definida por rasgos inequívocos en virtudes y en defectos. Pueblo independiente y reservado, fácil para poner en juego su vida pero temeroso de arriesgar un peso de su patrimonio, autoritario y por ello mismo levantisco y enemigo de la autoridad, orgulloso hasta de sus defectos, trabajador tenaz y disciplinado; con un ego grande que se proyecta hacia la familia en el respeto, el orgullo y el honor y hacia sus objetos en la limpieza y el orden; fiel amante de verdades, principios y valores; en nada dado al juego, al cambio, al sueño; pueblo un tanto áspero, poco amigo del detalle, del matiz; región golpeada por la desesperanza y el fatalismo...

Estos sellos de nuestro ser, más o menos desdibujados por la interacción cada vez mayor con otras subculturas, pero de alguna manera persistentes, han de ser tenidos en cuenta al soñar nuestro futuro.

Aunque sea de paso, conviene añadir a esta puntada regional algunas circunstancias económicas preocupantes, dada la previsible pérdida del carácter de puerto terrestre para Bucaramanga por la construcción de la nueva vía entre el centro del país y la costa norte, en parte recuperable en un futuro como enlace con Antioquia y Venezuela. No siendo puerto, Bucaramanga ha de ser centro y no pudiéndolo ser en la industria, su destino se vislumbra más en los servicios. Ya algún economista visionario lo anunció: nuestra ciudad será un gran hospital y una gran escuela... nuestros centros educativos han de mejorar sustancialmente su calidad para hacer posible ese futuro regional... Y ¿en qué podría consistir esa mejoría sustancial?

Voy a utilizar, a manera de pretexto, las seis propuestas para el próximo milenio, formuladas por Italo Calvino a propósito de la literatura... seis valores que el autor italiano consideró urgente defender y que, a mi juicio,

por su carácter visionario, pueden aplicarse a la educación:

LEVEDAD - RAPIDEZ - EXACTITUD - VISIBILIDAD MULTIPLICIDAD - CONSISTENCIA

LEVEDAD:

Una universidad que propicie el pensamiento indirecto, divergente, que disminuya el peso excesivo de las palabras y los discursos y favorezca la sutileza, la penetración, el sentido, evidenciando la supremacía de las ideas sobre los instrumentos, de la ciencia sobre la técnica.

RAPIDEZ:

Una universidad que premie la rapidez mental aunque retarde la ejecución, siguiendo el viejo adagio «Apresúrate lentamente» o como lo expresa Carlo Levi «Si la línea recta es la más breve entre dos puntos fatales e inevitables, las digresiones la alargarán; y si estas digresiones se vuelven tan tortuosas, enredadas, complejas, tan rápidas que hacen perder las propias huellas, tal vez la muerte no nos alcance».

Una universidad que incite a la concentración, a la concisión, que ayude a establecer los nexos y la comunicación entre lo que es diferente en tanto que es diferente, no disimulando sino exaltando la diferencia, sin confundir la metáfora con la identidad.

EXACTITUD:

La universidad ha de superar el uso del lenguaje aproximativo, negligente, anónimo, genérico, plano, promovido por la lluvia ininterrumpida de imágenes que no dejan huella y sí malestar, mediante la exigencia de diseños bien definidos, la evocación de imágenes nítidas, mejorables y el uso

de lenguaje preciso en su léxico y en sus matices.

Una universidad que agudice la observación, la minuciosa descripción del detalle... para llegar a la indefinición del mundo, a la incertidumbre de la totalidad.

Una universidad que propicie en sus integrantes la búsqueda de diversos caminos y que haga de ellos, como se expresara Valéry a propósito de Baudelaire, «demonios de la lucidez, genios del análisis, inventores de las combinaciones más nuevas y seductoras de la lógica con la imaginación, del misticismo con el cálculo, psicólogos de la excepción, ingenieros literarios que ahondan y utilizan todos los recursos del arte».

