

ELEMENTOS PEDAGOGICOS PARA LA EDUCACION PRIMARIA EN AREAS RURALES

María Cristina Salazar*

El objetivo principal de este trabajo es hacer un análisis general de las “Guías para el maestro” elaboradas por el Ministerio de Educación Nacional con la asesoría de la Misión Alemana, para los primeros cuatro años de la enseñanza primaria. No se trata de un análisis específico del contenido y metodología de las guías en cada una de las áreas de estudio a que se refieren; se pretende, más bien, hacer una evaluación de éstas en relación con su aplicabilidad y utilidad para la educación primaria en las áreas rurales colombianas.

Es importante incluir en la primera parte de esta evaluación una revisión, así sea breve y rápida, de las principales características y problemas de la escuela rural en Colombia, con el fin de contribuir al esclarecimiento de la función y valor de las Guías dentro de las soluciones que exige la educación primaria en áreas rurales. Naturalmente que la primera observación que debe hacerse es que las Guías se ciñen, como es obvio, a la legislación respectiva sobre objetivos de la enseñanza primaria en Colombia. (Véase especialmente el Decreto 1710 de 1963). No hay duda, por lo tanto, de que sus mayores fallas respecto a una orientación del maestro, adecuada a las distintas necesidades y características de las áreas rurales colombianas; precisamente parte de dicha legislación, en términos generales, no tiene en cuenta las realidades económicas y sociales de las áreas rurales, ni la diversificación necesaria en el contenido de la escuela rural frente a la urbana, aún entre las escuelas rurales de diversas regiones.

Se parte aquí de la convicción de que los planes de estudio en Colombia están totalmente divorciados de los intereses, necesidades y aspiraciones del pueblo. Sus enormes deficiencias han sido ampliamente documentadas:

la falta de articulación entre los distintos niveles de la educación, la carencia de actividades prácticas, la obsolescencia de los contenidos, la falta de estímulos para desarrollar buenos hábitos de estudio y la capacidad de auto-aprendizaje. Por otra parte, todavía predominan enfoques en que se da escaso relieve a los aspectos técnicos y prácticos de las ciencias. De ninguna manera se orienta a la juventud hacia el trabajo y hacia actividades relacionadas con la producción; más bien se refuerza una mentalidad dirigida al consumo.

Durante las últimas décadas, en el país se han hecho numerosos estudios sobre el sistema educativo, se ha acumulado un material estadístico respetable, y se han escrito memorias y análisis de desigual valor e interés sobre la educación primaria, sus deficiencias y fracasos. La descripción de la escuela rural primaria que haremos a continuación tiene en cuenta varios de esos estudios, pero se basa fundamentalmente en una investigación sobre educación primaria en áreas rurales llevadas a cabo en doce municipios de Boyacá, cuyas conclusiones, sin embargo, pueden extenderse a la mayor parte de las escuelas rurales del país¹.

* P.H.D. Sociología. Investigadora asociada de FUNDARCO (Fundación para el análisis de la realidad colombiana).

¹ OFISEL (Oficina de Investigaciones Socio-Económicas y Legales, Ltda.), *Regionalización y educación primaria en áreas rurales del Departamento de Boyacá*, Bogotá, 1974, ms.

I. Características principales de la escuela rural

Casi todas las regiones rurales colombianas se caracterizan por una estructura en la tenencia de la tierra que bien puede describirse alrededor de un eje latifundio-minifundio y que conlleva como una constante la extrema y progresiva pobreza de la mayoría de los habitantes del campo. En el área rural, en donde aún viven algo más de la mitad de los colombianos en 1974, la escuela puede describirse como un edificio generalmente pobre y destartado, cuyo mobiliario, en pésimo estado y poco funcional, rara vez es suficiente para el número de alumnos. La escuela carece por completo de cualquier elemento de comodidad, y la mayoría de las veces carece de servicios elementales como agua, luz y alcantarillado y hasta de espacios libres para la recreación y expansión de los alumnos. La decoración de la escuela consiste en algunas imágenes tomadas de almanaques, tales como niños rubios y de ojos azules de apariencia saludable (en contraste que choca con la realidad del campo colombiano), distintos modelos de automóviles, cuadros del Sagrado Corazón y de la Virgen (de pésima calidad artística), algunas botellas y tarros vacíos y, como excepción, alguna lámina o mapa caduco en la mayoría de los casos.

