

6. VIDA DE MAESTRO

el maestro - Rol e imagen del maestro - Ro

El profe es una nota...



Instituto

PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO

ALCALDIA MAYOR DARIUS VIVIANO BARRERA, S. C.

Rol e Imagen del Maestro

El profe es una nota...



Instituto
PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO
ALCALDIA MAYOR SANTA FE DE BOGOTA D.C.



Directora general
Clemencia Chiappe

Subdirectora académica
María Cristina Dussán de Suárez

Coordinadora general del proyecto
Ann Marie Lóök Rivas

Asesoría editorial
María Eugenia Romero Moreno

Coordinación, edición y escritura de historias de Vida de Maestros
Francisco Montaña Ibáñez

Investigación de campo
Magdalena Vallejo Morillo - Francisco Montaña Ibáñez

Investigación documental
Magdalena Vallejo Morillo - María Eugenia Romero Moreno

Corrección de estilo
Dora Bueno de Parra

Diseño gráfico y editorial
Carmen Huertas Ceballos

Ilustración de la cubierta
Marcela Medina Higuera

Ilustraciones de páginas interiores
Andrés Rey De Castro

Impresión
Prensa Moderna

Las opiniones y conceptos expresados por los autores son de su exclusiva responsabilidad y no comprometen la política institucional del IDEP.

Se autoriza la reproducción total o parcial que cite la fuente y los créditos de los autores. En tal caso se agradece el envío de la publicación en la cual se haga la reproducción.

ISBN - Serie Vida de Maestro: 958-8018-18-8

ISBN El Profe es una Nota...: 958-8018-25-0

© Primera edición: Agosto de 1999.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO —IDEP—,

Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá

Carrera 19A No. 1A-55 Barrio Eduardo Santos

Teléfonos: 337 1384 - 337 1320 - 337 1289. Fax: 333 9905

Correo electrónico: idep@docente.idep.edu.co Página Web: www.idep.edu.co

Santa Fe de Bogotá, D.C. Colombia.

ÍNDICE

Una pregunta a los espejos	7
Presentación de las historias	11
— Gloria y la juventud	13
— La lente de contacto	16
— Laura y las ocho brujas	21
— Una cosa es cosa	25
.	
Presentación de las ponencias	31
— Una mirada a través de los espejos: lo que determina las imágenes de los maestros. <i>Mireya González</i>	33
— Diversidad de imágenes docentes o carencia de identidad profesional. <i>Francisco Parra y Germán Molina</i>	45
— Autoaprendizaje: nuevos roles para el docente. <i>Luis Eduardo Sabogal</i>	58
— Rol del educador como investigador de la infancia. <i>Gustavo Escobar Baena</i>	67
— El maestro es una nota. <i>Jenny Benavides</i>	80
— El foro	91
Presentación de los artículos	114
— Introducción	115
— Maestros del camino de la vida. <i>Jimena Montaña</i>	116
— La maestra en la historia de la educación en Colombia (1870- 1920) <i>María Solita Quijano Samper</i>	122
Recomendaciones bibliográficas	154

*A todos los que nos ayudaron
a descubrir las estrellas en el cielo,
a los que nos ocultaron
el placer de las carreras,
a los justos y a los injustos.*

Al terminar la edición de cada uno de estos volúmenes surgen múltiples inquietudes. Sus páginas, más que responder las preguntas que el lector tenga sobre el tema, parecen acrecentarlas. Éstas son algunas de ellas: las presentamos más con la idea de que sirvan como complemento a la reflexión, que como guía de lectura.

¿Tendrá la identidad de los trabajadores del magisterio efectos directos sobre la calidad de la educación?
En tal caso, ¿qué papel deben desempeñar los docentes para utilizar este elemento en su trabajo cotidiano?

El problema de la imagen del maestro ¿es de los maestros como personas individuales, de la colectividad de maestros, o de las políticas e instituciones rectoras de políticas?

¿La identidad de trabajo docente se refiere al trabajo con los alumnos, a las teorías que se buscan aplicar en él, a la vida cotidiana con todas sus implicaciones o a las relaciones que se gestan en el ambiente educativo?

¿Cómo ayudan y amplían los gremios de trabajadores de la educación los elementos positivos o negativos de la imagen del maestro?

La identidad del maestro, su rol y su función dentro de la sociedad ¿están determinados por la estructura social de clases del país?