VISIBILIDAD:

La universidad ha de desarrollar la fantasía, el sueño, la visión, articulando en su doble vía la representación y el verbo, haciendo del conocimiento esa síntesis entre sensibilidad, imaginación y palabra.

Es preciso superar las imágenes prefabricadas, los lugares comunes de algunos medios masivos de comunicación, soñando desde adentro, dejando volar la imaginación espontáneamente, mientras la palabra y la razón dejan sentir su lógica.

La universidad debe reconocer el papel del arte en la ciencia, advirtiendo el valor de lo individual, de lo único, de lo irrepetible, del caso concreto.

MULTIPLICIDAD:

La universidad ha de interpretar la infinitud del universo como una red, como una malla, un ovillo en cuya complejidad de elementos y relaciones se dan los acontecimientos... Ello supone aceptar el conocimiento como conciencia de la exactitud y de la irracionalidad, del carácter inasible del mundo.

Dentro de un escepticismo activo, ha de darle sentido al juego, apostando obstinadamente a establecer relaciones entre los más diversos discursos, métodos, niveles, modos de pensar y estilos de expresión.

Recuperando el sentido de la enciclopedia (poner en ciclos) no pretenderá encerrar la verdad en una figura armoniosa, en una teoría bella, en un círculo cerrado, sino en la fuerza centrífuga que se libera en espirales, en la pluralidad de lenguajes como garantía de una verdad no parcial.

CONSISTENCIA:

Calvino no alcanzó a escribir su última conferencia pues la muerte se le anticipó... sin embargo, me referiré aquí al deber que tiene la universidad de coherencia con el ser de sus protagonistas, deber de ser densa y sólida en la articulada relación de sus sueños, sus posibilidades, sus recursos.

Finalizando estos deshilvanados relámpagos para pensar la universidad del futuro, quiero referirme a tres conceptos extraídos de un artículo de prensa «21 sabios para el siglo XXI» publicado como reportaje al encuentro de sabios promovido en Cartagena

por la UNESCO.

OPTIMISMO:

Hay que sospechar que la vida nos puede prometer algo mejor... en palabras de Umberto Eco, seguir es un dato positivo... el problema de los jóvenes es que no tienen grandes utopías». Hay que apostarle a la paz, la comprensión, la tolerancia.

EDUCACION:

El mundo debe volver la cara a la inteligencia: la educación es la fuerza inspiradora y dinámica que aglutina el espíritu y escapa de la desesperación, hace renacer el gusto por la vida, la igualdad, la comunicación.

El filósofo francés Michel Serres, escandalizado por las enormes desigualdades en el conocimiento, propone un proyecto educativo, una utopía: la Universidad Universal, sin fronteras, un expandir el conocimiento a todos los rincones de la tierra...

AUTONOMIA:

América Latina ha de retomar su posición en defensa de sus propios y auténticos intereses, luchando internamente por la participación, la democracia y la autonomía.

Desde una perspectiva económica, es preciso crear nuestra propia red de monopolios, única salida a la internacionalización de la economía.

Nuestra universidad, como foro de la cultura, ha de proponer salidas para los problemas de la humanidad pero sólo lo haremos legítimamente desde nuestra perspectiva, fundamentados en nuestro propio ser.

POR QUE UNA FILOSOFIA PERSONAL EN LA EDUCACION DE ADULTOS?

S. Gregory Bowes *(1)

Gladys Sofía Herrera *(2)

La educación de adultos ha tenido en los últimos años un cambio fundamental en su concepción; pasando de una perspectiva reduccionista de sus programas, que solo estaban enfocados a suplir «carencias e insuficiencias» en cuanto a los conocimientos y técnicas que no recibió el adulto en su niñez y/o adolescencia, a una perspectiva mucho más amplia, que extiende su campo de acción a escenarios que tienen como audiencia toda la población adulta sin ningún tipo de discriminación por su nivel de escolaridad, incluyendo por ejemplo programas que oscilan entre la educación básica de adultos y alfabetización hasta la educación técnica y profesional que se ofrecen en entidades universitarias y empresariales.