La carencia de material didáctico en todas las escuelas rurales del país ha sido observada y comentada desde hace más de un cuarto de siglo por distintos estudiosos de la escuela rural colombiana². Los maestros, padres de familia y funcionarios del sector educativo señalan esta falla como uno de las mayores obstáculos para la enseñanza adecuada en las áreas rurales (**OFISEL, op. cit., passim**).

La carencia de material didáctico en la escuela rural conduce a un proceso de enseñanza que se reduce a que los alumnos repitan, memoricen, reciten, copien, y recen. La relación entre el maestro y el alumno tiende a ser inflexible, marcada con el “signo nefasto de la autoridad”³ en un mundo donde la autoridad y sus representantes apenas comienzan a ser cuestionados y sus contradicciones comprendidas por los campesinos. La inseguridad del maestro refuerza las concepciones de orden, estabilidad, pasividad y la aceptación resignada de las situaciones que se viven.

En toda esta relación hay un desconocimiento absoluto de un principio pedagógico fundamental como es el de la participación activa del educando. Se transmiten, por lo mismo, “conocimientos” efímeros, desordenados, erróneos, caducos, sin ningún asomo de crítica o análisis, sin dinamismo, sin entusiasmo, sin interés por lo desconocido. Desafortunadamente, en la mayor parte de las escuelas rurales colombianas, el método más común es el de dictar “conocimientos” de un cuaderno, que a veces el maestro ha recibido de algún antecesor suyo, es el método más usual. No hay duda de que este tipo de enseñanza pasiva sólo puede conducir al aletargamiento de las capacidades intelectuales de los niños y a sofocar en ellos cualquier posibilidad creativa o indagatoria.

A pesar de algunos avances lo relacionado con el número de maestros “calificados”, o sea con algún grado de enseñanza secundaria, en los últimos diez años en el país, todavía hay muchos maestros mal preparados e ignorantes en el área rural. El maestro pocas veces ha sido agente de cambio en las poblaciones rurales colombianas, a pesar de la influencia “intelectual” que podría tener dentro de las comunidades campesinas, en el sentido de lograr inducir y fortalecer procesos de cambios económicos y sociales que favorezcan a las mayorías. El maestro ha servido para inculcar y/o reforzar múltiples prejuicios que tienden a subvalorar la cultura autóctona del pueblo colombiano, así como

² Véanse descripciones de distintos autores en Gonzalo Cataño (ed.), *Educación y Sociedad en Colombia* (Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1973).

³ Gaston Bachelard, *La formación del pensamiento científico* (Buenos Aires, Siglo XXI, 1972), p. 287.

su herencia racial y su pasado histórico. Basta recordar la descripción de Reichel Dolmatoff que señala la ridiculización hecha de los niños de fenotipo indio, por el maestro, así como el uso del ridículo y la comparación con los “indios” como el método de castigo más común en la escuela de Aritama, o la discriminación de los maestros contra los niños de familias más pobres⁴.

La enseñanza que se imparte en el campo por estos maestros en general ignora las necesidades rurales. La escuela tiende a crear un mundo desprovisto de realidad. A los niños se enseñan incongruencias tales como la de que deben evitar el “trabajo” pero buscar el “empleo” (*ibid.*). Reforzando así el secular desprecio por el trabajo manual y su inferioridad frente al trabajo intelectual, de escritorio, que constituye uno de los prejuicios culturales más arraigados entre los colombianos de todos los niveles y edades⁵.

Pero es cierto también que el maestro ha sido dejado en un aislamiento total durante mucho tiempo. Recibe pocos estímulos gubernamentales y las mismas dificultades con las que se enfrenta diariamente en su escuela lo hunden aún más en la rutina, que es ya una constante del magisterio rural tal como lo expresan funcionarios y maestros del sector rural vinculados a la educación durante largos años. Los mismos maestros señalan la necesidad de diversificar los contenidos de la enseñanza rural, la necesidad de cambiar su enfoque teórico que la hace poco útil, y que convierte a la escuela en factor coadyuvante del proceso de deserción de alto porcentaje en áreas rurales. En resumen, en la escuela rural no se hace ningún esfuerzo por inculcar una comprensión de las realidades económicas y sociales en que vive la población campesina. Aunque la adaptación de la enseñanza al medio en las áreas rurales conlleva el peligro de consagrar una segregación de hecho de las poblaciones rurales frente a las urbanas, es urgente buscar modos de lograr una escuela con un enfoque ecológico, que utilice y aproveche al máximo los múltiples elementos del medio físico, geográfico, económico y social que la rodean y que insista muchísimo más en actividades de orden práctico.