Los medios de comunicación como reproductores de la cultura, creadores de realidades ¿tienen alguna responsabilidad en la formación de la o las imágenes de los maestros que circulan?
En tal caso, ¿existen desde la escuela maneras coherentes con el trabajo pedagógico de interactuar con ellas para transformarlas o sustentarlas?



UNA PREGUNTA A LOS ESPEJOS

Todos, alguna vez en la vida, hemos recordado intensamente a esas personas que han asumido la tarea de educar. Algunas veces, maravillados, entendemos el motivo de sus insistencias al descubrir las razones que los impulsaban; otras encontramos nuevos argumentos para despreciar sus actitudes. Los maestros son, han sido y serán, parte fundamental del devenir cotidiano de los seres humanos.

La imagen que tenemos de ellos se forma a partir de dos fuentes: una nuestra propia experiencia llena de contradicciones, como toda experiencia humana, y otra los mensajes e imágenes que se transmiten validándose y adquiriendo universalidad a través de los medios de comunicación. En este momento de desarrollo tecnológico e intromisión de los mensajes masificados en casi todas las esferas de la existencia cotidiana de los ciudadanos, es evidente que éstos juegan un papel definitivo en la creación y duración en el tiempo de los modelos e imágenes que nos hacemos del mundo.

La pregunta por la imagen del maestro nos lleva sin lugar a dudas, a la pregunta por la manera como se forman, en general, todas las imágenes que tenemos del mundo. No se trata de un momento sencillo. De hecho, bastaría revisar la historia de la filosofía occidental para descubrir, sin mucho esfuerzo, que se trata de una de las preguntas más recurrentes y que más preocupa a los pensadores. El extraño y complejo límite entre lo que sólo pertenece al mundo de nuestras percepciones individuales y lo que hace parte del,

llamémoslo así, mundo real, es variable y únicamente se sostiene gracias a la validación social que los individuos hacen de él. De ahí que sea posible pensar en la locura como en una transgresión cultural y social, y no como una enfermedad.

La idea de definir la imagen del maestro nos puede llevar a límites complejos y difíciles de abarcar. Pero siendo las imágenes que nos hacemos del mundo el resultado de la interacción social de unos individuos con otros, de unos valores morales frente a otros, de unas actitudes, ideas, deseos y maneras de actuar frente a otras, no queda más que reconocer que la imagen que existe de los maestros es, en últimas, un asunto social y por qué no, político.

En los medios de comunicación hemos visto maestros premiados por su abnegación. Se trata de hombres y mujeres que han alcanzado reconocimientos por lo que muchos de los maestros hacen por simple vocación y opción vital: entregarse a la enseñanza y a la formación de los niños y los jóvenes. Hemos visto maestros marchando y protestando por tal o cual reivindicación laboral. Hemos visto maestros acusados de violar los derechos de los menores y, sin embargo, cuando cada uno de nosotros se pregunta cómo ve a los maestros, qué imagen de maestro tiene, encontramos que es necesario tomarse un tiempo para responder. Es evidente que se trata de una de las preguntas que más afecta la identidad de los docentes, En ella se reúnen años de frustración, júbilo, lucha y logros. A través de la búsqueda de su respuesta aparecen las políticas educativas, las modas pedagógicas, los movimientos sociales. Se trata de un asunto en cuya inspección se vislumbra nada menos que la identidad profesional de los docentes, su manera de aceptarse, de verse, y en consecuencia, de relacionarse con los demás.

Al examinar las entrevistas que dieron origen a este proyecto comunicativo se encontraron una gran cantidad de casos que

reflejaban preguntas acerca de la imagen que los maestros tienen de sí mismos, de la que los demás tienen de ellos y de la manera como esas dos formas se acoplan para formar la identidad gremial, si esto fuera posible en un espacio donde la diversidad es la nota dominante.

Entre las formas más comunes de aceptarse, es decir de construir su propia imagen a través del discurso y de la acción, hay por lo menos tres posiciones que se entrelazan pero ayudan, de alguna manera, a vislumbrar las tendencias que existen en este sentido. “La primera acepción se enuncia como *dador de conocimiento científico*. Su rol consiste en entregar a sus estudiantes contenidos y metodologías propias de las asignaturas encomendadas a su trabajo. La segunda acepción se enuncia como *promotor del conocimiento* y privilegia el rol del docente como generador de inquietudes cognitivas. En tercer lugar aparece como *acompañante del saber*, donde el rol se define en función de la construcción de saber significativo en el estudiante”(1).

