

# Carlos Eduardo Vasco Uribe. Trayectoria biográfica de un intelectual colombiano: una mirada a las reformas curriculares en el país

//Carlos Eduardo Vasco Uribe.

Biographical History of a Colombian  
Intellectual: a Look at the Curriculum  
Reforms in the Country

//Carlos Eduardo Vasco Uribe.

Trajetoária biográfica de um intelectual  
colombiano: um olhar sobre as reformas  
curriculares no país

Recibido: 8/09/2011  
Evaluado: 13/09/2011  
Arbitrado: 20/09/2011

Milton Molano Camargo\*

\*

Coordinador de Autoevaluación de la Universidad de La Salle. Licenciado en Educación de la Universidad de La Salle. Magíster en Educación Pontificia Universidad Javeriana. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) en el énfasis Lenguaje y Educación, bajo la dirección de la Dra. Marieta Quintero Mejía. miltonmc1@hotmail.com

## Resumen

Hablar de Carlos Eduardo Vasco Uribe es referirse a la educación colombiana en los últimos cuarenta años, trazar su trayectoria biográfica es apostar por la construcción de un valioso relato que permite comprender, de manera particular, los debates curriculares más importantes en el país, puesto que el personaje es protagonista de primer orden. La historia apuesta por reconstruir la trama narrativa de la vida, en palabras de Paul Ricoeur, en la que los planes de vida del Maestro Vasco se tensionan con los elementos de la cotidianidad, construyendo esta narración a partir de una entrevista biográfica que da pistas del sentido de una trayectoria intelectual comprendida desde los diálogos con los contextos nacionales e internacionales, con los capitales culturales y simbólicos, con las redes puestas en juego. En ese sentido, la lectura atenta de las notas al pie de página favorece una comprensión completa del texto.

## Palabras Clave

Trayectoria biográfica, intelectuales latinoamericanos, historia del currículo en Colombia, capital social, redes.

## Abstract

Talking about Carlos Eduardo Vasco Uribe is to refer to education in Colombia in the last forty years. And chart his biographical trajectory is to bet for the construction of a valuable story that allows us to understand, in a particular way, the most important curricular discussions in the country, since his work is a landmark in the field of education.

The history bet by rebuilding the narrative plot of life, in the words of Paul Ricoeur, in which the Maestro Vasco's life plans become tight with the elements of the everyday life building a narrative from a biographical interview that gives clues of a sense of an intellectual career, constructed through dialogues with national and international actors, with cultural and symbolic capitals, with the social networks in play.

In that sense, the careful reading of the footnotes is conducive to a complete understanding of the text.

## Keywords

Biographical trajectory, latin american intellectuals, history of the curriculum in Colombia, social capital, networks.

## Resumo

Falar de Carlos Eduardo Vasco Uribe é referir-se à educação colombiana dos últimos quarenta anos. Trazer sua trajetória biográfica é apostar na construção de um valioso relato que permite compreender, de modo singular, os debates curriculares mais importantes, ocorridos no país, uma vez que o personagem é protagonista de primeira ordem. A história aposta na construção da trama narrativa da vida, nas palavras de Paul Ricoeur, naquela que nos planos de vida do mestre Vasco aparecem tensionadas com elementos da cotidianidade, contruindo essa narrativa a partir de uma entrevista biográfica capaz de oferecer pistas sobre o sentido de uma trajetória intelectual situada no contexto nacional e internacional, relacionada com os capitais culturais e simbólicos, com as redes de relações postas em jogo. Neste sentido, a leitura atenta das notas de pé de página oferece uma compreensão completa do texto.

## Palavras chave

Trajetória biográfica, intelectuais latino-americanos, história do currículo na Colômbia, capital social, rede de conexões.

Mirar la trayectoria biográfica de Carlos Eduardo Vasco Uribe es encontrarse con la historia de la educación en Colombia en los últimos cuarenta años y descubrir un ángulo importante para mirar las tensiones, las contradicciones, las luchas y las maneras en las que los saberes sobre pedagogía, didáctica y currículo han circulado y han buscado la manera de posicionarse.

Este texto traza unas pistas sobre lo que espera ser un trabajo más amplio, en el que puedan cruzarse las miradas de otros protagonistas. El énfasis está puesto sobre los debates curriculares colombianos, pues el Dr. Vasco ha sido personaje de primera línea en este campo. Además, pensar el currículo es abordar los proyectos epistemológicos –y por supuesto políticos– que se han enfrentado por la hegemonía en el discurso educativo y en las prácticas escolares en el país.

La trayectoria está construida con base en una entrevista concedida por el Dr. Carlos Vasco; sigue un recorrido cronológico desde su niñez y hace énfasis en la dimensión relacional del personaje. Las notas al pie de página amplían información biográfica de las personas mencionadas y permiten al lector construir un mapa de las redes a través de las cuales la historia se va tejiendo.

## Entorno familiar y primeros años

Carlos Eduardo Vasco Uribe nació en Medellín el 12 de octubre de 1937. Su madre pertenecía a la prestigiosa familia antioqueña Uribe Piedrahita<sup>1</sup>. Su padre Eduardo, hijo de un mulato oriundo de Titiribí (Antioquia), logró, gracias a su capacidad, especializarse en Ginebra, París y Bruselas.

Sobre este capital cultural, el profesor Vasco menciona que:

En ese tiempo eran muy pocas las personas, en estas ciudades capitales, las que podían terminar con una carrera universitaria y después hacer alguna especialización en el exterior y, pues, casi siempre [...] bueno, hasta la segunda guerra mundial, iban más que todo a Francia: médicos, ingenieros o arquitectos o artistas [...] Pero después de la guerra ya fue a Estados Unidos, y ahí sí fue donde empezó a notarse más un acento en

1 Vale la pena mencionar que el Dr. Vasco es sobrino del famoso médico y novelista colombiano César Uribe Piedrahita, pionero en estudios médicos tropicales y destacado humanista. Estudiante y profesor en la Universidad de Harvard, a donde llegó en el año de 1921. Para una información más completa, consultar su biografía en el link de la Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales:  
[http://www.accefyn.org.co/revista/Vol\\_21/80/295-311.pdf](http://www.accefyn.org.co/revista/Vol_21/80/295-311.pdf)

Antioquia por cierta especialización en las ingenierías, y después ya en Bogotá había muchas más oportunidades de estudiar acá o ir a estudiar a otras partes; pero yo creo que en ese momento eran muy pocos los médicos graduados que habían podido hacer alguna especialización. Las familias mismas están repartidas en las capitales, mi papá tenía muchos hermanos que vivían acá y él venía a Bogotá de vacaciones con mucha frecuencia; ellos iban a Medellín, lo mismo la familia de mi mamá, también médicos e ingenieros como César Uribe Piedrahita. Los Uribe Piedrahita vivían en Bogotá, y nosotros veníamos a vacaciones, y ellos iban a Medellín. Ambas familias [Vasco Gutiérrez y Uribe Piedrahita] estaban muy repartidas entre Bogotá y Medellín.

Su papá, Eduardo Vasco Gutiérrez<sup>2</sup>, fue el primer psiquiatra infantil que hubo en Medellín<sup>3</sup>, discípulo de Eugene Claparède, admirador de Ovide Decroly<sup>4</sup> y conoció a Jean Piaget en Ginebra, cuando era codirector del Instituto Rousseau<sup>5</sup>. Llegó a su

- 2 Eduardo Vasco Gutiérrez fue en su juventud miembro de un grupo llamado “Los Panidas” (seguidores del dios Pan), célebres por su actitud crítica y contestataria, quienes publicaron la Revista *Panida*. Fundador de ese grupo fue el insigne poeta colombiano León de Greiff. Más tarde, según el Boletín Cultural de la Biblioteca Luis Ángel Arango, «decidió entregarse al estudio de la psiquiatría y a indagar sobre métodos de “higiene mental”».

Eduardo Vasco explicaría más tarde su inclinación por los estudios médicos:

Hace más de medio siglo nuestra mocedad panida fluctuaba –un poco desorbitada– entre la poesía y la bohemia, estimulada por la presencia de León de Greiff y Fernando González, panidas de excelencia, quienes desde ya proyectaban su grandeza en nuestra tertulia sabatina. Como no había aparecido el amor en nuestra vida y otras inquietudes nos llamaban, hicimos como el personaje de *La vorágine*: “Jugamos el corazón al azar” y lo ganaron la humanidad y la ciencia. Y resueltamente nos lanzamos por este camino (Vasco Gutiérrez, E. (1934). Prólogo. *El breviario de la madre y la revolución del amor filial*. Medellín: Editorial Bedout. 3ª Edición en 1976).

En Voces, núm. 38, Barranquilla, 20 de octubre de 1918, se comentó una crónica de Eduardo Vasco sobre casos de demencia juvenil en Medellín.

- 3 Ver Rosselli, Humberto (1968). La historia de la psiquiatría en Colombia (2 vols.). Bogotá: Editorial Horizontes. [vol. 2, p.p. 632-639].
- 4 El Dr. Eduardo Vasco Gutiérrez conoció personalmente a Ovide Decroly en Bruselas cuando hizo unas pasantías en Suiza, Francia y Bélgica en la década de 1930-39. Sobre Decroly, el profesor Carlos Eduardo Vasco afirma: «Lo conocía personalmente, lo admiraba mucho». No en vano Decroly había fundado en 1901, junto con su esposa, una escuela para niños «anormales», como se les llamaba en ese tiempo. Es importante también recordar que fue a Decroly a quien el Dr. Agustín Nieto Caballero trajo a Bogotá en el año de 1924.
- 5 Fundado en Ginebra (Suiza) por Claparède en 1912, una escuela orientada a la investigación y a la enseñanza de la psicología y de la psicopedagogía. Piaget sería su codirector, con Claparède y Bovet, en 1929, después de llegar de París, donde estudió el asunto de los test de inteligencia al lado de Janet, Piéron y Simon en el laboratorio de Alfredo Binet, fallecido en 1911. El profesor Carlos Eduardo Vasco interpreta la estadia de Piaget en París así:

ciudad con muchas ideas novedosas –para ese momento– sobre la educación, la psicología y la psiquiatría infantil<sup>6</sup>. Así lo recuerda el profesor Vasco, aludiendo a los tres hijos de Piaget y a su propia experiencia:

Por supuesto sus hijos siempre son los primeros “conejiillos de indias”. Allá, en esos casos [...] yo tuve muchas experiencias que solo después pude asociar con las orientaciones que viví; por ejemplo, aprender a leer solo. Cree uno que solo, pues porque no le enseñaron antes de los 5 años. Tal vez muchos juegos libres, los juguetes mecánicos, armar y desarmar cosas. Mi papá me cultivaba mucho eso.