Por último cabe preguntarse cuál es la “condición estudiantil” de los niños campesinos, utilizando el término de Bachelard. Los alumnos de la escuela rural son hijos de campesinos pobres, minifundistas y jornaleros que no han dado el paso hacia la ciudad por su apego a una parcela minúscula de tierra. Son niños pobres, cuya pobreza muchas veces raya en la miseria, desnutridos, cuyo nivel de salubridad es bajísimo, con carencia de objetos elementales en lo referente a su vestimenta, alimentación y vivienda. Su aspecto es de desaseo porque no hay agua corriente en muchos lugares; deben recorrer distancias muy grandes a pie para llegar a la escuela, lo cual los debilita aún más. Su pasividad en la escuela puede ser signo de cansancio y agotamiento prematuros.

La enseñanza, tal como la hemos descrito, unida a la falta de iniciativa e imaginación de los maestros y a la carencia de materiales pedagógicos, no contribuye a desarrollar en los niños campesinos sus capacidades de comprensión de la realidad que los rodea, mucho menos a convertirlos en agentes indagatorios y activos de su propia evolución y de la transformación del medio y de la sociedad a que pertenecen. Más bien, este proceso de enseñanza que consiste básicamente en memorizar y repetir frases y afirmaciones desligadas de la realidad, induce en los alumnos hábitos de pasividad que bien pronto los llevan al proceso de regresión al analfabetismo.

⁴ Gerardo and Alicia —Reichel Dolmatoff, *The People of Aritama* (Chicago, The University of Chicago Press, 1961), pp. 115-125.

⁵ Un ejemplo de esta actitud es señalado por Reichel Dolmatoff, *op. cit.*, cuando los maestros, frente a planes de reforestación y siembra de huertas escolares, expresaron: “El gobierno piensa que nosotros somos una banda de indios salvajes al pedir que nuestros niños siembren árboles y vegetales”.

II. Principales líneas de acción

Esquemáticamente se presentan aquí algunas de las posibles líneas de acción frente a los problemas de la educación primaria en áreas rurales en Colombia, con el fin de ubicar la función de las Guías dentro de las soluciones necesarias. Evidentemente hay que partir del supuesto que la educación debe concebirse como un factor integrante de los procesos de desarrollo económico y social, y no como un campo aislado que por sí mismo pueda constituirse en factor de cambio. A esto se añade que el desarrollo rural debe ser visto dentro del contexto del desarrollo nacional; es decir, que mientras no se elaboren e implementen políticas decisivas para lograr el mejoramiento de niveles de vida en las áreas rurales, la escuela en sí misma nada podrá hacer en términos de incrementar los niveles de producción agrícola o de frenar el éxodo masivo hacia las ciudades.

La reorientación de la educación primaria exige la modificación sustancial y radical de la educación que actualmente se da en las Escuelas Normales. Parte muy importante del mejoramiento de la educación en el campo se refiere a los maestros y a su cambio de actitudes y de valorización. El maestro menosprecia, y no pocas veces desprecia, las tareas agrícolas; su orientación es hacia lo urbano, quiere irse tan pronto sea posible para la ciudad, y su enseñanza la basa en ejemplos tomados de la vida urbana. Naturalmente que este menosprecio de la vida rural y la consiguiente subvaloración de las actividades propias del campo, se transmiten a los niños escolares.

Frente a los procesos de enseñanza teórica, academizante, es necesario introducir elementos de orden práctico y de experimentación en la enseñanza primaria en general. En el sector rural, esto significa que deben ensayarse métodos nuevos, elaborarse contenidos distintos, dirigiendo los programas hacia el medio rural y hacia las tareas agropecuarias en general. Hay que dar mayor autonomía al maestro —en la actualidad demasiado pendiente del cumplimiento estricto de los programas— para que pueda innovar permanentemente, tanto en métodos como en contenidos, lo cual nuevamente significa un entrenamiento distinto al que recibe en la actualidad.

Esta reorientación en la preparación de maestros debe tender a alejar la enseñanza de metas académicas y dirigirla hacia realizaciones prácticas. Cada escuela normal debería tener una granja en la cual los futuros maestros rurales pudieran aprender las técnicas más modernas de la agricultura y la ganadería, nociones básicas de ciencia aplicada, procesos de construcción de viviendas sencillas y modos de utilización de materiales propios de cada región; y debería hacer parte importante del curriculum el estudio de métodos de participación y acción comunitarias. Dentro de este curriculum, el maestro rural podría tener una granja o huerta escolar productiva en su escuela, una buena vivienda, etc., lo cual contribuiría a su función de liderazgo en el campo, y a su aprecio por la vida rural. Los alumnos, en consecuencia, tendrían también mayor aprecio por las actividades agrícolas y pecuarias, actitudes positivas hacia lo rural y se impulsaría su creatividad para la transformación de su medio. Por lo mismo tendrían menos estímulos para irse a las ciudades a engrosar las masa de desempleados y subempleados.