Sea como fuere, la imagen de los docentes es un asunto tan importante que, sin duda, su examen podría determinar cambios sustanciales en la educación, en la forma como la ciudad asume a sus educadores, en la forma como los alumnos, los padres de familia, las asociaciones de trabajadores, los diseñadores de políticas entienden el papel de los maestros, y en consecuencia, establecen modelos de comportamiento frente a ellos. Al incluirlo como tema central se pretende poner en circulación herramientas y propiciar espacios para la discusión, se indica que el IDEP reconoce en éste a un núcleo de análisis importante, que puede derivar en conclusiones definitivas sobre la realidad escolar.

(1) HERRERA, José Darío, **El sentido que los maestros dan a su práctica**, Fundación Universitaria Monserrat, 1998 (Sin publicar).

HISTORIAS
DE VIDA
DE MAESTROS



ASÍ SON LAS HISTORIAS

Las historias que el lector encontrará a continuación hacen parte de la colección de historias que el IDEP realizó en forma de entrevista durante 1998. A partir de ellas se realizaron los relatos que dieron lugar a la clasificación inicial de las experiencias en nueve temáticas definidas. La imagen, el rol y la identidad del maestro aparecieron de manera definitiva en ellas. Aunque éstas parten de las entrevistas logradas en la investigación de campo, los testimonios fueron sometidos a un trabajo de laboratorio que dio como resultado una serie de escritos en los que se reflejan varios de los problemas que aparecen en las entrevistas.

Las historias de este volumen han sufrido el mismo tratamiento, incluyen una alta dosis de realidad, en términos de similitud con los testimonios que las originan y, al mismo tiempo, son el resultado de un trabajo de transformación. Consideramos que en ellas se tocan temas relativos a la identidad en términos de conciencia, de compromiso, de identificación con la labor de una manera definida; y aunque es claro que juntas no abarcan ni un breve ápice del extenso panorama de posibles historias que sirven para ilustrar e incitar a la reflexión, sí pueden ayudar a recordar los problemas ausentes en ellas e incluirlos en el trabajo de asimilación de este material.

De cualquier manera, el o los énfasis que existen en ellas, están lo suficientemente definidos como para poder lograr sus

objetivos: primero, poner en el centro de la discusión que se genere en las escuelas después de la lectura de los libros, la pregunta sobre la identidad de los maestros, y segundo, propiciar algo que el IDEP considera fundamental.

Usualmente los procesos de formación de docentes parten de iniciativas externas a las comunidades a quienes van dirigidos. Esto tiene ventajas y desventajas. Entre las últimas está la marcada dependencia de los procesos de agentes externos y de motivaciones no siempre relacionadas con los intereses reales de las escuelas. Entre las primeras se encuentra que el diagnóstico de las necesidades tiene la opción de ser más objetivo. Sin embargo, el IDEP, con estos libros que contienen historias de vida, pretende cumplir, en la medida de sus posibilidades, ambas funciones. Por una parte ha realizado un diagnóstico que ha sido objetivo en la medida que ha detectado una parte de los problemas que aquejan la vida escolar, sin pretender por esto agotar la fuente de problemas y de focos de interés sobre ella; y por la otra, a partir de dicho diagnóstico ofrece a los maestros una serie de herramientas —de las cuales este libro forma parte— para que los procesos de formación que se generen a partir de ellas sean iniciativas que nazcan en las escuelas.

De esta manera, las historias de vida, las conferencias dictadas alrededor de cada tema, los artículos en profundidad que se han incluido y las recomendaciones bibliográficas que forman cada uno de los diez tomos de la colección son, más que cualquier otra cosa, un pretexto para la discusión escolar. Estamos seguros de que solamente gracias a la discusión y al debate acerca de temas tan importantes como la imagen del maestro es como se da lugar a la construcción de consensos, principio de una nueva forma de convivencia.