Como consecuencia de este incremento en los programas y en sus concepciones, uno de los grandes retos que enfrenta la educación de adultos hoy en día, es el promover en los profesionales que se desempeñan en este nivel oportunidades que les permitan considerar e identificar su propia orientación filosófica.

Una orientación filosófica es definida dentro del campo de la educación de adultos como la acumulación de valores, actitudes, creencias y experiencias que pueden identificar, definir y/o guiar la práctica educativa con sujetos adultos. La filosofía de la educación de adultos ha sido identificada por Elías y Merriam (1980) como una teoría interpretativa más que una teoría aplicada, porque enfatiza en la acción reflexiva del profesional de la educación en diferentes aspectos de su acción formadora, como por ejemplo, en el por qué o en el fin de la educación, en los principios que sustentan su trabajo, y en otros varios aspectos del proceso educativo.

La identificación que haga el profesional de la educación de su orientación filosófica, es un excelente camino para propiciar la reflexión y revisión del significado de su trabajo profesional, además este reconocimiento de la filosofía personal es un factor que diferencia un educador de adultos profesional de un no profesional o novato, porque el verdadero profesional no sólo conoce lo que él hace sino también el por qué lo hace.

El formular o identificar una filosofía

personal exige del sujeto un continuo cuestionamiento acerca de lo que hace, por qué lo hace y como podría mejorar para cualificar su práctica educativa. Lo anterior implica que este trabajo sea concebido como un continuo proceso para examinar qué tan fuertes son sus creencias con respecto al propósito o fin de la educación, al concepto del educando y del docente, a la concepción del proceso de aprendizaje y al significado del proceso de enseñanza, métodos y contenidos educativos.

Sin embargo, es evidente que esta tarea de análisis y de reflexión de los educadores sobre el significado de su tarea profesional se ve en muchos casos obstaculizada por varios factores, entre los cuales se pueden destacar la carga académica; falta de tiempo por el número de actividades diarias que tienen que desarrollar; y trabajos adicionales o complementarios para poder sufragar los gastos más elementales. A esto, de acuerdo a estudios realizados, se puede agregar el bajo nivel de motivación de los docentes para desarrollar actividades que propicie el análisis crítico de los principios que sustentan su trabajo, porque un gran número de ellos están más interesados en

*(1) Doctor en Educación Superior y Educación de Adultos de Northern Illinois University. Profesor Titular de las asignaturas Educación Superior y Educación de Adultos Universidad de Nuevo México - UNM. Director del Centro de Liderazgo para el Desarrollo de los Colegios Comunitarios en el Estado de Nuevo México.

*(2) Master en Administración Educativa Universidad de Nuevo México - UNM. Asistente de Investigación y estudiante a nivel de doctorado en Educación Superior y de Adultos Universidad de Nuevo México. Licenciada en Educación y Exfuncionaria Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB.

desarrollar y perfeccionar sus habilidades y destrezas docentes.

No obstante, a pesar de todas estas limitaciones, el desafío de los educadores de adultos es el asumir una posición crítica frente al valor y significado que representa para su vida profesional tener claro cuales son las convicciones, los valores, y creencias que sustentan su labor. Este esfuerzo es fundamental y especialmente útil para los docentes, puesto que, este trabajo puede contribuir a que ellos entiendan mejor como sus pensamientos, acciones y resultados deben ser integrados dentro de una práctica coherente. Además, los estimula y les brinda espacios de reflexión para que se conozcan mejor a sí mismos y puedan explicar por qué ellos toman ciertas decisiones.