Ahí fue cuando se le empezó a ocurrir toda la idea de que lo más interesante no era analizar los resultados de las pruebas de inteligencia sin preguntarles a los niños por qué daban esas respuestas en primer lugar tan raras y, en segundo lugar, tan consistentes, en tantos niños que no podían haber tenido una influencia unos en otros. Entonces él empieza a preocuparse por lo que llamó la entrevista clínica y entender qué era. El hecho de acumular observaciones y sacar las estadísticas de pruebas no eran suficientes para la psicología; ahí es cuando él empieza su programa de psicología genética que, para él, era –como biólogo y como epistemólogo– apenas uno de los tres aspectos en los que se interesaba.

6 En un informe escrito por R. Alcerro Castro (1952) sobre las actividades de la *Segunda Reunión de la Asociación Psiquiátrica de América Latina y del IV Congreso Mundial de Salud Mental en la ciudad de México* (Diciembre 8-12 de 1951), el Dr. Eduardo Vasco Gutiérrez aparece como presidente de la sesión, en la que uno de los temas centrales fue la higiene mental escolar.

También el hecho de que mi papá tenía un instituto (Instituto Psicopedagógico en La Estrella) de niños con algunos retardos o problemas emocionales, en donde había un profesor muy hábil, de esos “toderos” (Gabriel Porras) que saben enseñar de todo: carpintería, español, etc. Y yo pasé muchas veces fines de semana allá en el instituto y aprendía cosas que no aprendían muchos de mis compañeros. También empecé a entender las dificultades que tienen los niños para integrarse en los colegios comunes y corrientes y ver cómo muchos de ellos eran inteligentes, sabían muchas cosas, eran muy hábiles y astutos; pero tenían que estar recluidos allá en el instituto porque no los recibían o los expulsaban de los colegios. Eso influyó en mí toda la vida, cómo tener un acercamiento diferente a los diferentes.

La etapa escolar del profesor Carlos Eduardo Vasco empezó con las Hermanas Dominicanas de la Presentación, con quienes estudió hasta cuarto de primaria, y luego desde el quinto grado en el Colegio San Igna-

cio de la Compañía de Jesús, en donde se graduaría en el año de 1954. A este respecto comenta:

Siempre estas órdenes religiosas, sobre todo los jesuitas, las monjas de la Enseñanza, la Presentación, los Hermanos de la Salle, que han tenido sus pedagogías muy explícitas, de una tradición muy larga en donde ciertamente uno sale como marcado por toda una formación que va mucho más allá de las clases y de todas las actividades que llamábamos paraescolares o extraescolares, pues también eran muy importantes en la formación de los estudiantes, en el Colegio San Ignacio en este caso.

## La formación jesuita

En 1955 ingresó al noviciado jesuita en Santa Rosa de Viterbo, Boyacá, en donde estaría dos años, y luego pasó, allá mismo, dos años más estudiando humanidades, en particular latín, griego, literatura clásica, europea y española, historia y arte. Vendría después la Licenciatura en filosofía y letras en la Pontificia Universidad Javeriana (la universidad jesuita en Bogotá). En los cursos de vacaciones de esos años estudió matemáticas y pedagogía para obtener un título adicional en educación que se llamaba *Profesorado en Matemáticas*, que le permitiría enseñar matemáticas y física en los dos últimos años de bachillerato en el Colegio de San José de Barranquilla, en el año 1962. En los cursos de filosofía en la Javeriana, se interesó por la relación entre la filosofía y las ciencias e hizo su tesis de grado sobre la epistemología del espacio y el tiempo en la Teoría de la Relatividad Especial de Einstein, bajo la dirección del Dr. Carlo Federici.

Estos espacios le van a permitir consolidar su capital intelectual familiar con una sólida formación humanística clásica fundamentada en estudios de latín y griego, en combinación con una fuerte educación filosófica y sin perder una orientación científica marcada por el rigor lógico y el pensamiento matemático. Frente a esta larga experiencia reflexiona:

El hecho de tener la posibilidad de estudiar 3 o 4 carreras, de estudiar 17 años, eso estuve yo estudiando antes de ejercer el sacerdocio. Del 54 a 71 prácticamente es el doble del tiempo que uno estudia hasta terminar el bachillerato. Y claro, aprende muchos idiomas, visita

distintos países; todo eso son experiencias como irrepetibles que le debo a los jesuitas, todas esas oportunidades, porque prácticamente estudia uno todos los aspectos de la espiritualidad, la oración y la vida religiosa, y después hace una carrera de humanidades clásicas; después otra carrera de filosofía; después pude hacer la maestría en física, el doctorado en matemáticas (en la Universidad de San Luis, que es una universidad de los jesuitas en el Estado de Missouri) y luego estudiar teología y tener una oportunidad de seguir estudiando todo el tiempo. Eso sí es un privilegio que prácticamente ninguna persona que tenga que ganarse la vida con su trabajo puede darse.

En el año de 1971 se ordenó como sacerdote en Alemania, a donde había ido a estudiar teología en la Escuela Superior o Facultad Filosófico-Teológica de Frankfurt am Main. Hacía parte de un grupo de jesuitas colombianos que estudiaron allí, entre quienes se encontraban, Luis Alberto Restrepo, Gilberto Gómez, Ernesto Parra y Sergio Mesa. El líder del grupo, Guillermo Hoyos, ya había terminado la teología en Frankfurt y se encontraba en Colo-

nia adelantando su tesis doctoral en filosofía<sup>7</sup>. En Alemania, Carlos Vasco entró en contacto con las ideas —de la Escuela de Frankfurt— de Horkheimer, Adorno y Habermas. Por su parte, Guillermo Hoyos fue, desde su llegada a Colombia, el principal promotor de la filosofía de Jürgen Habermas en el país; los doctores Vasco y Hoyos trabajaron juntos en distintos seminarios interdisciplinarios en el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep)<sup>8</sup>, en la Javeriana y en las maestrías del Cinde, en Bogotá. Fruto de estos contactos,

7 Filósofo, uno de los más notables intelectuales colombianos, destacado autor en temas de ética y política. Ha tenido un papel importante en la circulación de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt en el continente, especialmente de la obra de Jürgen Habermas. Su tesis doctoral en la Universidad de Colonia había sido sobre Husserl.

8 Según está en su página de internet, el Cinep - Centro de Investigación y Educación Popular, es una fundación sin ánimo de lucro creada por la Compañía de Jesús en 1972, con la tarea de trabajar por la edificación de una sociedad más humana y equitativa, mediante la promoción del desarrollo humano integral y sostenible. Durante las décadas del setenta, ochenta y noventa fue perseguida por los grupos de extrema derecha en el país. Los investigadores Mario Calderón y su esposa, Elsa Constanza Alvarado, fueron asesinados por paramilitares en mayo de 1997. En el siglo XXI se mira a sí misma como una organización de mediación en el conflicto social del país, que toma partido por los sectores discriminados y excluidos, promoviendo su participación en el desarrollo y la paz nacional. Tiene una amplia experiencia en el campo educativo y organizativo para el desarrollo local y regional. En los últimos años, buena parte de la labor queda plasmada en el Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio, así como también en otras regiones del país (región del Atrato, región bajo Putumayo, la Sierra Nevada de Santa Marta, cerros orientales en Bogotá, el oriente Antioqueño, entre otros), en donde se sintetizan y ponen a prueba los elementos trabajados por el Centro (ver <http://www.cinep.org.co/node/1>).

años más adelante, Carlos Vasco va a escribir un texto clásico de las ciencias sociales en Colombia: *Tres estilos de trabajo en Ciencias Sociales*, en el que hace una presentación e interpretación de la teoría de los intereses técnicos, prácticos y emancipatorios de Habermas, para ser trabajada con estudiantes de pregrado y posgrado, maestros y docentes de colegios y universidades.

Luego de unas vacaciones con su familia, después de su ordenación sacerdotal, el ya Padre y Doctor Vasco llega en octubre de 1971 como profesor de la Universidad Javeriana, y al año siguiente, como profesor de la Universidad Nacional de Colombia, la principal universidad pública del país, en donde podía encontrar realmente un ambiente académico acorde con su nivel de estudios.

En la Javeriana no había sino unos cursos de servicio, y se había comenzado una carrera de matemáticas, pero en pregrado, y el único postgrado que había era en la Nacional, y estábamos llegando apenas las primeras personas con doctorado; entonces yo fui a la Nacional y allá me contrataron en marzo de 1972.

## El ingreso al mundo de la educación

Las preocupaciones iniciales del Dr. Vasco estaban centradas en los aspectos propios de su disciplina. El primer curso que ofrece es sobre álgebra abstracta: los lazos algebraicos no asociativos, tema de su tesis, al cual no se inscribe nadie, seguramente por la complejidad de un tema que tenía cabida en una universidad norteamericana con el conocimiento y la tecnología disponible para desarrollarla, pero no en un país en el que la matemática ha sido siempre deficitaria. Solo posteriormente, el profesor Vasco empieza la reflexión sobre las condiciones propias del aprendizaje en matemáticas y por esa senda vendrá su ingreso en las cuestiones de naturaleza pedagógica y didáctica.

Del año 1971 a 1974, cuando llegué a la Javeriana, yo no estaba preocupado por la educación; de alguna manera los profesores universitarios que no hacemos sino enseñar todo el día pensamos que eso de la educación y la pedagogía no tiene nada que ver con uno; y así me pasó a mí; yo empecé a dar cursos en la Nacional y la Javeriana, y [...] uno pensaba que respecto a las mate-



máticas había personas que eran dotadas para eso y que uno las seleccionaba y las formaba. Los que no entendían, como seguimos diciendo todos los profesores de matemáticas, “o son perezosos o son brutos”, y por lo tanto no había lugar para la pedagogía y la didáctica. Lo que me pasó a mí fue que al llegar a la Universidad Nacional, empecé a ofrecer cursos de lo que había hecho en mi tesis doctoral, de álgebra abstracta y álgebra no asociativa; pues no se apuntó nadie a los cursos optativos. Pasó con los mismos profesores de la universidad: yo di conferencias sobre mi tesis y prácticamente a cada conferencia no volvía sino la mitad y al final quedaban solo los amigos de uno, y eso, porque les daba pena irse, pero no entendían nada. Después empecé a dar álgebra abstracta y llegó el momento en que, de los estudiantes, la mitad no presentaron el primer examen; la otra mitad perdió el primer parcial y quedaron dos estudiantes, y de esos dos no terminó sino una

niña. Entonces uno empieza a ver que tampoco es que los estudiantes sean brutos o perezosos, sino que las matemáticas son difíciles y que hay que buscar maneras para enseñarlas.