claro que había llegado a lo suyo. Se sentía feliz y realizada, lo suyo definitivamente era ser maestra. Los niños le entendían, era clara en sus explicaciones, tenía la paciencia necesaria, era creativa y rápidamente facilitaba la comunicación con los alumnos. Animada por sus buenas relaciones con los pequeños, se aventuró a enseñarles las operaciones matemáticas mediante juegos corporales y gráficos que se le iban ocurriendo en el camino. Descubrió satisfecha que hacer grupos de niños que significaran cifras aclaraba, de manera contundente, el concepto de número para los pequeños. Las canciones y los juegos de palabras que perfeccionaba con la ayuda de los profesores de arte del colegio apoyaban, de manera alegre y descomplicada, los tortuosos procesos mnemotécnicos que debía desarrollar. Su éxito fue evidente cuando la mamá economista de uno de sus alumnos la buscó para agradecerle que su hijo por fin había aprendido a querer las matemáticas. Apoyada por la rectora, emprendió el diseño de un juego más ambicioso para enseñarle a niños más grandes, llamado “la calculadora humana”, cuyos avances probaba diariamente con los niños. Durante ese período Gloria se sentía feliz, cantaba por las mañanas y el mundo le parecía emocionante y hermoso.

Sin embargo, como se trataba de un trabajo temporal, llegó el día en que debía decidir si volvía a la panificadora. Aterrada por la disyuntiva prolongó lo más posible el momento. Pero resultaba evidente que debía volver, pues la diferencia de salario era excesivamente notoria. Se despidió de sus alumnos, prometiéndoles que muy pronto se volverían a ver. Abandonó el proyecto inconcluso de “la calculadora humana” y volvió a supervisar la mezcla de la harina con la levadura, la sal y el agua, la temperatura, el tiempo de cocción, la cantidad y la calidad del pan que se producía bajo su orientación profesional.

Gloria y la juventud

Gloria quería ser docente desde niña porque su papá, maestro retirado, era para ella el más claro ejemplo de la encarnación de la justicia, la rectitud, la firmeza y la bondad, soportes de lo que ella consideraba fundamental en la vida. Por su parte el padre, que conocía los intrínquilis del oficio, le aconsejaba abandonar semejante idea.



Y ciertamente la intención del amado padre logró que la joven, además de la licenciatura, estudiara ingeniería de alimentos en una universidad privada, carrera a la que dedicó casi todo su tiempo, de modo que fue la que primero terminó. Como las condiciones económicas de la familia no eran las mejores, Gloria debió empezar a trabajar, así que muy pronto se ubicó en una industria panificadora. Este trabajo ocupaba todo su tiempo y la obligó a abandonar la licenciatura.

En esta situación estuvo casi dos años, tiempo durante el cual su anterior aspiración casi desaparece. Sin embargo, el destino quiso que durante unas aburridas vacaciones laborales se enterara de que en el colegio vecino requerían los servicios de una profesora de matemáticas. Pensó que si no podía aprovechar sus vacaciones en un viaje, lo haría trabajando. El salario ofrecido sólo representaba la tercera parte de lo que recibía en la panificadora, pero la rectora estaba convencida de que la joven tenía madera y prometió darle la oportunidad de terminar los dos años que le faltaban a su licenciatura. Gloria aceptó, advirtiendo que lo hacía de manera temporal.

Así empezó a dar clases de matemáticas en el colegio del barrio, donde después de la primera clase tenía perfectamente

Los juegos y las canciones que durante las vacaciones habían ocupado toda la capacidad de su cerebro habían sido relegados, y cada vez que alguno de ellos se atrevía a surgir en la superficie de su memoria, era apabullado con una orden acerca de la forma correcta de barnizar la masa antes de hornearla o con cualquier canción de moda. A pesar de que el dinero que ganaba superaba en tres veces el que había conseguido en el colegio, Luz Estela no podía pagar con él las numerosas deudas que había adquirido sin saber cómo, ni conseguía darse un mínimo gusto como la compra de un disco o invitar a una amiga a salir. Estas circunstancias la hicieron vacilar acerca de su decisión, pero la enfermedad de su padre la obligó a volver a la tierra. Era el momento menos apropiado para dejar de aportar mensualmente a la economía familiar. Así que armada de valor continuó olvidando las canciones y los juegos para enseñar matemáticas que se le ocurrían todo el tiempo, y dedicó sus esfuerzos a tratar de conseguir un ascenso en la panificadora.

A pesar de su voluntad, ocurrió algo contra lo que no fue capaz de luchar. El olor de la levadura se aferró a sus fosas nasales y no las abandonó más. No podía meterse algo a la boca sin que le supiera a levadura. La impresión era tan vívida que muy pronto empezó a dejar de comer para evitar tragarse, en cada bocado, un pedazo de levadura. Cuando la situación se agravó a tal punto que la salud de la joven empezaba a peligrar, fue necesario internarla durante unos días en una clínica. La familia y personalmente el padre enfermo, de cara al asunto le pidieron a Gloria cumplir con su vocación y abandonar la panificadora que tanto daño le estaba haciendo.