IMPLICACIONES DE UNA FILOSOFIA PERSONAL

Estudios realizados en el campo de la educación de adultos enfatizan sobre las bondades que representa para los educadores identificar o formular su propia filosofía personal. Dentro de estos beneficios podrían citarse entre otros los siguientes:

1. El reconocimiento de la filosofía personal, contribuye a que los docentes logren un mejor entendimiento de su relación con otros profesionales, interpreten el ambiente y sus implicaciones en la acción educativa, asuman un rol de liderazgo y lleguen a ser unos profesionales auto-dirigidos.
2. Proporciona una base integrada y consistente para emitir juicios, tomar decisiones, y separar las cosas insignificantes de las importantes.
3. Ayuda a que los educadores clarifiquen la relación entre educación-individuo-sociedad, como una forma para el desarrollo personal y social.
4. Provee espacios para la reflexión que le permiten a los docentes reconocer la importancia de los valores, ideas, y principios que definen y sustentan su práctica con educandos adultos.
5. Facilita el desarrollo de métodos y técnicas de enseñanza acordes con el concepto de estudiante y docente previamente conceptualizado.
6. Expande una visión del significado de la educación en la propia vida del educador de adultos.

7. Proporciona una orientación para lograr un conocimiento profundo de las relaciones humanas: *docente-educando, *educando-materia, *materia-mundo.

COMO IDENTIFICAR UNA FILOSOFIA PERSONAL?

En la actualidad existen varios instrumentos que pueden ser usados por los educadores para reconocer o identificar su o sus propias orientaciones filosóficas. Lorraine Zinn (1990) desarrolló un instrumento valioso, que permite que los educadores comparen sus propias filosofías con las orientaciones que han sido identificadas por Elias y Merriam (1980), como guías o pautas en los programas de educación de adultos tales como Filosofía Liberal, Filosofía Progresista, Filosofía Conductista, Filosofía Humanista y Filosofía Radical.

Estas orientaciones filosóficas de la educación de adultos se distinguen entre sí, porque cada una de ellas identifica su propio concepto y fin de la educación, una concepción del docente y del estudiante, y la naturaleza del proceso educativo (metodologías, recursos y palabras claves que sustentan el proceso enseñanza-aprendizaje).

Antes de presentar una síntesis de cada una de estas escuelas, es conveniente que todos los interesados en clarificar su filosofía personal reconozcan que: Todo pensamiento filosófico está inserto dentro de un ambiente social, político, económico, o histórico-cultural de una época determinada, lo cual implica que en cada uno de estos contextos se desarrolle un modelo filosófico producto de las condiciones imperantes del momento; cada sujeto tiene su filosofía personal, que no necesariamente es coherente con ese contexto; y finalmente que cada una de estas orientaciones filosóficas posee sus propias fortalezas y debilidades, ninguna es considerada como la mejor o la peor, estas corrientes sólo son una pauta que pueden ofrecer un nuevo significado a la práctica educativa con estudiantes adultos, y por lo tanto no deben ser entendidas como un libro de recetas que provee soluciones a los interrogantes y dilemas que enfrentan los profesores cada día en su trabajo docente. A continuación se ofrece una síntesis de los principios fundamentales que identifican a cada una de estas orientaciones filosóficas.

FILOSOFIA LIBERAL: Esta primera corriente filosófica tiene como propósito cultivar el intelecto, desarrollar los

poderes de la mente, y transmitir la civilización. El docente es considerado dentro de esta corriente como un experto, como un individuo altamente intelectual y su principal tarea es transmitir conocimiento y desarrollar al máximo las capacidades y poderes mentales del estudiante. El reto del estudiante es llegar a ser una persona educada en las cuatro dimensiones de su ser: moral, espiritual, intelectual y estética, cualidades que son sintetizadas como una unidad. El proceso de aprendizaje es centrado en actividades como la discusión, conferencias, estudios en grupo, lectura crítica etc.