Frente a estas dificultades pedagógicas iniciales, pide que le permitan enseñar fundamentos de matemáticas en los cursos de pregrado de la Universidad Javeriana y de la Nacional. Entonces empieza su interés por la lógica, las matemáticas elementales y los asuntos de la enseñanza, gracias al trabajo con el maestro Carlo Federici, profesor de la Universidad Nacional, quien le había dirigido su tesis de pregrado<sup>9</sup>. El Dr. Federici había sido asesor en distintos programas para el mejoramiento de la educación matemática, por ejemplo en el Instituto de Investigaciones Pedagógicas del Departamento de Matemática y Física de la Universidad Pedagógica Nacional, que se encargó desde 1963 de estudiar el problema de la enseñanza en los niños de primaria y propuso distintos cursos de capacitación para

9 Carlo Federici, italiano; nació y vivió en Génova; obtuvo la láurea en física y en matemáticas. Llegó a Colombia en 1948, invitado por el cónsul de Colombia en Génova, Gustavo Uribe Arango. Fundó el programa de matemáticas en la Universidad Nacional de Colombia en el año de 1951 y se le reconoce como el inspirador de un grupo que se llamó el “Grupo Federici”, entre quienes se encontraban Antanas Mockus, Carlos Augusto Hernández, José Granés, Luz Marina Caicedo, Berenice Guerrero y Jorge Charum; este grupo jugaría un papel importante en el movimiento pedagógico de los años 80.

maestros de las escuelas de Bogotá. El instituto duró cinco años y dio paso al Instituto Colombiano de Pedagogía (Icolpe), que continuó con el trabajo realizado. Fue así, en este encuentro con Federici, como el profesor Vasco se acercó de manera real a los asuntos de la didáctica y a las preguntas por el currículo.

El recuerdo que tiene el profesor Vasco sobre su encuentro con Carlo Federici se expresa así:

Él me invitó a colaborar en una investigación que estaba haciendo en lo que se llamaba el Instituto de Ciencias del Instituto Colombiano de Pedagogía – Icolpe, que era una sección de la Universidad Pedagógica Nacional anterior al Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (Ciup). Ahí fue cuando empezamos a visitar escuelas para ver qué entendían los niños de estas ideas nuevas que venían de lo que se llamaba la nueva matemática o la matemática moderna, de empezar con los conjuntos y la lógica. Hicimos algunas investigaciones sobre lógica matemática en las que Federici era muy experto, digamos, en la parte más elemental de lo que podían aprender los niños. Y él tenía muchas maneras muy innovadoras de tratar los números que nosotros llamábamos quebrados o fraccionarios; tenía unas maneras de proponer los números enteros negativos y racionales y hacíamos esas investigaciones muy elementales. En ese momento no había algo que se pudiera llamar una didáctica de las matemáticas como disciplina científica y eso fue cuando fui a mi primer congreso de educación matemática a llevar un documento de la investigación de Icolpe.

## Los debates curriculares

El profesor Carlos Vasco fue protagonista de primer orden en la reforma curricular que empezó en 1976 y se implantó en la educación básica primaria por el Decreto 1002 de 1984<sup>10</sup>, que levantó tanto debate y de la que se hablará unas líneas más adelante. Sin embargo, su memoria de lo que había pasado con el currículo en

10 Los Programas de la Renovación Curricular fueron adoptados para la Educación Básica Primaria por la Resolución No. 17487 del 7 de noviembre de 1984. Esta resolución fue reglamentaria del Decreto 1002 del mismo año, que autorizó al MEN a reglamentar la aplicación de programas curriculares.

años anteriores es un referente importante para entender sus posiciones en ese campo de discusión.

La última reforma [curricular] había sido en el año 63<sup>11</sup> y la habían hecho los Cuerpos de Paz<sup>12</sup> enviados por el presidente Kennedy. Yo estaba en Estados Unidos estudiando física y matemáticas; por lo tanto, a mí no me tocó la reforma del 63. Me tocó el asesinato de Kennedy estando allá. Pero aquí, la primera introducción de la tecnología para el diseño instruccional por objetivos, los programas y los cursos de capacitación, eso fue en el Frente Nacional y yo no estaba acá.

El profesor Vasco recuerda que luego de la reforma curricular a través del Decreto 1710 de julio de 1963, se estableció la Misión Ale-

mana entre 1968 y 1978, que enfocó su trabajo en la elaboración de materiales y en la capacitación de profesores de primaria, de tal manera que se diera una mejora en la calidad de la educación primaria. A este respecto, Vasco opina:

Del 63 en adelante vino un trabajo que hizo la Misión Alemana, de hacer como unas simplificaciones, unas parcelaciones semana por semana, que tuvo mucho éxito (indicaban no solo qué enseñar, sino cómo hacerlo). Llevaron materiales a las escuelas. Y el ministerio tenía un programa que se llamaba Oapec (Oficina de administración de programas educativos conjuntos) con Alemania, Estados Unidos y Francia. Y ahí se hizo la reforma [de la secundaria] entre 1973 y 1974. Por lo tanto, cuando yo llegué ya se había extendido la reforma de primaria; pero los programas de secundaria se estaban haciendo del 70 al 74, pero eran una cosa un poco secreta. No había división de currículo ni de programas en el ministerio; simplemente algunos supervisores y algunos asesores (que nunca se supo quiénes eran) fueron preparando este

11 En 1962 el Decreto 045 hizo una reforma para la secundaria y en el año 1963 fue la reforma para la primaria.

12 El Cuerpo de Paz es una agencia federal independiente de los Estados Unidos. Fue establecido por el Decreto Ley 10924 el 1 de marzo de 1961 y fue autorizado por el Congreso el 22 de septiembre del mismo año al aprobar el Acta del Cuerpo de Paz (ley pública 87-293). El Acta del Cuerpo de Paz declara que su propósito es: «promover la paz y la amistad mundial a través del Cuerpo de Paz, el cual hará disponible para los países y áreas interesados a los hombres y las mujeres estadounidenses que estén dispuestos a servir y estén capacitados para trabajar en el extranjero, bajo condiciones difíciles, si es necesario, y ayudar a las personas de tales países y áreas a satisfacer sus necesidades de mano de obra calificada». Tomado de: [http://es.wikipedia.org/wiki/Cuerpo\\_de\\_Paz](http://es.wikipedia.org/wiki/Cuerpo_de_Paz)

programa que salió en el último año del presidente Misael Pastrana Borrero, que fue en 1974; en ese programa yo tampoco tuve nada que ver<sup>13</sup>.

El profesor Carlos Vasco menciona que hacia 1974 salió ese nuevo programa de matemáticas con amplia difusión periodística y que fue bien recibido por los maestros:

A comienzos del año [1974] salió en el periódico El Tiempo una separata en donde se empezaron a publicar, por cuenta del Ministerio de Educación, los nuevos programas para que todo el mundo los pudiera tener en la mano, y en ese tiempo no hubo ningún rechazo por parte de Fecode ni de los maestros, sino todo el mundo antes le pedía a la Nacional y a la Javeriana que dieran capacitación para poder empezar los programas. Esos programas del 74 eran muy claros y fáciles de recordar: aritmética en 6° y 7°, que en ese momento todavía no se llamaban así; álgebra en 8° y 9°, y geometría analítica, trigonometría y cálculo en 10° y 11°, ahí fue cuando el cálculo se volvió obligatorio, lo que a mí me pareció un error; pero bueno, de todas maneras nadie protestaba.

Con algo de nostalgia sobre un ambiente propicio para un currículo organizado, prosigue su relato:

En ese momento nadie criticó la reforma de 1974; al contrario, todos decían: ¿cómo hacemos para que los profesores la puedan dar? Me acuerdo que en lo que era 5° de bachillerato, que es el décimo grado, había grupos, anillos, cuerpos y espacios vectoriales. Y ningún profesor de secundaria sabía nada de eso, pero con la idea de que la estructura de grupo era la más importante en todas las matemáticas, nosotros tratábamos de explicarles a los profesores los grupos, los anillos, los cuerpos; y no se nos ocurría criticar y decir que eso no debería estar en la secundaria. Lo mismo la matemática nueva o moderna, o de conjuntos y de lógica, pues nos parecía muy bien; si se pueden presentar todas las matemáticas con unas pocas nociones de lógica y conjuntos, pues que desde pe-

13 Esto fue a través del Decreto 080 de 1974, que estableció los programas de secundaria (1° a y 4°) y de lo que en ese Decreto se llamaba "Educación Media" como posterior a la secundaria y que contemplaba un ciclo de dos años en 5° y 6° de bachillerato llamado media vocacional.

queños los niños aprendan un poquito de lógica y conjuntos, y así van a poder ganar una ventaja para estudiar cualquier rama de las matemáticas; pero eso no se ponía a prueba, para ver si eso sí era así o no.

El origen de esa reforma curricular en matemáticas la atribuye el profesor Carlos Vasco a la influencia del grupo europeo Bourbaki<sup>14</sup>, cuyos miembros, más que todo franceses, fueron impulsores de lo que se ha conocido como *la matemática moderna*, y algunos norteamericanos como Marshall Stone<sup>15</sup>, quien ejerció gran influencia en América Latina a través del Comité Interamericano de Educación Matemática (Ciaem)<sup>16</sup>. Sobre

este particular el profesor Vasco recuerda:

Entre otras cosas, la primera reunión fue aquí en Colombia (1961), cuando inició la Organización de Estados Americanos (OEA); en ese tiempo Ricardo Losada<sup>17</sup>, quien era estudiante de matemáticas de la Nacional, asistió al congreso, y fue de los primeros impulsores del Ciaem. La misión del Ciaem era proponerle a los ministerios adoptar la reforma de las nuevas matemáticas o matemáticas modernas, y proporcionar materiales, capacitación y demás. Pero no había ni la actitud de la didáctica más científica de poner a prueba en experimentos de enseñanza las cosas y ver qué pasa, ni tampoco la actitud crítica de rechazar todo lo que fuera programación curricular. El grupo de Clara Helena Sánchez, Fabiola Loboguerrero y Beatriz Farías, pues ellas simple-

lar los currículos de matemática de la enseñanza en general, pero, en especial, para propiciar el desarrollo de los países de América Latina». El profesor Vasco fue su presidente entre 1999 y 2003.

17 Profesor de la Universidad Nacional y uno de los que trabajaron con Federici en la creación del Departamento de Matemáticas de esa Universidad.

14 Nombre que se dieron como grupo algunos matemáticos franceses de la Escuela Normal Superior de París, que pretendían recuperar el terreno perdido por los franceses en ese campo. En 1935 empezaron la publicación de unos extensos materiales que denominaron *Elementos de Matemáticas*, y que planteaban toda la disciplina en torno a la teoría de conjuntos y unas pocas nociones de lógica formal.

15 Notable matemático norteamericano, estudiante y profesor en la Universidad de Harvard. Durante la II Guerra Mundial trabajó en la oficina de operaciones navales. Impulsó la renovación de la *International Mathematical Union* y fue el responsable de la creación del Comité Interamericano de Educación Matemática, del que fue presidente entre 1961 (año de su creación) y 1972, por lo que tuvo una enorme influencia en América Latina. Miembro de distintas asociaciones norteamericanas de matemáticas y ciencias. En 1983 el Presidente Reagan le otorgó el galardón científico más importante de su país: la *Medalla Nacional de Ciencia* por su síntesis de análisis, álgebra y topología.