La huerta escolar permite crear hábitos de trabajo perdurables como el de formar en el niño la conciencia de ser productor y proporcionarle posibilidades de desarrollar el espíritu de investigación y de adquirir conocimientos más profundos de la naturaleza y sus procesos. La huerta escolar serviría, por lo mismo, como vehículo para introducir elementos de una enseñanza politécnica al nivel de la primaria. Por último, se enseñaría a los niños a ingerir vegetales en cuya producción ellos mismos han participado.

Por otra parte, urgen medidas para lograr el establecimiento de servicios básicos de luz, agua y alcantarillado en las áreas rurales, así como programas nutricionales especiales para los escolares. El mejoramiento de la dieta alimenticia bien podría ser parte de los programas de enseñanza agrícola práctica en las escuelas; a ella contribuiría el establecimiento de huertas escolares, unido a contenidos dirigidos a la experimentación de nuevos sistemas de cultivos, mejoramiento de las tierras, utilización de abonos, etc., con la participación activa de los alumnos en tareas de cultivo y cría de animales. Posiblemente pudiera vincularse personal especializado en ciencias naturales así como en técnicas agrícolas a la enseñanza en el campo.

Por último, en la escuela rural es necesario mejorar la dotación física y especialmente el material pedagógico, inexistente actualmente. El Ministerio de Educación Nacional ni siquiera ha logrado repartir los útiles más indispensables a las escuelas rurales, tales como lápices y cuadernos. No existe en el país ninguna institución oficial cuyo objetivo sea la producción de materiales de enseñanza, por lo cual esta área ha sido dejada en manos del sector privado. Peor aún, no existe un cuerpo oficial encargado de revisar permanentemente los procesos de la enseñanza primaria para evaluar los resultados de los programas y métodos utilizados. De allí que la contribución de las Guías preparadas en colaboración con la Misión Alemana es importante y significativa, ya que constituyen prácticamente la única ayuda docente oficial que tiene el maestro en la educación primaria.

III. Evaluación de las Guías

Esta parte resume las principales críticas que pueden hacerse a las Guías en cuanto a su actual aplicabilidad al área rural en especial, aunque algunas de estas críticas son válidas también dentro del contexto urbano.

A. Concepción Teórica de la Sociedad

Tanto desde el punto de vista histórico como cultural en general, las Guías tienden a incluir afirmaciones sobre la sociedad colombiana que distan mucho de ser reales y que reflejan una concepción teórica de la sociedad que no corresponde a la realidad. Esta concepción que se transmite en las Guías es la de una sociedad en armonía, sin problemas ni grandes ni chicos, donde todos los grupos humanos trabajan y conviven estable y felizmente. En ninguna parte las Guías dejan traslucir los enormes desequilibrios regionales que existen en el país, por ejemplo, entre el sector urbano y rural y mucho menos las desigualdades económicas, políticas y sociales que son un elemento inherente a toda la historia del país. Según las Guías se trataría de una sociedad sin problemas, sin clases sociales, sin contradicciones, en donde lo fundamental para ser feliz es respetar y acatar a las autoridades civiles y militares, base y fundamento del “orden” social y de su estabilidad.

Al concebir en esta forma la sociedad, se busca —conciente o inconscientemente— una acomodación acrítica a las estructuras económicas y sociales vigentes. Igualmente, aceptándose este tipo de conceptualización resulta irónico, el que se presenten como “entidades que benefician a la comunidad”, a la policía, al ejército, a la defensa civil (Organización paramilitar que defiende los intereses del gran terrateniente en muchas regiones del país, y a los grandes propietarios de las ciudades),⁶ a la acción comunal (que

⁶ Recientemente, en Florencia, Caquetá, varios maestros relataron a la autora de este trabajo, cómo la Defensa Civil se ha convertido por lo mismo, “en el peor enemigo del pueblo”, y hay otras evidencias de lo mismo para distintas regiones del país.

en Colombia es sólo una prolongación del sistema político tradicional basado en caudillos y gamonales), al Club de Leones que básicamente sirve para confirmar las distancias sociales entre los de “alta” sociedad y los demás en algunas ciudades de provincia, y la parroquia, cuyo fin esencial desafortunadamente ha estado demasiadas veces identificado con la “buena vida” y el enriquecimiento del cura, tanto en la ciudad como en el campo.