Al volver al colegio fue recibida con gran entusiasmo por parte de los alumnos y los compañeros. A pesar del mal sueldo,

Gloria consiguió en este trabajo tres cosas importantes: terminar su licenciatura, aprender a ser maestra y desarrollar un proyecto novedoso para la enseñanza de la matemáticas en primaria, basado en cuentos, canciones, versos y juegos.

Al cabo de los años, Gloria recibió su título de licenciada en matemáticas, se presentó a un concurso en el distrito, aprobó todos los exámenes y fue nombrada en el colegio distrital situado a tres cuadras de su casa, del cual, toda su vida, había visto salir y entrar a los alumnos.

En este momento Gloria lleva cuatro meses como maestra del Distrito, y por su sonrisa podemos pensar que es feliz.

La lente de contacto

Esperanza tiene treinta y cuatro años, es activa, su mirada es inteligente y está decidida a conseguir algo, que muy pocos conocen. Sin embargo, cada vez que se encuentra con sus compañeros en el salón de profesores de la escuela donde trabaja en la jornada nocturna, un extraño silencio se apodera del lugar. Pocas veces se dirigen a ella, y cuando lo hacen es posible notar una cierta reverencia e incluso, ironía al referirse a su conocimiento. A sus espaldas corren murmullos sobre su poco compromiso con la escuela y su aparente deseo de pertenecer a otra esfera del quehacer pedagógico que se manifiesta en esa rebuscada manera de hablar.



Sin embargo, en una de las tardes que religiosamente dedica a la lectura de manuscritos y obras sobre pedagogía en la Biblioteca Nacional, Esperanza ha encontrado a alguien para quien

sus palabras no suenan extrañas. Se trata de un escritor más o menos reconocido que ha encontrado en las paredes de la Biblioteca un refugio seguro en todos los aspectos. Su relación se inicia cuando el escritor perdió una de sus lentes de contacto y encontró en las manos de Esperanza la única opción de ayuda. Desde ese momento sólo a Esperanza le permite acercarse a sus ojos con los delgados cristales de su visión. Gracias a esta relación y a su encuentro con los libros, Esperanza pasa por encima del extraño mundo que siente tejerse a su alrededor en los pasillos de la escuela donde trabaja en la jornada nocturna.

Llega la época de vacaciones y Esperanza no puede ser más feliz. Compra libros, habla de libros, lee libros y regala libros. En una de las festividades, su escritor, un poco ebrio, la cuestiona acerca de la utilidad de leer tanto si, como ella misma reconoce, la educación que ofrece en la escuela no aporta nada a la solución de las relaciones violentas que viven sus alumnos. El escritor piensa que a Esperanza le falta un camino que articule sus inquietudes y sus conocimientos hacia el descubrimiento de algo concreto y útil. La profesora, poco acostumbrada a ese tipo de enfrentamientos, se siente traicionada. Piensa que no es capaz de mantener una relación emocional con alguien que no está dispuesto a apoyarla en su trabajo intelectual, así que se distancia del escritor. Un enero luminoso es la cuna de su pena, que se sumerge en la lectura de poetas románticos.

Al volver al trabajo, Esperanza se encuentra con que la legislación ha cambiado y es necesario construir un P.E.I. Inicialmente la propuesta la entusiasma, pero al descubrir que debe trabajar en este asunto con sus poco cercanos compañeros, empieza a recelar del proyecto. Su primera reacción es intentar boicotear el trabajo, pero al verse enfrentada por la rectora y

obligada a asumirlo como parte de su carga académica, a regañadientes se sienta para cumplir con la tarea.

La discusión inicial gira en torno al nombre que se le va a dar al P.E.I. Esperanza opina que el problema no es cómo se llame el Proyecto sino cuál será su sentido. El silencio frente a las enredadas palabras de Esperanza la obliga a intentar explicarles más a fondo cuál es su idea. Sin embargo, en su segundo intento no consigue nada distinto, de manera que vencida por la mayoría, se relega dejando que la discusión gire infructuosamente acerca del nombre.