16 En la página web del comité dice: «El objetivo principal de ese Comité fue integrar a los educadores de las Américas para evaluar y reformu-

mente escribieron materiales sobre la nueva matemática, y yo también. A mí me parecía muy bien, porque los niños pueden entender todas las conectivas binarias de la lógica y pueden entender perfectamente los conjuntos [...] Es tan potente eso, que, pues, enseñémoslo si es necesario en preescolar y primero. Federici sí tenía la precaución de decir: primero hagamos unos ensayos en escuelas de distintos estratos sociales, a ver qué pasa, y en la mayoría de los sitios no tenían esa actitud.

Respecto al alcance de esa reforma curricular, el profesor Vasco opina:

Cuando Pastrana proclamó esa reforma, prácticamente el trabajo que se hacía era capacitar a los maestros para poder funcionar con la reforma y colaborar con las editoriales para que los textos no tuvieran errores matemáticos; pero no había ninguna idea sobre si, aunque las matemáticas estuviesen correctas, didácticamente era aconsejable enseñarlas a todos, o los maestros podrían hacerlo. Así pasó todo ese gobierno de Pastrana. Organizó el Instituto Colombiano de Capacitación del Magisterio, Incadelma, que tenía una sede grande, y llevaban a los maestros en buses a hacer los cursos allá en la 170 (en el Centro Nacional de Perfeccionamiento Educativo Cenaper).

Luego del gobierno de Misael Pastrana Borrero (del partido Conservador), llegó el fin del Frente Nacional, y las primeras elecciones por fuera de este sistema de alternancia del poder las ganó Alfonso López Michelsen (del partido Liberal). La victoria fue abrumadora, y en palabras del profesor Vasco, eso le exigía mostrar en educación “algo nuevo”<sup>18</sup>. Así que:

El Doctor López Michelsen nombró a Hernando Durán Dussán de Ministro de Educación por razones políticas, digámoslo; el nombramiento –como siempre– del Ministro de Educación, no tenía nada que ver con su trayectoria en la educación, sino en política. Él hizo una cosa que fue muy positiva para la cobertura, que fue extender las jornadas experimentales nocturnas –que había ya en algunos barrios de las ciudades– a todo el país,

18 En 1976 se expidió el Decreto-Ley 088 que hizo dos cosas notorias: reestructuró el sistema educativo –introdujo como primer nivel el preescolar– y reorganizó el MEN.

de manera que prácticamente duplicó –o más– la cobertura educativa, casi que de un día para otro, poniendo la jornada de 7:00 a 12:15 y de 1:00 a 6:00; y de 6:00 a 10:00 de la noche, nombrando maestros que [estaban] felices de que los nombraran y les pagaran un sueldo completo por trabajar la mañana, la tarde o la noche, y ahí era donde ellos trabajaban dos y hasta tres jornadas. Pero todavía no se han estudiado, ni podremos tampoco saber los costos sociales y culturales que tuvo el tener a todos los estudiantes, sobre todo en secundaria y media, sin hacer nada, o toda la mañana o toda la tarde, ¿no? Pero ciertamente, en cuanto a estadísticas de cobertura, uno puede ver cómo la educación secundaria hasta el año 74 era para gente rica y en colegios privados, y habiendo colegios oficiales muy buenos, por ejemplo en Bogotá el Camilo Torres o el Nicolás Esguerra, uno de cada 10 niños, diría yo, de las escuelas entraban a la secundaria. Claro, eso también explica por

qué no era tan importante la didáctica: ya estaban filtrados los niños; al que no le iba bien en matemáticas en primaria, pues no entraba a la secundaria. A los profesores de secundaria les llegaba ya la gente “pulpita”, como decimos. Cuando ya se universaliza la secundaria, empiezan a notarse los problemas de la didáctica de la matemática, de las ciencias naturales; pero eso, fue a comienzos del 75 cuando empezó esta masificación de la educación. Afortunadamente, un grupo de personas cercanas al gobierno de López empezó a notar que si se tenía a todos los niños, pero por tan poco tiempo, se daba un problema de calidad. Se puede decir que hasta este año 75 –yo no creo que antes– se habló de calidad en la educación en Colombia.

Este aspecto coyuntural es el que favorece que el profesor Vasco llegue al Ministerio de Educación Nacional en 1978 en calidad de asesor. En sus propias palabras lo describe así:

Pilar Santamaría de Reyes, Clara Franco de Machado y otras personas que estaban muy metidas en la educación, empe-

zaron a hacer estas reuniones y a proponerle al gobierno hacer algo con respecto a la calidad, junto con un equipo que se llamó *de mejoramiento cualitativo* o *de la calidad de la educación*, y llevaron a que el ministro Durán Dussán y el presidente López crearan una nueva dirección general en el Ministerio, encargada de capacitación, currículo y medios. Era la dirección general con el nombre más largo del mundo, porque era *Dirección general de capacitación y perfeccionamiento docente, currículo y medios educativos*, con apoyo de la Misión Alemana para los medios y la capacitación. Este grupo empezó en el 76 y yo no tenía nada que ver con eso [...] La directora general fue Pilar Santamaría de Reyes y la jefe de currículo fue Clara Franco de Machado; ellas trajeron la tecnología educativa, el diseño instruccional, consiguieron asesores de la OEA y de la Unesco, y nos pusieron allá a todos [a estudiar esos temas], y digo “a todos” porque yo iba con Federici, pero por razones personales, porque yo iba con él a todo. Federici fue nombrado asesor en 1976, tanto para matemáticas como para ciencias naturales. Él tenía sus estudios de matemáticas y de física, y yo igual; [yo iba] porque él me invitaba, pero yo todavía iba de manera informal. Eso duró como dos años, en que empezaron a hacerse los programas que llamaban *de renovación curricular*, con tecnología educativa explícita, haciendo un diseño instruccional, con objetivos generales y específicos, de las actividades y los indicadores de evaluación.

Frente a las críticas que señalan al profesor Vasco como uno de los defensores de la tecnología educativa en ese entonces, él afirma con el claro tono pragmático y polémico que lo caracteriza:

Eso a mí me parecía muy bien [el diseño instruccional], porque por lo menos por primera vez había unas personas que llegaban y le daban a uno un curso para explicarle cómo no bastaba poner en el contenido “ecuaciones cuadráticas”, sino que decían: “Un momentico, ¿qué es lo que usted pretende que los alumnos aprendan de eso? Póngalo bien específico: Resolver ecuaciones cuadráticas”; pero, ¿cómo resolverlas? ¿Por la fórmula, o por completar el cuadrado, o resolverlas numéricamen-



te, o resolverlas gráficamente? Y entonces, uno decía: pues pongamos el objetivo específico de resolver ecuaciones cuadráticas por medio de la fórmula de las dos raíces, y después, qué actividad vamos a hacer para eso. Pero en ese momento no había una didáctica para las matemáticas; simplemente la discusión era si uno debía seguir la psicología de Piaget o la de Skinner, y en la Nacional, en los Andes y en la Javeriana era mayoritaria y casi hegemónica la psicología conductista; entonces en el Ministerio había personas que querían que se hiciera este trabajo de diseño con el análisis experimental de la conducta, y Federici, el Padre Silva, que había estudiado a Piaget en su tesis, Félix Bustos y otros estábamos en contra, porque para las matemáticas es mucho mejor Piaget que el conductismo.

En 1978, cuando el profesor Federici se jubiló, la Universidad Nacional puso al profesor Vasco como asesor del Ministerio en el área de matemáticas, destinándole un cuarto de su tiempo laboral para dicha tarea. El motivo de esa decisión por parte de la Universidad, él la lee así:

Mi entrada fue porque no había nadie más que tuviera doctorado en matemáticas o en física y quisiera ir a asesorar al Ministerio, porque en realidad, de los profesores que estábamos llegando con doctorado, ninguno teníamos ni idea de la parte educativa ni didáctica y, más aún, lo que nos interesaba era que se pusieran más y más contenidos en la secundaria. Le pregunté a la directora general de currículo, por qué no había más asesores en las otras áreas, y ella me dijo: “No, porque todo el que traigo, lo que quiere es meterle más contenidos a los programas; los únicos que piensan si vale la pena o no dar este contenido son Federici y usted. Por eso pedí que lo mandaran a usted de asesor, pero ya no tengo más asesores porque eso es un problema, no aportan nada para la didáctica, pero sí exigen que se vean más y más cosas en los distintos programas”. Apenas en el 78, debido a la jubilación de Federici, fue que entré al Ministerio, y hasta ese momento con una

preocupación, dijéramos, específica por la didáctica y la psicología del aprendizaje, pues no la teníamos.

Ya en el Ministerio empieza a ocuparse de los temas de la pedagogía, la didáctica y la psicología: «Fue como meterme a hacer un doctorado en educación», afirma el profesor Vasco. Algunos programas ya estaban en experimentación y él empezó a buscarles fundamentación, traduciendo buenos libros del francés y del inglés que planteaban maneras de enseñar:

Y eso era la didáctica de una forma empírica: a mí me fue bien con esto, y tal texto es muy bueno y se ve en muchos colegios de Estados Unidos, pues entonces traducámoslo al castellano y aprendamos nosotros mismos, ahí, cómo se enseñan las matemáticas modernas. Yo no tenía una crítica a la nueva matemática, ni una teoría didáctica que fuera a implementar allá en el Ministerio, sino que llegaba a ver qué se hace con la experimentación y a revisar uno por uno los programas de 1° a 5°. Y ni siquiera atrevernos todavía a hacer programas de secundaria, mucho menos de media. Ya en el 78 era el final del gobierno de López [...] Durante esos 6 meses apenas fue aprender a trabajar allá con el grupo; algunas de las personas del equipo se habían ido a hacer una formación más avanzada, y yo conseguí que me colaboraran ciertas personas que habían sido alumnas mías: Teresa León Pereira y una niña recién egresada de la Pedagógica, Celia Castiblanco; también Cecilia Casasbuenas, quien había regresado de una pasantía en Francia, Virginia Cifuentes, Gabriel Gutiérrez y Carmen Lucila Osorno; con ellos empezamos a revisar los programas de 1° a 5° según las evaluaciones que recibíamos, y tratamos de poner un marco teórico más constructivista que el que tenían los primeros programas que se habían hecho.

En el año 1978, aunque hubo cambio de gobierno, Carlos Vasco siguió como asesor del Ministerio, y esos fueron los años en los que empezó a darle un marco más general a los nuevos programas desde la teoría general de sistemas, la que daría el soporte conceptual para la reforma curricular que saldría a la luz pública en el año 84 en el área de matemáticas. El profesor Vasco la define inicialmente así:

Con esta teoría de sistemas que yo había desarrollado, se veía en los programas qué sistemas matemáticos aparecían, qué llamábamos *sistemas conceptuales* y cómo esos venían de otros sistemas y procesos de la vida cotidiana que llamábamos *sistemas concretos o familiares para los alumnos*, y cómo cada sistema conceptual tenía también, a su vez, distintos sistemas simbólicos para representarlos. Con esa teoría de sistemas propuse unas divisiones de ocho tipos de sistemas diferentes para la primaria.