Naturalmente que como corolario de esta clase de concepción teórica sobre la sociedad, viene el énfasis sobre aspectos jurídico-legales, el respeto a la propiedad privada, y aquella insistencia (vista en algunos cuentos y ejemplos que usan las Guías) sobre los “castigos” que provienen de la desobediencia (ésta produce la muerte de los siete chanchitos, anexo lo. 3er. grado). Visto de otra manera, se insiste en el concepto de sumisión, obediencia, pasividad, y se hace caso omiso de la simple posibilidad de transformar el medio y la sociedad en que se vive. Las Guías, por ejemplo, señalan que un objetivo importante de la enseñanza debe ser despertar interés en los alumnos por la naturaleza para “conocerla, gozarla y vivirla plenamente”. Pero es evidente que, como cualquier observador superficial de la sociedad colombiana y especialmente en sus áreas rurales podría decirlo, lo que hace falta en el país es trabajar y transformar la naturaleza, más que contemplarla estáticamente.

Es cierto que las Guías insisten también, quizá manifestando así las contradicciones que hemos señalado entre la realidad y el contenido de la enseñanza, sobre la necesidad de observar, investigar, experimentar; pero a la vez, sobre la urgencia de adaptar al niño al ambiente escolar. Pero cabe hacerse la pregunta de si esta misma adaptación a la escuela no requiere antes un conocimiento crítico de la realidad campesina y por lo menos algunas nociones elementales sobre el proceso de producción, la vinculación del campesino a éste por medio de su trabajo, y las distintas formas de explotación y explotación que lo han reducido a la miseria que soporta en el presente. Por el contrario, parecería que las Guías colocan al niño de nuevo en el mundo irreal creado por la escuela enfatizando que el niño “debe respetar a quienes trabajan” (1er. grado — Desarrollo, p. 127), tal vez inconscientemente contraponiendo el trabajo manual con el intelectual. Se pide a los niños “observar” las ocupaciones manuales, nunca participar de ellas o verlas como una meta en su propia vida, reforzando así los prejuicios culturales arriba señalados al respecto.

De modo que en este primer punto, puede decirse que a pesar de las normas didácticas excelentes que presentan las Guías (especialmente en estudios sociales, por ejemplo en 1er. grado — Anexo 1) y que consisten en partir de la observación directa, y la investigación de los fenómenos naturales y sociales que rodean al niño, teniendo en cuenta las relaciones entre el hombre y el medio; las Guías presentan un contenido que básicamente contradice estas mismas orientaciones didácticas. La observación de la realidad campesina en Colombia, por superficial que ella sea, nunca puede conducir a la conclusión de que vivimos en una sociedad ideal y equilibrada de tipo parsoniano, a menos que se distorsionen los hechos.

Las Guías tienden a agudizar la concepción tradicionalista del colombiano acerca del trabajo; el alumno debe aprender a respetar y apreciar al campesino y al obrero, pero en ningún momento se procura una identificación de grupo o clase con estas personas. Antes bien, se habla de los campesinos y obreros, de los carpinteros y trabajadores en general, como de personas ajenas, distantes, y al niño no se le plantea el trabajo como meta de su propia vida.

En la Guía de 2o. grado — Desarrollo, por ejemplo, se indica que debe planearse una visita a las fincas “importantes” del municipio o vecindad. Por una parte, es probable que ni los niños de las clases populares urbanas, ni los niños campesinos sean bienvenidos en dichas fincas. Además, ¿qué importancia puede tener el visitar fincas a las cuales estos niños nunca tendrán acceso, a no ser como jornaleros u obreros según la región y al tipo de agricultura desarrollado en ella? ¿No sería mucho más importante aprender a cultivar la tierra en común; saber cómo organizar una empresa agropecuaria colectiva que daría ingresos y protección a estos niños en el futuro; desarrollar en ellos por su vinculación a actividades de la producción la iniciativa, la tenacidad, la destreza? Dentro de esta misma línea se ubica la sugerencia de la misma Guía (2o. Desarrollo) de hacer el reconocimiento de las “personas que han aportado al municipio”, por parte de los niños. Estas personas para la mayor parte de los maestros serían identificadas inmediatamente con los gamonales, terratenientes, las autoridades del municipio, etc. Es decir, aquellos que en razón de su cargo o posición social o riqueza, son considerados como elementos que “determinan” el progreso del municipio. Pero, ¿no sería también más útil para el niño campesino saber que son sus propios padres y abuelos quienes han hecho la riqueza del municipio y del país por medio de su trabajo, y de su trabajo manual, agrícola o de cualquier otra índole?