Entre tanto, en clase tiene enfrentamientos con los alumnos, para ellos Esperanza debería quedarse en la biblioteca con un libro, porque es incapaz de comprenderlos. Confundida, busca al poeta con el fin de tener un espacio de discusión en su mismo nivel de comprensión. El escritor sigue reclamándole que debe definir su papel como educadora, y dejar de vivir para afrontar de una manera creativa lo que le ofrece la realidad de la escuela. Esperanza, que realmente no esperaba recibir un nuevo palo de su amigo poeta, se sumerge de nuevo en la lectura.

Las reuniones de diseño del P.E.I. continúan girando acerca de formalismos como el nombre y de generalidades como los valores humanos. Esperanza, fatigada, deja de asistir a ellas bajo la venia aliviada de la rectora. Entonces planea dedicarse a trabajar con sus alumnos.

Sin embargo, al intentar acercarse a ellos, encuentra un fuerte rechazo por parte de los estudiantes, quienes consideran a la maestra como alguien lejano con quien es imposible hablar. Es entonces cuando descubre lo que su amigo poeta le proponía buscar. Sin

encontrar otra opción les propone realizar talleres de expresión en los cuales los jóvenes, en su mayoría de 13 a 15 años, manifiesten sus problemáticas fundamentales. La primera gran sorpresa la recibe cuando escucha el relato de una jovencita, de apariencia recatada, acerca de cómo, hace ya más de un año, convive con su novio y de cómo la relación se ha sido transformando y degenerando por la situación económica. Interesada en el devenir de sus alumnas, les propone orientar los talleres de expresión a la búsqueda de las razones de la infelicidad. A partir de ese momento la creación de obras de pintura, poesía, música, danza y teatro le permite a Esperanza participar en el mundo de los jóvenes marginados de su colegio. Más allá de la conmoción, Esperanza descubre una ciudad llena de injusticia y de miseria, en la cual los momentos hermosos, resultados del amor y la amistad, brillan como cristales en la arena oscura. Maltrato familiar, violaciones, resentimiento social, amargura y odio frente a la sociedad que no sólo los margina sino que además intenta eliminarlos, son algunos de los temas que aparecen en las expresiones de los alumnos.

Después de un tiempo, Esperanza es invitada nuevamente a las reuniones de la creación del P.E.I., para repasar la ortografía y la redacción, pues todos creen que ella es quien domina los misterios de la lengua. Esperanza se sienta a leer el documento y entiende que existe una enorme distancia entre lo que escribe y la realidad que viven los alumnos. Plantea su inquietud al grupo de trabajo, pero se encuentra con el mismo bloque de silencio ante sus palabras, que a todos suenan rebuscadas.

Convencida de que en las experiencias que los alumnos han decidido expresar como la causa de su infelicidad, está la clave para articular un proyecto pedagógico que reúna a la

comunidad educativa y que apunte a resolver las carencias más agudas de ésta, decide, acogiéndose a las reglas, pedir la participación de los alumnos en la creación de dicho P.E.I. A pesar del bloqueo, los profesores deben aceptar la propuesta de Esperanza y los alumnos. De manera que el trabajo de creación del P.E.I. empieza nuevamente desde el principio, con la valiosa participación de los principales involucrados en su desarrollo. Cuando tiene lugar la primera reunión, los maestros insisten en la urgente necesidad de encontrar un nombre, para así orientar su búsqueda. Esperanza piensa que si los maestros quieren un nombre para empezar, ella les puede proponer uno: “Amaos los unos a los otros tanto como puedan vuestras tripas”. La propuesta es recibida con el hielo habitual por parte del cuerpo docente, y con una gran algarabía por parte de los alumnos.

En consecuencia, los alumnos, sintiéndose respaldados por la profesora más culta, se han apropiado del colegio. Esas primeras manifestaciones tímidas de su vitalidad se han multiplicado notoriamente y ahora ocupan la mayor parte del tiempo y del espacio de la escuela nocturna, en la cual hay profesores a quienes las cosas empiezan a salirse de las manos.

Como dueños del colegio, los alumnos quieren hacerle un homenaje a Esperanza, a quien ven como la gestora de la euforia que viven. Para hacerle una atención a la altura que consideran se merece, la invitan a una noche de tertulia en una taberna del centro. Al salir del colegio se dirigen a la taberna donde, casualmente, hay un recital del poeta amigo de Esperanza. El inevitable encuentro tiene lugar. Esperanza, tensa, oye un recital de poesía que según sus alumnos está dedicado a ella, y que amenaza con no poder finalizar porque el escritor pierde una de sus lentes de contacto. Varias personas se acercan para, infructuosamente,

intentar ayudarlo con el adminículo, pero sólo cuando Esperanza decide disolver la distancia el recital puede continuar.