Con base en este marco teórico, a comienzos de 1981 se enviaron los nuevos programas de primaria a las Facultades de Educación, y se pensó en sacar un decreto para generalizarlos. Pero ahí fue cuando empezó la oposición al Ministerio por parte del naciente Movimiento Pedagógico<sup>19</sup>, la Federación Colombiana de

Educadores (Fecode, el sindicato del magisterio estatal) y el grupo Federici, además de las críticas de algunos académicos de la Universidad Nacional y de los Andes. Al respecto, Vasco opina:

Pero lo interesante fue que esos programas que se enviaron en el año 81, en realidad no recuerdo que ninguna facultad de educación los haya estudiado o los haya criticado, sino que más bien fueron los Andes y la Nacional los que estudiaron los de matemáticas y ciencias naturales, y el grupo Federici estudió sobre todo los de ciencias naturales. Pero atacó toda la reforma curricular por el marco teórico de tecnología educativa. En cambio, las críticas del grupo de María Falk de Losada –de la Nacional– y de Margarita Botero de Mesa –de los Andes– eran específicas: que tomaba demasiado de las matemáticas modernas; que era demasiado formal, por ejemplo, el lenguaje de operadores para las fracciones [...] no que estuviera mal desde el punto de vista conceptual, sino que no era apropiado para los maestros colombianos, sobre todo de primaria, pues en

19 Nombre que se le da a un gran movimiento de maestros e intelectuales, sin comparación en América Latina, que a partir de 1982, después del congreso de Fecode en Bucaramanga, inicia un trabajo de reflexión sobre el sentido de la educación pública y el papel del maestro como agente de la educación. Este movimiento influyó determinadamente en la redacción de la Ley General de Educación del año 1994 y permitió la construcción de un campo conceptual de la pedagogía en Colombia. Vale la pena mencionar que uno de los grupos de maestros –denominado el grupo de Ubaté– comenzó su trabajo antes de 1982, independientemente de Fecode.

ese tiempo no había ningún licenciado en matemáticas trabajando en primaria. Y, efectivamente, a pesar de que en la experimentación hubieran tenido éxito con un grupo pequeño de maestros con asesoría, estos programas no eran apropiados para extenderlos a todo el país.

Esto llevó a que se realizara un simposio de expertos en 1981 en el Planetario Distrital de Bogotá (Primer Simposio Nacional sobre Ciencias Exactas y Naturales), del cual se concluyó la inconveniencia de promulgar esos programas por decreto y la necesidad de construir unos fundamentos generales del currículo y unos marcos teóricos específicos para cada área. Vasco señala:

Efectivamente, durante tres años este trabajo fue muy paciente; ahí fue cuando aparecen dos libros, a los que llamábamos *el libro amarillo* de los marcos generales de [cada] programa y *el libro azul* de los fundamentos generales del currículo; entonces, en ese tiempo se empezó a hacer formación continuada de maestros, primero usualmente con los lineamientos generales del currículo, y se hacía [...] una reunión con todos los profesores; se repartían los fundamentos epistemológicos, los legales, los sociológicos, psicológicos y pedagógicos, y se hacían talleres con ellos; y después, área por área, con los marcos generales del currículo, y cuando en el año 84 se sacó la edición más formal de estos libros, también salió el Decreto 1002 del 84<sup>20</sup>.

La idea era hacer una implementación de la reforma grado a grado, desde 1985 hasta 1989, para completar así la extensión de los programas a toda la educación primaria, en contra de la opinión ministerial que buscaba una ejecución simultánea; a este respecto menciona el profesor Vasco: «Yo logré encontrar lo que quieren todos los ministros, que es de una vez proclamar la reforma en su período (que era muy corto)». Sin embargo, fueron varios los problemas que impidieron que se diera el proceso de implementación de los nuevos programas curriculares como se había propuesto. En primer lugar, las dificultades económicas del Estado impidieron que se imprimiera un número suficiente de materiales, de tal modo que solo se entregó un tomo de

20 Por el cual se estableció el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana.

cada grado por escuela. En segundo lugar, los supervisores, quienes habían participado de algún modo en todas las reformas anteriores, al no haber previamente direcciones específicas en el Ministerio encargadas de esa tarea, esta vez no se sintieron convocados y, por lo tanto, no apoyaron la implementación del nuevo decreto, sobre lo cual opina el profesor Vasco: «Me parece que fue una falla de cierta política interna del Ministerio, que la directora general tratara, por decreto, sin mandar los materiales y sin contar con los supervisores, de promover la reforma». En tercer lugar, solo unas pocas escuelas recibieron por parte de los Centros Experimentales Piloto la capacitación necesaria para que sus maestros pudieran enseñar según los nuevos programas.

A pesar de que no se pudo hacer la implementación masiva para la primaria entre 1985 y 1989, se publicaron los programas para la educación básica secundaria de 6° a 9° grado<sup>21</sup>, para que se empezara su aplicación gradual desde 1990, sin exigirla por decreto o resolución; pero esto nunca se dio, porque vino el cambio de la Constitución Política (1991) y la nueva Ley General de Educación (1994). Frente a esto el profesor Vasco dice:

Por eso la [reforma] de secundaria, aunque se le trabajó muchísimo, nunca pasó de la parte

experimental a la implementación; nunca hubo un decreto nuevo o una resolución nueva, ni un acuerdo para la reforma de secundaria; por supuesto, para la media ni siquiera se hicieron programas, porque estos eran los exámenes del Icfes (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior):<sup>22</sup> lo que pregunten en el Icfes es lo que van a enseñar en 10° y 11°. Y prácticamente hasta el día de hoy, los programas de 1974 son los que siguen [como si estuvieran] vigentes, y desde el 94 no lo están [por la nueva Ley General de Educación]; pero son los que realmente se trabajaron;

22 La primera evaluación masiva, de carácter voluntario, con propósitos educativos, se aplicó en septiembre de 1968 y se conoció como *Exámenes Nacionales*. Estos exámenes contemplaban 4 pruebas de aptitud (matemática, verbal, razonamiento abstracto y relaciones espaciales) y 5 pruebas de conocimientos: ciencias sociales y filosofía, química, física, biología e inglés. En 1980 apareció la evaluación con carácter obligatorio, con el decreto 2343 (del 5 de septiembre). El propósito de esta evaluación era comprobar niveles mínimos de aptitudes y conocimientos de quienes aspiraban a ingresar a las instituciones del sistema de educación superior. En 1989, el tema de las competencias se introdujo en el contexto educativo colombiano, con la participación del Ministerio de Educación Nacional y el Servicio Nacional de Pruebas (SNP) lo que se vio reforzado luego con la implementación del Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación, acordado en la quinta Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (1995).

21 Los programas de 9° grado se publicaron en 1991.

es decir, hubo capacitación, los textos de las editoriales los adoptaron y mentalmente todavía la mayoría de los profesores de la secundaria los siguen; como dice Juan Carlos Negret: «Los programas del 74 ya no existen pero sí insisten». Por ejemplo, en matemáticas, la gente sabe que se enseña aritmética en 6º y 7º, álgebra en 8º y 9º, y geometría analítica, trigonometría y cálculo en 10º y 11º. Desde el 94, o sea hace más de 15 años, no hay programas, pero esa sigue siendo la mentalidad de la gente.

Cuando se le pregunta al profesor Vasco acerca de su Teoría General de Sistemas (TGS) y su Teoría General de Procesos (TGP) como marco conceptual de la reforma curricular, se remonta a las dificultades que en el caso particular de las didácticas de las matemáticas existían hacia los años 80. Acerca de esta situación relata:

En Estados Unidos prácticamente empezaban apenas las escuelas de didáctica más piagetiana, en la Universidad de Georgia, y había un recorrido en la Asociación de Profesores de Matemáticas (National Council of Teachers of Mathematics – NCTM)<sup>23</sup> donde se empezó a trabajar con lo que se llamaban *estándares*; entonces lo que se hacía en los programas en toda Latinoamérica era adoptar para cada área de las matemáticas unas mejores prácticas que se encontraban en otros países; se traducían textos, se tomaban capítulos, y uno ve que las reformas de programas consistían en seleccionar las mejores propuestas que había. No había una construcción general. Me acuerdo, sí, de que propuse que debería haber una construcción general desde primero hasta once; eso le parecía una cosa muy formal a la gente.

Continúa el profesor Vasco explicando cómo entonces la TGS daba respuestas a la enseñanza de las matemáticas y cómo alcanzó prestigio internacional:

Yo veía que en todas partes se estaban viendo grupos, anillos, cuerpos, espacios vectoriales y posiblemente se trataba de mirar qué estructura se enseñaba en cada uno de estos temas; entonces traté de agrupar los temas por siste-

23 Se presenta como «una organización profesional internacional comprometida con la excelencia de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para todos los estudiantes». Organización fundada en 1920, tiene más de 100.000 miembros y su página web es <http://www.nctm.org>

mas matemáticos, con su estructura y su dinámica; eso me parecía lo más apropiado. Eso fue lo que empecé a publicar en ese tiempo y llamó mucho la atención, también en las reuniones internacionales. Precisamente, por eso me invitaron a Harvard<sup>24</sup> en 1985 y 1986 a

- 24 Sobre esta primera experiencia, el profesor Vasco recuerda: La ida a Harvard fue primero a través del Cinde (Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, fundada en 1977 por Glen Nimnicht y Marta Arango), donde yo era profesor; precisamente allí fue donde desarrollé la Teoría General de Sistemas. Fue de las primeras publicaciones que tengo, como un capítulo en el libro *The Cultural Transition*, editado por Merry White y Susan Pollak (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1985); este capítulo fue traducido al castellano y publicado en España por la revista *Comunicación, Lenguaje y Educación* en 1990). La directora del Cinde, Marta Arango, era muy amiga de un profesor de Harvard, Robert Levine. Cuando Harvard recibió un importante dinero de una fundación para hacer el proyecto de desarrollo humano, el Cinde tenía también una plata para un proyecto en el Chocó, el *Proyecto Promesa* (que empezó trabajando con madres de familia en un marco comunitario; un proyecto que creció al punto de incluir 7000 familias y por el que el Cinde recibió la Orden del Congreso de Colombia en el grado de Cruz de Comendador). Yo había sido asesor también en el *Proyecto Promesa*, y ese proyecto de Harvard tenía unos grupos de distintos países que trabajaban las diferencias locales respecto a trayectorias del desarrollo humano infantil, sobre todo. Y con ese grupo del Cinde, aquí en Bogotá, empezamos a reunirnos para escribir un capítulo para el libro de desarrollo humano en el proyecto. Por todas esas cosas que en Colombia pasan de diferencias personales, y que no le pagaban a uno, y que tal cosa, al fin y al cabo, el único que escribió un documento para el proyecto fui yo. No: escribí dos, uno basado en el trabajo en el Barrio Sucre, en el que había hecho trabajo social de 1974 al 1984, acompañando a grupos populares urbanos en la defensa de sus tierras, y el otro era con base en mi trabajo en el Ministerio, del 78 al 84, sobre el aprendizaje de las matemáticas

dar ese seminario sobre didáctica de las matemáticas y filosofía de las matemáticas, pues para explicar lo de la teoría de sistemas (la Universidad de Harvard lo nombró *Distinguished Schumann Fellow and Lecturer in Education*). El trabajo se publicó primero en inglés; después, en España, se tradujo al español, y en Tunja, *al colombiano*, porque la traducción española era dura para nuestro estilo colombiano del castellano; pero esa era la alternativa: hacer una distribución global por sistemas.