FILOSOFIA PROGRESISTA:

La filosofía progresista surge como antítesis a la filosofía liberal, apoyada en el supuesto de que la educación debe cambiar radicalmente y centrarse en función de la sociedad, usando como base en el proceso educativo el método científico. Este énfasis en el aspecto social se ve plasmado en su propósito de la educación, el cual es definido como el brindar experiencias que promuevan el desarrollo personal para lograr el progreso de la sociedad. El profesor es responsable de organizar, estimular, integrar y evaluar el complejo proceso educativo, él es considerado un guía, quien facilita las experiencias de aprendizaje, y establece una relación recíproca con el educando porque considera que ambos aprenden entre sí.

El estudiante es visto como un sujeto que necesita aprender para convertirse en un agente activo que contribuya en forma creativa y reflexiva en la solución de los problemas de su sociedad. Esta orientación enfatiza en conceptos tales como la relación entre educación y sociedad, experiencia centrada en la educación, educación vocacional y educación democrática.

FILOSOFIA CONDUCTISTA:

Esta tercera tendencia filosófica ha imperado durante mucho tiempo en

diferentes ambientes y niveles educativos y aún algunos de sus principios se mantienen vigentes. Establece como el propósito fundamental de la educación el desarrollo de comportamientos, los cuales aseguren la existencia y perpetuación de la especie humana, de la sociedad, del individuo. Para el logro de éste fin, el profesor desempeña un papel protagónico; es su responsabilidad controlar y proveer actividades estructuradas y el ambiente de aprendizaje, el cual permita el desarrollo y modificación de comportamientos previamente establecidos por el sistema educativo y/o social. Además es su tarea, extinguir comportamientos no deseables e incongruentes con los fines educativos.

El estudiante asume un rol «activo» en el proceso de aprendizaje, él necesita practicar las nuevas conductas hasta interiorizarlas; y para lograr esta asimilación recibe constante retroalimentación. Como una nota final sobre esta tendencia, es necesario clarificar que en Estados Unidos El Conductismo ha sido analizado como una corriente psicológica y también como una corriente filosófica.

FILOSOFIA HUMANISTA:

Esta escuela filosófica nace como respuesta a fuerzas sociales que tratan de deshumanizar al hombre. Identifica como fin de la educación el desarrollo, crecimiento y autorealización del estudiante de acuerdo con sus propias características, conocimientos previos, expectativas y necesidades, en un ambiente en donde él asuma la principal responsabilidad de su propia formación. El docente es un facilitador, un guía, el encargado de promover el proceso de aprendizaje pero sin violentar las características únicas de sus alumnos.

La educación debe estar centrada en los educandos, por consiguiente se les deben brindar nuevos espacios que propicien el conocimiento de sí mismo, sus derechos, responsabilida-

des y la de los demás. Dentro de esta corriente se destaca Malcolm Knowles, uno de los educadores de adultos en Estados Unidos quien ha hecho importantes contribuciones con su teoría Andragógica, la cual es definida por su autor como «el arte y ciencia que contribuye al aprendizaje del adulto, contrastada con la pedagogía, educación de los niños» (3).

FILOSOFIA RADICAL: Esta última orientación filosófica se fundamenta en varios de los pensamientos del filósofo brasileño Paulo Freire. La filosofía Radical surge como respuesta a las filosofías que aceptan el estatus quo socialmente establecido, y como reacción a problemas sociales como la discriminación, la opresión el irrespeto a la cultura o destrucción de la misma. Esta corriente recibe el nombre de Radical porque trata de buscar e ir a la raíz de las cosas; por ello enfatiza como fin de la educación el promover cambios políticos, sociales y económicos, los cuales conduzcan a una transformación radical de la sociedad, que le permita al hombre liberarse de la opresión de las clases dominantes en un ambiente de libertad, responsabilidad y verdadera humanización.

La función principal del docente es la de ser un facilitador, quien a través de una relación dialógica, horizontal con los estudiantes, los estimule para que se conviertan en ciudadanos críticos y conscientes de su realidad, llegando a ser líderes transformadores de la misma.