En la misma Guía que comentamos, hay una “actividad” que consiste en “plantear un hecho real del pueblo o barrio, en cuya solución intervienen las autoridades locales”; el ejemplo plantea que “en la localidad reina la tranquilidad, el progreso, la seguridad”. En escasos pueblos o barrios podría decirse esto en diciembre de 1974 en Colombia. Luego se relata en esta lección cómo el alcalde, la policía, las leyes, “velan para que haya orden y seguridad para las personas y sus bienes” (p. 115). Las enseñanzas sobre la policía son por demás ingenuas, ya que se invita a los niños a ver al policía como “amigo” y se le dice que debe tenerle respeto. Pero no puede olvidarse que en Colombia, a partir de la Violencia, la policía es vista como un enemigo del pueblo, y esta es una convicción hondamente arraigada entre los colombianos, especialmente en las áreas rurales. Es por lo tanto bien absurdo tratar de enseñar a los niños colombianos que la policía “cuida de la vida y bienes de las personas” y ha sido creada para “mantener la tranquilidad pública”. No sólo los hechos actuales lo desmienten, como lo saben muy bien los niños de la ciudad y del campo, sino que la tradición oral no deja que se olviden las atrocidades cometidas por la policía contra el pueblo indefenso. En la misma Guía, la lección sobre derechos y deberes de los ciudadanos es de nuevo un ejemplo de desconocimiento de la realidad colombiana. Los “derechos” se reducen prácticamente a recibir educación y protección de las autoridades y a la propiedad privada, mientras que los “deberes” insisten en el respeto a la autoridad, en la obediencia, en el cuidado de las cosas ajenas, aunque curiosamente por lo menos, se pide a los niños “tener cierto desprendimiento por las cosas terrenas” (p. 148), en el mismo capítulo.

B Desconocimiento de la realidad

A pesar de que en el punto anterior se hacen algunas alusiones al desconocimiento de la realidad colombiana, tanto en su perspectiva histórica como vista en el presente, es conveniente elaborar esta idea un poco más. Por ejemplo, respecto al presente, el tema de la pobreza no se menciona en las Guías revisadas. El hacer caso omiso de una realidad flagrante como es la que se refiere a la concentración de ingresos en manos de una minoría en el país y a la consecuente pauperización de las masas en Colombia, visible tanto en las áreas urbanas como en las rurales, conduce a enseñanzas que pueden calificarse por lo menos como inocuas, o peor aún de irónicas, como es el caso de pedirles a los niños que “observen láminas de personas anémicas” (Guía 4o. — Biología,

p. 144), como una manera de estudiar la necesidad de buenos hábitos de salud, siendo así que estos niños en su mayoría son anémicos.

Como las Guías no tienen en cuenta el nivel de pobreza de la población se piden útiles y elementos a los niños que éstos difícilmente pueden conseguir. Las Guías insisten en que los niños deben acudir a la dentistería (cuando aún en las áreas urbanas este servicio no existe en forma gratuita y ni siquiera, en muchos casos, como servicio privado que se cobra por encima de las posibilidades económicas de la mayoría de las familias); que deben “llamar al médico por teléfono” cuando alguien se enferma en el hogar (siendo así que en muchas ciudades tampoco hay servicio de teléfono ni menos aún de atención médica para la mayoría de la población), que los niños deben usar “paraguas, zapatones e impermeables” cuando llueve, desconociendo que no tienen zapatos ni otras prendas de vestir más necesarias, y que los niños deben “comerse todos los alimentos que les sirven”, desconociendo por supuesto que en Colombia todavía hay regiones donde los niños comen tierra, y que cualquier niño campesino refleja en su rostro la falta de alimentación, no por voluntad propia sino debido a la carencia de alimento. Respecto al pasado histórico, en las Guías puede verse una interpretación falsa, o a veces imprecisa, de algunos hechos históricos que vale la pena señalar, unida a concepciones que reflejan ciertos prejuicios raciales, aunque estos pueden ser inconscientes o involuntarios en sus autores. Por ejemplo, se presentan los diversos tipos raciales en forma tal que el “bien vestido” es el blanco (véanse esquemas 18A y 18B, p. 37, 4o. grado, Estudios Sociales), y no se presentan buenas imágenes del mestizo, el mulato y el negro, que fuera de que no se hace una explicación adecuada sobre las formas de poblamiento en Colombia, sus consecuencias sobre la composición racial actual de la población y también sus efectos sobre la estructura económica y social presente.