como un proceso culturalmente condicionado. Cuando se hizo la reunión en Guadalajara para presentar las ponencias para los libros del proyecto, pues el único que había escrito era yo, y me dijeron: “¡Pues vaya presente eso!” Les parecía más importante [la propuesta de los barrios] populares urbanos porque tenía una conclusión más colombiana, dijéramos, y no era una cuestión abstracta, como una propuesta de didáctica de las matemáticas; sin embargo, terminé presentando ambas, y la que más les gustó fue la de las matemáticas. Había conocido a Howard Gardner, quien estaba en el proyecto. En ese momento, él todavía no era famoso, porque hasta ahora acababa de salir su libro, financiado por el proyecto, sobre las estructuras de la mente. Iba a comenzar en Harvard un instituto de tecnología computacional en la educación, dirigido por un profesor del MIT (Massachusetts Institute of Technology) y Gardner me recomendó a mí para que me permitieran comenzar con esta teoría de la enseñanza de las matemáticas, y después me relacionaron con toda la gente de allá de Harvard. Fui en el verano a conversar con ellos y me invitaron formalmente, para ir del 85 al 86, y publicaron la ponencia de matemáticas en el libro de desarrollo humano de Harvard.

Según su perspectiva, esa especie de «organizador macro» del currículo, la TGS, favoreció el diálogo con las editoriales de los libros de texto y facilitó el trabajo de capacitación para profesores que enseñaban matemáticas sin ser matemáticos, sobre todo en la primaria; en cambio, con los profesores de secundaria tuvo dificultades, pues el trabajo por sistemas suponía reemplazar el concepto de álgebra, geometría analítica y cálculo (que es lo que se enseña en los colegios) por una concepción más conceptual de las matemáticas que no se redujera al manejo de letras y símbolos. Aunque la TGS, en palabras del profesor Vasco, tenía la ventaja de que ya no había rupturas en el paso de un grado a otro, no hubo implementación oficial de la reforma en la básica secundaria y, por lo tanto, no tuvo ningún impacto nacional en ese nivel de la educación. Para explicar el problema del rechazo contra los programas de secundaria que se dio entre algunos profesores de álgebra de bachillerato, el Dr. Vasco describió su propuesta de trabajar los sistemas analíticos en vez del álgebra de Baldor, que se enseñaba en 8º y 9º grados:

Pensemos cómo analizar los cambios, los modelos, los problemas: a partir de las funciones. Entonces, como los nuevos objetos de esos sistemas ya no eran los números sino las funciones numéricas, pues se llamaban “sistemas analíticos” y se mostraba cómo lo que tiene de nuevo el álgebra de octavo y noveno no son las letras; las letras usted las podría poner desde primer grado si quiere; pero es más bien el hecho de que la expresión algebraica representa una función. Por lo tanto, desde el punto de vista analítico, se borraba la idea de que el álgebra era una rama de las matemáticas. El álgebra se usa para la aritmética como una aritmética generalizada, con incógnitas y adivinanzas y todo esto, o se usa para el análisis como una manera de expresar las funciones elementales de tipo lineal, cuadrático, cúbico, etc.

La oposición más fuerte a la reforma curricular vino sobre todo de parte del Grupo Federici y del Movimiento Pedagógico de Fecode, quienes acusaban a la reforma de ser aquella manobra estatal que consolidaba para el país las ideas de la taylorización de la educación (maestros y estudiantes como ejecutores de programas diseñados por otros, con la consecuente pérdida de la autonomía del maestro y el establecimiento de una relación



instrumental maestro-alumno), además de ser inconsulta y clandestina. Los artículos en la naciente revista de Fecode, *Educación y Cultura*, y otros espacios escritos, fueron los foros para la discusión. Ejemplos de algunos de los argumentos que se adujeron en ese tiempo fueron los siguientes:

El grupo Federici decía:

En el fondo se trata del traspaso a la educación de técnicas de organización del trabajo industrial desarrolladas por el capital desde principios de siglo (taylorismo). Para hacer ese traspaso, en primer lugar, se asimila la educación a un proceso de producción, lo que conlleva el enorme problema de definir con precisión los productos de la educación que, para poder determinarse en forma objetiva y medible, se reducirán a simples conductas (1985, p. 70).

A lo que el profesor Vasco replicaba:

Me parece una cosa bastante útil como para no dejarse asustar ni a favor ni en contra de la Tecnología Educativa. Lo que hay que preguntar es: ¿De dónde viene esa tecnología? ¿Qué ciencia alimenta ese tipo de téc-

nica? Entonces ya puedo decir si me sirve o no, y para qué me sirve. El diseño instruccional de corte funcionalista sí me parece que se ha quedado en hacer diagramas, desmenuzar pasos y seleccionar medios, y eso sí, efectivamente aun por la sola malicia indígena, lo rechaza uno espontáneamente (1985, p. 50).

Su trabajo como asesor del Ministerio terminó en 1993; ya se redactaba la nueva Ley 115 de Educación Nacional, que le quitaba la potestad curricular al Ministerio y confería autonomía a cada institución para elaborar su proyecto educativo. Sobre este aspecto en la historia de la educación en Colombia, queda la duda de si el grueso de la base de maestros en el país estaba preparado o no para asumir la responsabilidad que dicha autonomía implicaba. La evaluación de los impactos de la aplicación de la Ley 115 de 1994 en el ámbito curricular es una investigación que está por hacerse. La opinión del profesor Vasco es que:

Cada colegio podía hacer sus programas y currículos respecto al PEI; pues como no había tiempos, ni asesorías, ni materiales, pues entonces lo que se hizo fue que prácticamente los profesores

tomaron de los textos que preferían el programa o currículo que para ellos era lo mejor, y siguieron haciendo lo que estaban haciendo, y en caso de que saliera un texto mejor de otra editorial, lo cambiaban.

## Después del Ministerio de Educación Nacional

En el mismo año de 1993 es nombrado como coordinador de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo<sup>25</sup> convocada por el presidente de entonces, César Gaviria Trujillo, como grupo asesor de la Presidencia en relación con dichos temas. El documento inicial (fueron siete tomos) mostraba el análisis y diagnóstico de la situación colombiana y recalca dos recomendaciones especiales: la primera, el desarrollo de un nuevo programa escolar que abarcara los doce años de enseñanza y que tendría como fin enseñar a los jóvenes a pensar conceptualmente con base en un conocimiento global, que les permitiera adquirir la agilidad intelectual para la Colombia del siglo XXI. La segunda, el desarrollo de un programa de formación y capacitación en ciencia y tecnología, para generar los 36.000 científicos y técnicos que, según el diagnóstico, requería el país con el fin de acelerar su desarrollo económico y social.

Luego del trabajo de la Misión (en el año 1995 se jubiló de la Universidad Nacional y poco después se retiró de la Compañía de Jesús), el profesor Vasco vuelve de nuevo a los Estados Unidos, luego de su primera estadía del 85 al 86, cuando fue *Lecturer in Education*, y de 1989, cuando fue nombrado becario (*Fellow*) de la Fundación *John Simon Guggenheim*<sup>26</sup>. Estuvo varios semestres como investigador del *Proyecto Cero*, de la Escuela de Graduados en Educación de Harvard, en calidad de

25 Esta Misión estaba conformada por: Carlos Eduardo Vasco Uribe, Eduardo Aldana (ingeniero y uno de los primeros rectores de la Universidad de los Andes en Bogotá), Luis Fernando Chaparro (académico y funcionario), Rodrigo Gutiérrez (empresario, filántropo y político), Rodolfo Llinás (científico de la Universidad de Nueva York y asesor de la Nasa), Marco Palacios (académico, historiador, rector de la Universidad Nacional), Manuel Elkin Patarroyo (médico y científico), Eduardo Posada Flórez (científico considerado el padre de las políticas de CTI en Colombia), Ángela Restrepo (Ph.D. en micología médica) y Gabriel García Márquez (Premio Nobel de Literatura).

26 Una fundación creada por el senador norteamericano Simon Guggenheim y su esposa en 1922. La Fundación ofrece Becas para «promover el desarrollo de los académicos y artistas, ayudándolos a comprometerse en la investigación en cualquier campo del conocimiento y la creación en cualquiera de las artes bajo las mayores condiciones de libertad posibles y sin importar su raza, color, o credo», según está en su página web: <http://www.gf.org/>

*Visiting Scholar* (profesor invitado), en donde tuvo oportunidad de colaborar en varios proyectos con el Dr. David N. Perkins.

Respecto a lo que pasó con la renovación curricular, el profesor Vasco piensa que luego de la Ley 115 de 1994 vino «un caos curricular», y que en cierta medida Fecode «mató al tigre y se asustó con la piel», pues se quedó esperando que el Ministerio estableciera unos logros específicos grado por grado para cada área con sus respectivos indicadores de logro, pero el Ministerio consideraba eso como decisión propia de la autonomía de cada institución según su PEI, y se limitó a establecer una lista de indicadores por grupos de grados (Resolución 2343 de 1996).

A este respecto, el profesor Vasco piensa lo siguiente sobre la regulación del currículo escolar y, en particular, sobre los indicadores de logro:

Pero cuando uno los ve, se observa que efectivamente no había una teoría de las matemáticas, ni había una concepción de estructura, de sistema, ni había una concepción de didáctica, sino que era volver más o menos a lo que se estaba haciendo en todas partes del mundo: decir “miremos qué es lo mejor para estudiar los números naturales, las fracciones, la geometría y busquemos los mejores textos, traigamos

a los docentes que lo están haciendo bien en los colegios” [...] Pues también es una manera válida de acercarse al tema, y quedó atrás toda la idea de imponerle una estructura genérica a todos los programas de matemáticas, y por eso cuando la Ley General de Educación daba solo la opción de hacer una lista de logros y de indicadores de logros, y unos lineamientos generales, se hicieron ambas cosas en reuniones con Fecode y con las universidades; se llegó a un acuerdo sobre el listado de logros y cómo lo lograba cada uno, pues era problema de ellos.