A partir de estos planteamientos sobre cada una de las tendencias filosóficas que sustentan la práctica profesional con educandos adultos, los docentes al comparar estas orientaciones con sus propias creencias tienen tres opciones de acuerdo con las ideas propuestas por Wislock: «1. Escoger una de las filosofías que más se acerca a sus propias creencias; 2. Construir un modelo ecléctico con las características que considera más importantes

(3) Knowles, Malcolm, «Andragogy in Action». San Francisco 1985.

de cada una de las filosofías y congruentes con sus ideas; y/o 3. Escoger una filosofía o teoría sobre la cual pueda construir su propia filosofía personal». (4)

A este respecto, es importante anotar que el desarrollar una filosofía personal requiere del educador una revisión de las creencias fundamentales de los que es y de lo que podría ser la práctica educativa. Esta revisión podría incluir las siguientes elementos sugeridos por Chamberlin (1969): Una descripción de los sujetos a quienes van dirigidas las actividades educativas; una explicación a las personas involucradas en el proceso educativo cuales son las metas y objetivos que se pretenden alcanzar y la forma como serán involucrados en las experiencias de aprendizaje; una descripción de las responsabilidades del profesor para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje y propiciar el enriquecimiento de los estudiantes con los objetivos propuestos; y finalmente una descripción de como la educación integra los objetivos y contenidos de las actividades educativas con la vida de los implicados.

Por consiguiente, como nota final es válido resaltar que esta definición implicaría que se analicen los principales componentes que sustentan una posición filosófica deter-

minada, tales como: Convicciones acerca del estudiante como persona y como sujeto de una colectividad, creencias acerca del propósito y objetivos de la educación, convicciones con respecto a los contenidos del currículo, y creencias acerca del proceso de aprendizaje.

CONCLUSION

El desarrollo de una orientación filosófica que guíe la práctica con todos los sujetos que conforman el gran espectro de la Educación de Adultos, es un trabajo que debe trascender a todos los niveles de una organización, porque si los profesores son conscientes y reconocen su propia filosofía, al igual que coordinadores, supervisores y administradores, todos como equipo podrán generar acciones que contribuyan de una forma reflexiva a integrar sus pensamientos, creencias, y valores con los de la institución y los del contexto. Esta integración contribuirá a que se observe un nivel de congruencia entre lo que se dice y lo que se hace - (pensamiento-acción), logrando por ende un crecimiento y autorealización personal, consolidación de la cultura e imagen corporativa y una armonía en los valores sociales.

BIBLIOGRAFIA BASICA

Apps, J.W. Sources in Philosophy and Continuing Education. In S.B. Merriam (Ed), Linking philosophy and practice (pp. 93-98). San Francisco: Jossey Bass Publisher. 1982.

Darkenwald, Gordon y Merriam Sharan. Adult Education: Foundations of Practice. New York: Harper y Row, Publishers, 1982. 260 pags.

Elias, John y Merriam Sharan. Philosophical Foundations of Adult Education. New York: Robert E. Krieger Publishing Co, 1980. 212 pags.

Freire, Paulo. La Educación como práctica de Libertad. Cuadragésimoprimer edición. México: Siglo XXI editores, 1988. 260 pags.

García, Joaquín C. La Educación Básica de Adultos. Pedagogía Social. Barcelona: Ediciones CEAC, S.A. 1991. 161 pags.

Knowles, Malcolm & Associates. Andragogy in Action. San Francisco: Jossey Bass Publisher. 1985. 444 pags.

Ludojosky, Roque L. Andragogía Educación del Adulto. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1986. 181 pags.

Merriam Sharan y Cunningham Phillis. Handbook of Adult and Continuing Education. San Francisco: Jossey Bass Publisher. 1991. 718 pags.

Wislock, Robert y Flannery, D. Danniele. A working philosophy of Adult Education. MPAEA: Journal of Adult Education, Vol. 21, pág. 3-9 1991.

(4) Wislock, R. Flannery, D. (1991). A working philosophy of adult education: implications for the practitioner. Journal of Adult Education - MPAEA.