Laura y las ocho brujas

Cuando Laura llegó por primera vez a la nueva escuela no sabía dos cosas: que iba a descubrir a las siete mujeres más importantes de su vida y que para llegar hasta allí debía caminar casi dos kilómetros por una carretera polvorienta o embarrada. La escuela era en ese momento semi-rural, pues estaba en un barrio completamente poblado y urbanizado. Pero como Laura tenía trabajo, era joven y estaba entusiasmada, asumió su labor con alegría.



Había vivido en provincia y su llegada a la docencia siguió el curso de casi todas las maestras de su edad: la casualidad. Con formación normalista, Laura consideraba su trabajo como cualquier trabajo respetable, que además le permitiría surgir en un mundo al cual le había costado mucho llegar: Bogotá.

Así pues, esa escuela que parecía estar en construcción, con las paredes aún en ladrillos de bloque descubiertos, se convirtió en la oportunidad que ella esperaba para hacer lo mejor de su vida.

Los primeros días en esa escuela fueron duros. El rector era un hombre mayor que intentaba imponerse a fuerza de voluntad y arbitrariedades. Sin embargo, los intentos por tiranizar y establecer su dominio sobre las maestras, de las cuales la mitad eran tan jóvenes como Laura, se frustraron muy pronto a causa de la unión de las mujeres en un bloque compacto.

Estaba encargada del primer grado. Los niños de su salón en su mayoría venían del monte, eran campesinos de la región o de los barrios de invasión que empezaban a aparecer por el sector. Estaban sucios, mal alimentados y difícilmente podían alcanzar estados de concentración continuos durante mucho tiempo.

Algo bueno era que los cupos de la escuela nunca estuvieron al nivel de su capacidad, dadas las condiciones generales de población en las escuelas del distrito donde son comunes los cursos de 10 y 40 estudiantes. Esto le facilitaba el trabajo a la principiante y a todas las demás profesoras. Laura supo que había muchas madres intentando, por segundo o tercer año consecutivo, inscribir a sus pequeños en la escuela, sin conseguirlo. Creyendo que la causa de esto era la intención de ofrecer un óptimo nivel de calidad a una comunidad marginada, como le había aclarado el rector, se abstuvo de indagar más. Éste reunía a las maestras cada semana una y dos veces para evaluar y apoyar su desempeño en lo que fuera necesario. Cuando le tocó el turno a Laura, quien asistía llena de inquietudes y preguntas profesionales como la duración de las actividades, el momento apropiado para introducir conceptos y el manejo de la disciplina, se encontró con que durante la hora de trabajo el rector se dedicó a prevenirla contra los ataques que las demás profesoras, presas furibundas de envidia por las virtudes intelectuales de Laura, preparaban a sus espaldas.

Laura no entendía bien lo que pasaba y esto se sumó al natural temor que le producía su poca experiencia laboral. Entonces asimiló la distancia que marcaban frente a ella sus demás compañeras como el signo que evidenciaba las advertencias del rector. En ese momento coincidió que una vieja amiga le informó de la apertura de inscripciones para la licenciatura en psicolingüística. Entusiasmada por la posibilidad de estudiar en Bogotá,

se inscribió, presentó las pruebas y fue aceptada en el programa que ofrecía la Universidad Pedagógica.

Entre tanto, las cosas en la escuela marchaban de mal en peor. Laura, cada vez más insegura frente a sus capacidades, sentía que la causa de la deserción de los niños era por sus carencias metodológicas y teóricas. Angustiada, buscó en la escuela el consejo del rector, que la tranquilizaba sobre su desempeño profesional con lisonjas falsas, insistiendo en que se cuidara de Rosa María, quien disfrutaba saboteando el trabajo de las demás.

El primer día de clase en la universidad, Laura salió de su salón dejando a la mitad de los alumnos que la habían recibido. A pesar de esto, estaba emocionada porque en la academia esperaba encontrar el apoyo y la guía que le permitieran recuperarlos. En una situación de ánimo parecida y en el mismo salón de la primera clase universitaria de Laura, se encontraba Rosa María. El encuentro fue cortante. Laura decidió obedecer a la paranoia alimentada por el rector y evitó cualquier tipo de cercanía con su compañera, quien al parecer agradeció aliviada su iniciativa.