En la “historia” sobre Bolívar y la negra Hipólita, su esclava, se destaca la “generosidad” del Libertador como elemento principal, y se afirma que esta mujer “valía 300 pesos que para entonces era una suma muy alta para evaluar a una esclava”. Pero un hecho histórico tan importante como la esclavitud se pasa por alto, no se da una explicación adecuada sobre su origen, características y efectos sobre la población y sobre los procesos de acumulación de riqueza en el país.

Se presentan a los indígenas como personas totalmente ajenas a la realidad actual del país, se recomienda contar “historietas” y “leyendas” sobre los indígenas a los niños, se resaltan sus aspectos pintorescos y se incluyen poesías dulzarronas que enfatizan prejuicios como el que atribuye un carácter melancólico a la raza indígena. No se presentan con suficiente énfasis los aportes de los distintos grupos indígenas al país, especialmente en el campo de su iniciativa tecnológica y sus contribuciones a las actividades de la producción.

Antes bien, se afirma que los avances logrados se deben a “la cooperación de grupos humanos venidos de otros continentes” (Grado 4o., Estudios Sociales, p. 93). Se describen las actividades de los indios Caribes, por ejemplo, diciendo que eran “caníbales, antropófagos, degollaban a los prisioneros, colgaban sus cabezas en las guaduas que cercaban sus casas”, sin mencionar jamás que los españoles cometieron atrocidades tales que diezmaron casi totalmente a la población indígena (Grado 4o. — Estudios Sociales, pp. 116, 96, 137 y *passim* en las Guías de los grados anteriores).

Otros “conocimientos” que se transmiten sobre los indios tienden a menospreciar algunos aspectos de su cultura, y no se presenta a estos grupos en su relación con la historia del país, sus luchas en condiciones desiguales frente a los españoles, y otros

aspectos de igual interés. Las Guías sin embargo recomiendan que debe enseñarse a los niños a “respetar a los grupos indígenas”, y a “apreciar la importancia de integrar los indígenas a la cultura nacional”. Como esta “integración” hasta el presente sólo ha significado el dejar a las comunidades en su secular aislamiento y abandono, o en dominarlas por medio de un proceso de “cristianización” misional que nada tiene de cristiano, y que corresponde más bien a un proceso de enriquecimiento y posesión de tierras por parte de las iglesias y misioneros, y como parte de la ideología dominante en el país corresponde al desprecio de lo autóctono y a su reemplazo por modelos culturales extranjerizantes; en las clases populares influenciadas por esta misma ideología muchas veces existe ya un desprecio por el indígena que no será fácil desarraigar, pero que ciertamente libros como las Guías no ayudan a hacerlo. Frases incluidas en ellas (4o. grado, Estudios Sociales, p. 215), hablan del nativo “entregado al licor”, del mestizo y del nativo como personas que eran consideradas “vagabundas, perezosas y perversas”. Se habla igualmente de la “indiferencia” de los negros, y se describen como “alegres y amigos de la danza” sin ubicar a la población negra históricamente y sin tener en cuenta su contribución a la producción en el país.

En general, se destacan más los aspectos pintorescos y folklóricos de los grupos indígenas y negros que sus destrezas, iniciativas y logros; hay una tendencia a darle cierto sabor a leyenda, a lo que es parte integral de la historia colombiana; y también se incluyen detalles aislados (en la descripción de las costumbres de los indígenas, por ejemplo, p. 111, 4o. grado, Estudios Sociales). Sin enmarcarlos dentro del concepto de una cultura global.

C. Orientación Urbana

No hay duda, como se afirmó al comienzo de este trabajo, que la orientación valorativa hacia la clase media urbana que se refleja a todo lo largo de las Guías, se debe principalmente a que éstas se ciñen a la legislación colombiana, en especial al Decreto 1710 de 1963 que precisamente buscó unificar la enseñanza urbana y rural al nivel de la educación primaria. No sobra, sin embargo, señalar algunos ejemplos que ilustran este tipo de orientación y que dificultan la aplicación o el uso de las Guías en el sector rural, especialmente en razón de que debe hacerse un esfuerzo para lograr que la escuela no se constituya en factor coadyuvante de la expulsión de la población campesina.