Luego de su regreso a Colombia en 2001, el profesor Vasco relata:

Cuando terminé eso de la Misión me fui para Estados Unidos, y cuando regresé, me encontré que había esta propuesta de los procesos de pensamiento y de los procesos de resolución de problemas, de razonamiento, de desarrollo de los algoritmos, de comunicación en matemáticas, etc. Me gustaron mucho ambas cosas, tanto el énfasis en

el desarrollo de pensamiento como lo de identificar más bien procesos de trabajo en el aula, como decíamos, “con los dedos de la mano”: uno puede decir: “mire, son cinco tipos de pensamiento y cinco procesos”. Eso me parece que es muy potente para un programa de matemáticas; o sea, recuerdo que muchos de los autores de los lineamientos, cuando la ministra me los dio para que los revisara, se asustaron porque yo iba a tratar, otra vez, de meter los sistemas a la fuerza, y que yo era muy formalista y muy abstracto, y se sorprendieron mucho de que lo único que yo recomendaba para mostrar un poco la continuidad con todo el trabajo que se hizo del 78 al 94, era que se señalara la relación que tenían los tipos de pensamiento matemático con los sistemas.

El profesor Vasco reconoce que tenían razón los que criticaban como muy formal la estructura general del programa por sistemas, y que ahí fueron muy importantes los aportes de algunos colegas de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, de la Universidad de Antioquia en Medellín y de la Universidad del Valle en Cali; en particular, Gloria García, Gilberto Obando, Edgar Guacaneme, Gloria Castellón de Cali y el grupo de la Universidad Antonio Nariño con Ricardo Losada y María Falk de Losada, y muchas otras personas que quisieron colaborar voluntariamente en la revisión de los lineamientos, y que propusieron que no se centrara la enseñanza de las matemáticas en el dominio de los sistemas matemáticos, sino que más bien se pensarán los programas para el desarrollo de los distintos tipos de pensamiento matemático en los estudiantes.

Continúa el profesor Vasco mostrando lo positivo de lo que encontró a su regreso:

El pensamiento lógico no nos lo debemos apropiarnos solo los matemáticos; el pensamiento lógico se desarrolla en la lingüística, en la física, en la historia, en la sociología, en la economía... Por lo tanto, no estaba bien que los matemáticos dijéramos que el pensamiento lógico era parte del matemático; al revés: el matemático es un tipo de pensamiento lógico. Lo mismo, me gustó eso de mostrar que dentro del pensamiento variacional, prácticamente todo el uso de las matemáticas tanto numéricas como métricas, espaciales, geométricas o proba-

bilísticas, es para resolver problemas a través de la modelación. Por lo tanto, el cambio al énfasis en los tipos de pensamiento y en los procesos me gustó muchísimo; me pareció que era muy coherente con el cambio que yo había venido sufriendo también a través de la crítica a la teoría general de sistemas para hacer más énfasis en los procesos, y así tomar los sistemas como herramientas conceptuales muy útiles, pero subordinadas al desarrollo del pensamiento. Vi cómo en realidad lo que hace el maestro en clase ordinariamente no está orientado por las grandes estructuras formales de las matemáticas, sino por comunicar matemáticas, resolver problemas de matemáticas, desarrollar algoritmos; entonces, les pusimos ciertos matices, por ejemplo, que no sea solo resolver problemas, sino que también sea formular, analizar y resolver los problemas; que no sea solo practicar los algoritmos, sino formular algoritmos nuevos, ensayarlos y compararlos, y por supuesto aprenderlos

a desarrollar. También teníamos que desarrollar mucho más las matemáticas desde el punto de vista del lenguaje cotidiano, sobre todo si queríamos que estas se volvieran competencias de todo ciudadano para la vida real, inclusive para interpretar la prensa, la televisión, la toma de decisiones, y por eso fui muy entusiasta defensor de los lineamientos.

Estos Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación aparecieron en 1998. Los lineamientos del área de matemáticas decían, entre otras muchas cosas:

Ubicados en un contexto de descentralización educativa y ejercicio de la autonomía escolar, se puede inferir la diferencia entre el currículo nacional que ofrecía el MEN hasta hace cuatro años y los lineamientos actuales. Los programas por áreas señalaban las temáticas, las metodologías recomendadas y las evaluaciones más viables. Ahora los lineamientos buscan incrementar la formación de quienes hacen currículo y de quienes asesoran a las instituciones educa-

tivas para que lleven a cabo sus procesos curriculares dentro del Proyecto Educativo Institucional. Deben servir de orientación pero no reemplazan a los docentes en las decisiones que les corresponde tomar en asuntos como contenidos, metodologías y estrategias para la participación. En este sentido, los programas de matemáticas de la Renovación Curricular que no tienen el carácter de Currículo Nacional se constituyen en una propuesta que puede ser consultada por los docentes y utilizada para enriquecer el currículo del PEI (Proyecto Educativo Institucional).

Cuando se dio el cambio de gobierno en 1998 y en agosto asumió el presidente conservador Andrés Pastrana, empezó un proceso de revisión de los lineamientos del 98, también como reacción contra los gobiernos anteriores que habían sido liberales. Para eso, según Vasco, el Ministerio consiguió algunas personas que miraran en los mejores textos de los colegios bilingües cómo eran las matemáticas que se enseñaban allí y escribieran los que se llamaron *estándares de excelencia*, para que todos los colegios y todos los docentes siguieran más o menos ese mismo tipo de contenidos matemáticos. Ese grupo de personas trabajó bajo la dirección del profesor Bernardo Recamán<sup>27</sup>. Dichos estándares curriculares *de excelencia*, en palabras del profesor Vasco, fueron proclamados en medio de gran expectativa en el año 2001, «con gastos muy grandes en Santa Marta, y se pensó sacar un ejemplar para cada maestro». Dice además el Dr. Vasco que quienes estaban al frente de ese trabajo de los nuevos estándares recibieron la instrucción de que no le podían consultar a él, ni contarle lo que estaban haciendo, porque había que “desvasquizar” la educación. Así que los años de 2000 a 2002 fueron para él una especie de exilio del Ministerio de Educación.

Luego vino otro cambio de gobierno: en 2002 asumió el presidente Álvaro Uribe Vélez con una coalición de partidos de centro-derecha. Nombró como Ministra de Educación a la Dra. Cecilia María Vélez White, quien permaneció en su cargo durante los ocho años de la administración Uribe Vélez. El Dr. Vasco y sus hermanos tenían muy buenas relaciones con la familia Vélez White, y desde el comienzo logró reunirse con la Ministra va-

27 Bachiller del Colegio San Carlos, graduado de la Universidad de Warwick, Inglaterra, y autor de varios libros en esta área. Se ha caracterizado por proponer un enfoque «dinámico y agradable de las matemáticas».

rias veces para comentarle distintos temas de la educación. Entre ellos, teniendo en la mano un estudio crítico muy serio elaborado por la Asociación Colombiana de Matemática Educativa, Asocolme, le insistió a la Ministra en la necesidad de estudiar más a fondo el tema de los estándares y reunir comisiones más amplias que los reformularan. En esas comisiones se construyeron unos nuevos estándares llamados *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. En estos nuevos estándares se introdujo el esquema de los lineamientos y se incorporó el tema de las competencias, que ya se había utilizado para reformular los exámenes del Icfes para el ingreso a las universidades.

A este respecto el profesor Vasco opina:

Cuando se hizo la crítica a los estándares de Recamán, volví otra vez a intervenir en el Ministerio después de mucho tiempo, para que en la nueva introducción a los estándares se retomara lo de los lineamientos, y para que se distribuyeran de acuerdo con los tipos de pensamiento y con los procesos. El pensamiento variacional ya no se entiende como

en el primer momento, como una cosa en que usted primero trabaja los demás y, después, ya en secundaria, trabaja el variacional, sino que todos los pensamientos de tipo numérico, espacial, probabilístico, etc., deben ir siendo atravesados por el pensamiento variacional, y lo mismo, por el proceso de modelación y teorización. Son como la manera de resolver problemas, la manera de comunicar los modelos, la manera de razonar en matemáticas. Tampoco es que la modelación y la teorización sean un proceso aparte, sino que si vamos a entender las matemáticas como competencias que les den unas capacidades adicionales a las personas que no van a ser matemáticos ni ingenieros, ni van a estar dedicados a la modelación matemática, pues va a tener que ser a través del desarrollo de estos tipos de pensamiento, teniendo como central el variacional, y esos tipos de procesos, teniendo como central la modelación y la teorización de los procesos de la realidad. Debido a esa

misma presión hay una línea muy coherente, aun con los mismos desarrollos de teoría general de procesos, por adoptar más bien el marco de los lineamientos por los cinco tipos de pensamiento.

## Su trabajo en Harvard

Como se mostró en párrafos anteriores, el profesor Vasco se vinculó con la Universidad de Harvard desde 1985, y a partir de esa experiencia inicial estuvo vinculado al *Proyecto Cero* (*Project Zero*) de la Escuela de Posgrado en Educación de esa Universidad durante 25 años. Sobre esta experiencia recuerda:

El *Proyecto Cero* es llamado así, pero es un instituto que cubre muchos proyectos; por ejemplo, había un proyecto de desarrollo de evaluación por portafolio; otro proyecto de aprendizaje en los museos; había un proyecto de un diccionario de la ciencia cognitiva; había un proyecto de enseñanza de las ciencias; estaba el proyecto de enseñanza para la comprensión. Uno de los proyectos del *Proyecto Cero* es el de la enseñanza para la comprensión, pero el instituto de tecnología ETC [*Educational Technology Center*] era aparte; allá había otros proyectos, me acuerdo por ejemplo de uno de los primeros *software* dinámicos de geometría, que lo desarrolló una alumna que estaba sacando su doctorado. Yo seguí 25 años con el *Proyecto Cero*, y ya el año pasado (2009) me jubilaron y no encontré ningún otro proyecto de colaboración con ellos; no podía seguir declarando ninguna afiliación con Harvard y cancelaron mi correo electrónico. Ellos son muy celosos con eso: yo no podía reclamar como título el de “Profesor de Harvard”, pero fui y aprendí mucho; mejor dicho, cada día; eso era trabajar con esta gente, con esa seriedad, con todo ese conocimiento, no solo de la literatura sino de las personas que se reúnen en todos esos pequeños y grandes simposios y reuniones de trabajo en Harvard, pues ellos lo van relacionando a uno con personas de muchas universidades y muchos países. Ahí podía yo estar aprendiendo a velocidades fantásticas y al mismo tiempo podía hacer una contribución a partir del trabajo que había hecho aquí en el Ministerio. Lo que pasa es que cuando uno empieza a moverse allá,



como cuando se llega a “las grandes ligas del beisbol”, pues ya uno siente que es muy poco lo que uno sabe, y que precisamente escribir sobre eso es muy difícil; y también el inglés: por más que uno lo hable desde joven, es otra cosa escribir un artículo en inglés, y es ahí donde uno ve la importancia de estudiar otras cosas bien diferentes. Por eso, con la amistad con Gardner, me metí a trabajar con las inteligencias y con grupos de allá sobre neurología, “ciencia cognitiva”, la llaman ellos. El libro de Gardner, por ejemplo, de ciencia cognitiva es *La nueva ciencia de la mente*, que me llevó a meterme en eso. Por eso, cuando empezó el doctorado en Manizales (en la alianza Universidad de Manizales y Cinde) realmente no había interés por las matemáticas, sino más bien por la ciencia cognitiva; entonces tomé la línea de desarrollo cognitivo-emotivo. Como línea de investigación y de trabajo en el doctorado en Cali y en Bogotá seguí con la didáctica de las matemá-

ticas, mientras que en el de Manizales era la línea más general sobre desarrollo cognitivo-emotivo y allí he trabajado las tesis en esos temas de autismo, una tesis con niños sordos, con déficit de atención, una tesis sobre capacidades científicas en niños de preescolar, de aprendizaje de la lectura, que son más cosas que vinieron de mi aprendizaje allá en Harvard de todos los aspectos de ciencia cognitiva.