En “Vamos a leer”, por ejemplo, se incluyen conceptos típicamente urbanos y de clase media alta, tales como salir de vacaciones para descansar, “ir al cine con mis hermanitos”, disfrutar del sol, de la playa y de la pesca, celebrar la fiesta de cumpleaños de un niño, etc. Estos conceptos vuelven a encontrarse en los libros de “Calculemos”; se añaden ejemplos tales como el uso de cubiertos y servilletas, artículos de lujo como manzanas, galletas, conservas, ciruelas y nueces, cigarrillos de chocolate, y hasta tulipanes que obviamente pocos colombianos han visto en su vida. Se fomenta así claramente una mentalidad de consumidor, cuando lo urgente sería contraponer a ésta una mentalidad de productor.

La descripción de la casa en “Vamos a leer” corresponde a una casa de nivel medio alto urbano, con compartimientos distintos para sala, comedor, alcobas, etc. Hay una orientación hacia las compras (nunca hacia la producción) y acontecimientos como la visita a la casa de los abuelos (desconociendo la existencia de la familia de tipo extenso prevalente en muchas regiones aún urbanas del país), o acciones como lavarse las manos con agua y jabón que para muchos colombianos constituye un lujo en el campo, son ejemplos de este tipo de orientación hacia lo urbano.

La sección dedicada en las Guías a “actividades”, en general se refiere a acciones más propias del medio urbano, y un poco exageradamente a la confección de objetos inútiles: adornos, “cascos para bomberos”, a la fabricación de maquetas para proteger a los animales, y a hacer juguetes. Con excesiva frecuencia se habla de regar las flores y matas del jardín; pocas familias en la ciudad poseen un jardín, y en el campo los niños campesinos saben muy bien qué hay que hacer para cultivar no sólo flores sino productos alimenticios.

Es probable que las “actividades” de la escuela, por lo menos en áreas rurales, pudieran vincularse más concreta y prácticamente a tareas agrícolas específicas, como ya se sugirió con el establecimiento de la huerta escolar, en donde el alumno tendría determinadas tareas de deshierbe, siembra, etc., y en donde podría experimentar con nuevos cultivos, distintas semillas y abonos, etc. La construcción de maquetas y otros juguetes podría ser reemplazada por verdaderos corrales para animales tales como conejos, aves, cerdos y aún ganado vacuno en algunas regiones. Igualmente, las visitas a los distintos artesanos, sugeridas en las Guías, podrían ser organizadas en forma tal que si los escolares fueran aprendices de las distintas artes y oficios, con lo cual no sólo se vincularían al trabajo, sino que por su participación en la producción podrían beneficiar a sus mismas comunidades de origen.

La visita al mercado, quizá útil en la ciudad, es parte de las tareas obligatorias de los niños en el campo. En las escuelas rurales de los alrededores de Tunja, Boyacá, por ejemplo, los niños dejan de asistir a la escuela todos los viernes para ayudar a sus padres a llevar productos al mercado.

Estas observaciones que básicamente se orientarían a la transformación del medio, en caso de llevarse a cabo proporcionarían una solución más eficaz a los problemas relacionados con la salud y la desnutrición, que la enseñanza teórica sobre cómo lograr niveles de salud adecuados. Es evidente que el niño no sólo necesita saber que debe comer proteínas, sino que hay que proporcionarle la manera de que pueda hacerlo. En este sentido, las Guías incluyen conocimientos prácticos muy útiles en lo referente por ejemplo a la purificación y filtración del agua. Lo mismo podrá hacerse con los aspectos relacionados con el mejoramiento de la vivienda, por medio de la utilización de materiales propios de cada región.

D. Otras Observaciones

Siendo una publicación del Ministerio de Educación, las Guías no deberían incluir errores de imprenta, que pueden evitarse con poco esfuerzo. Igualmente, en una publicación del Ministerio, hay errores de ortografía que son imperdonables y que probablemente desorientan a más de un maestro. Las Guías igualmente incluyen una serie de imprecisiones que deben corregirse, como hablar de cocodrilos en Colombia, siendo ésta una especie exclusivamente africana, o de Domingo en vez de Bartolomé de las Casas, o de que el Mitayo era un español, cuando era siempre un indígena, o que el gobierno organizó la Federación Nacional de Cafeteros, siendo que ésta es una de las organizaciones más fuertes del sector privado, etc.