## De cara a la educación actual

El profesor Vasco ha sido y sigue siendo un intelectual de reconocido peso y trascendencia en el país; su participación en todos los foros de educación, en la mayoría de doctorados, y su influencia en la política pública sigue siendo evidente. Sobre este último aspecto menciona una conferencia que pronunció en la Universidad Eafit de Medellín en marzo de 2006:

Pues me acuerdo que, más como una crítica al programa de la *Revolución Educativa*, escribí mi trabajo sobre los siete retos de la educación para el futuro; inmediatamente le mandaron una fotocopia a la ministra

diciendo que yo estaba desacreditando al ministerio en Medellín. Y la ministra, con muy buen ánimo, me llamó y me dijo: –“Mire: vamos a empezar a hacer el nuevo Plan Decenal y voy a nombrar diez sabios, como hizo Gaviria en el 93, para que preparen el Plan”. Y yo le dije: –“No, eso sería un error, porque el primer Plan Decenal fue muy participativo y con reuniones en todo el país, y si ahora nos sentamos diez personas a crear el nuevo Plan Decenal, eso sería un error. Pero yo sí le contribuyo. Por ejemplo, tomo estos siete retos y pongo diez retos para la educación y usted, a cada uno de los diez, le pide diez retos”, y salieron 100 retos para la educación. Ahí fue donde contrataron un grupo muy bueno de Los Andes para hacer síntesis y mapas conceptuales y dirigir el Plan Decenal virtual; para mí la experiencia del plan decenal virtual fue extraordinaria.

Continúa en su reflexión sobre la política educativa en los últimos cinco años:

Diez era el número mágico: diez comisionados en el 2005-2015; de ahí el reto de que, al lograr la cobertura total, se notó el precio que se pagó en calidad. Es una repetición bien interesante de lo que pasó con Durán Dussán respecto a la triple jornada, pero contratando de maestro a quien pueda, quiera o haya trabajado en la campaña presidencial. Pues sí: ya están todos los niños en la escuela, pero, ¿haciendo qué, con quién y con qué cuidado? Pero bueno, ya que los tenemos aquí, vamos a trabajarle a la calidad. Eso fue, digamos, la bandera del mejoramiento cualitativo del año 76, y ahora veo a la nueva ministra (María Fernanda Campo, designada por el presidente Juan Manuel Santos) que acaba de decir lo mismo: “Hay que felicitar al gobierno anterior por lograr la cobertura total, pero vamos a trabajarle a la calidad”. Me parece que ella no tiene claro qué puede ser eso, pero eso nos pasa a todos: la palabra “calidad” se ha vuelto un comodín que no compromete a nada. Pero por lo menos ese me parece a mí que es el reto para la nueva ministra; el otro problema es qué significa entonces “incrementar la calidad”.

El profesor Vasco articula la calidad con las competencias, de las que ha sido un defensor en cuanto su potencialidad pedagógica.

Me parece que el discurso de competencias sí presenta un nuevo reto para la educación, por más críticas que se le hagan. He tomado esa posición más bien de que nosotros debemos desarrollar un discurso potente sobre competencias o capacidades, o como usted las quiera llamar, para que los conocimientos que se están adquiriendo en las escuelas y colegios no se queden “en la cabeza de los niños”, y eso, de los que algo se les queda en la cabeza; o sea, esos pocos a los que se les queda un poco en la cabeza, ese poco no lo saben utilizar para resolver sus problemas de la vida real. Por lo tanto, es claro que no basta, como dicen, con “aumentar la calidad” para que se presenten mejores resultados en las pruebas, sino que se trata de que ese conocimiento sea potente para resolver los problemas personales, de la ciudad, del país, del mundo. Pues eso sí es un reto bien fuerte, porque

a los mismos profesores que no estábamos enseñados a enseñar todas las competencias, ni aprendimos así, entonces, ¿cómo nos piden que lo hagamos bien?

Al mirar las dificultades para la educación que surgen de las fallencias de los mismos docentes en ejercicio, con algo de tono pesimista respecto a la formación docente continúa así:

Pero también hay una serie de problemas muy difíciles de resolver; por ejemplo lo de la formación continuada de los docentes. Me encargaron un documento de formación continuada; hicimos el estudio (con Alberto Martínez Boom y Eloísa Vasco Montoya) y le tuvimos que decir a la Ministra: “Con gran pena, como está ahora la autonomía universitaria, como está el escalafón, y como están las relaciones del gobierno con Fedode y con los maestros, no es posible diseñar un sistema de formación continuada”. Es muy desalentador ese resultado para el Ministerio, pero si se hace un análisis de los procesos de formación y se trata de diseñar un sis-

tema, pues se tiene que aplicar la teoría, y el resultado es que las restricciones externas de tipo legal, cultural y laboral hacen que sea inútil tratar de elaborar un sistema nacional de formación, y ni siquiera uno de formación continuada.

Concluye esta trayectoria con las últimas preocupaciones que ocupan al profesor Vasco:

Y así por lo menos van surgiendo retos, como por ejemplo el reto que nos lanzaba el Alcalde de Medellín [Alonso Salazar] en una reunión que hubo allá de maestros y decía: “En Medellín hemos usado todo lo que nos decían los educadores, los psicólogos, los sociólogos; hemos ensayado el arte; la música con el programa *Batuta*; hemos puesto las mejores bibliotecas del mundo con dineros internacionales; hemos ensayado todos los deportes, los festivales de pintura, y toda la situación se va empeorando. La violencia escolar, la droga, las pandillas van cada vez peor. ¿Y qué hago como alcalde? Ensayo los programas, les meto el dinero que ustedes quieren, y se deteriora el ambiente escolar. Esto en Medellín este año ha sido terrible, porque hay muchos colegios donde los niños deben ir con guardaespaldas, donde a la salida del colegio los atracan, las bandas llegan a reclutar gente y arman balaceras en los baños, y hay niños que no se atreven a ir al baño. Ustedes que saben de educación, ¡díganme qué hago!” ¿Qué herramientas le damos a un alcalde, “benévolo”, y que conoce muy bien a los jóvenes de Medellín, como lo es Alonso Salazar? Me da mucha pena; no sé, pero ustedes tampoco saben, y no han estudiado ni me pueden decir cómo resolver un problema concreto. Y ese es un problema que tiene también la investigación, ¿no? No se puede sustentar la exigencia de una pertinencia inmediata, pero tampoco puede uno decir: “A mí no me interesa la violencia escolar”. Entonces empieza a uno ver que llegan libros de Suecia, que traducen libros del inglés sobre los problemas de los “matones” escolares; sí hay personas que los han trabajado; pero eso fue en Suecia o en Harvard. Aquí, entonces, ¿qué hacemos con los casos diarios? ¡Que cada maestro vea como los resuelve!

Por eso me parece que esos son retos nuevos que, cuando estudiamos el nuevo Plan Decenal, no tenían esa magnitud.

A continuación, el profesor Vasco vuelve al reto anterior de la formación inicial y continuada de los docentes:

Pero claro, está la formación inicial de los docentes. ¿Qué hacer si ahora cualquier profesional puede entrar al escalafón? ¿Qué hacemos entonces con la formación continuada, si cada universidad dice: "Usted no se meta aquí, yo soy autónoma y le doy a los profesionales lo que yo quiera, con tal de que paguen una buena matrícula, y así no vengan sino a la mitad de las clases?" Así lo dice la misma resolución. Son retos que superan los aspectos didácticos.

El maestro Carlos Vasco fue condecorado en agosto de 2008 con el Premio Nacional de Educación *Francisca Radke 2007-2008*, en la Universidad Pedagógica Nacional. En diciembre del mismo año recibió también del Sr. Presidente de la República y de la Ministra de Educación el Premio Simón Bolívar en la categoría *Orden Gran Maestro*.

Actualmente trabaja como profesor de tiempo parcial en tres pro-

gramas de doctorado. En la Universidad Distrital de Bogotá colabora con el Doctorado Interinstitucional en Educación que ofrece con la Universidad Pedagógica y la del Valle, y dirige varias tesis doctorales en Bogotá y Cali. En Manizales sigue como profesor y asesor del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde. Allí dirige algunas tesis doctorales y es editor académico de la serie de Niñez y Juventud con la editorial Siglo del Hombre.

## Referencias

- Alcerro Castro, R. (1952). Informe acerca de las actividades de la *Segunda Reunión de la Asociación Psiquiátrica de América Latina y del IV Congreso Mundial de Salud Mental* (Diciembre 8-12 de 1951). Disponible en: <http://www.bvs.hn/RMH/pdf/1952/pdf/Vol20-2-1952-3.pdf>
- Biblioteca Luis Ángel Arango (2005). Boletín Cultural y Bibliográfico No. 67. Edición en la biblioteca virtual: 2006. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/bla-avirtual/publicacionesbanrep/boletin/boletin67/bol1g.htm>
- Grupo Federici (1985). La reforma curricular y el magisterio. *Revista Educación y Cultura* No. 4, p.p. 65-88. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). Serie Lineamientos Curriculares. *Lineamientos curriculares de matemáticas*. Bogotá, Colombia.

- Rodríguez Álvarez, L. C. (1997). César Uribe Piedrahita: un científico fuera de serie. En: *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 21(80), p.p. 295-311. Disponible en: [http://www.accefyn.org.co/revista/Vol\\_21/80/295-311.pdf](http://www.accefyn.org.co/revista/Vol_21/80/295-311.pdf).
- Sáenz Obregón, J. (1997). Reformas normalistas de la primera mitad de siglo (1903-1946). En: *Revista Educación y Pedagogía*, Vol 7, No. 14-15. Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, p.p. 154-159.
- Vasco, C. E. (1985). La reforma tiene su defensa. *Tribuna Pedagógica* No. 4, p.p. 45-56. Asociación Distrital de Educadores ADE, Bogotá, Colombia.
- \_\_\_\_\_ (2006). Siete retos de la educación colombiana para el período de 2006 a 2019. Universidad Eafit. Medellín, 10 de marzo de 2006. Disponible en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/RetosEducativos.php>
- Entrevista al profesor Carlos Eduardo Vasco Uribe el 22 de octubre de 2010.