El trabajo en la escuela es cada vez más difícil. Al término del siguiente mes, dos niños más se retiraron de la escuela. Laura, sin esperar la autorización del rector, se dirigió a las casas de los padres para averiguar qué ocurría. En ellas se encontró con unas respuestas herméticas o indescifrables, en el mejor de los casos.

Herida en su amor propio y decidida a no dejarse vencer, decidió consultar su caso con un profesor de la universidad. La consulta tuvo lugar en clase, con todos los alumnos, pues el profesor no atendía asuntos personales. Cuando Laura expuso su situación, Rosa María se removió en su silla. El maestro argumentó

que la situación era bastante crítica y que requería de un estudio sistemático y profundo. De modo que propuso el caso de deserción escolar que estaba viviendo la maestra. Sin embargo, en el interior del grupo se hizo clara la imposibilidad física de asistir a Laura en su escuela: ninguno de los compañeros trabajaba cerca. Entonces el maestro sugirió la formación de un grupo de apoyo a Laura, para lo cual pidió todos los nombres y direcciones de las instituciones donde trabajaban o vivían. Entonces se evidenció que Rosa María y Laura eran compañeras de trabajo. Ante la extraña revelación, el profesor quebrantó sus costumbres y se reunió para tratar un asunto que sólo concernía a dos de sus estudiantes. Cuando Laura y Rosa María salieron de la reunión habían decidido que las cosas en la escuela debían cambiar. Muy pronto empezaron a reunirse, primero secretamente, pero poco a poco, a medida que la confianza avanzaba, empezó a ser evidente que las ocho mujeres caminaban a un mismo paso.

Su primera acción de grupo fue recuperar la imagen de la escuela frente a la comunidad. Recorrieron todas las casas de los niños que habían abandonado la escuela durante ese año para obligarlos a volver con amenazas de leyes inexistentes. Ante semejante violación de su territorio, el rector intentó retomar las riendas y volver a expulsar a los muchachos. En el tire y afloje apareció la verdadera causa de la marcada deserción escolar: el rector cobraba a los padres de familia una cuota extraordinaria para reformas locativas y compra de materiales didácticos. Pero esta cuota nunca ingresó a los registros contables de la escuela que llevaba una de las maestras. Además, para esas mismas reformas locativas, que nunca se habían hecho, había solicitado dinero a la cooperativa. De manera que, una vez evidenciado el fraude que estaba sustentado por la división de las mujeres, la autoridad del rector se vino abajo y la escuela empezó a ser

territorio comunitario manejado por un consejo de ocho profesoras convencidas de lo que estaban haciendo.



Ante semejante derrota, el rector decidió demostrar su autoridad y resarcir su orgullo herido. Se dirigió a la Secretaría de Educación y cuando consiguió la audiencia, armó un escándalo de proporciones considerables. Logró que un supervisor más interesado en darle gusto que en establecer los motivos de la rebelión, visitara la escuela y decidiera que lo mejor que podía hacer era sacar a las más revoltosas del grupo: Rosa María y Laura.

Cuando ambas recibieron su trámite de traslado, se quedaron tiesas. La situación era violenta: debían abandonar lo que habían construido con tanto cariño. Pero cuando sus compañeras se enteraron, expresaron su solidaridad solicitando su traslado, dejándole al rector una escuela sin maestras.

La situación empezaba a volverse insostenible para el hombre, y las ocho maestras esperaban ganar esta batalla. Sin embargo, algo que Laura, decepcionada, nunca se interesó por conocer, empujó la decisión de la Secretaría en contra de las compañeras de Laura. Pese a sus augurios, los traslados de las ocho mujeres fueron aceptados, e incluso les dieron la posibilidad de escoger la localidad que quisieran.

Una cosa es una cosa

Cuando Nubia Garcés resolvió ser maestra, lo hizo en la convicción de que la educación era una de las herramientas más poderosas para apoyar una transformación en las estructuras

sociales. Nubia es caleña, y cuando encontró al hombre de su vida decidió viajar con él a Bogotá. Tuvo la suerte de que, justamente en ese momento, estaban abiertos los concursos para profesores del Distrito. Se presentó, pasó, se vinculó al sindicato de maestros de la ciudad y muy pronto empezó a trabajar.

En el colegio al que fue asignada consiguió reivindicaciones laborales mínimas, como asegurar café caliente en las mañanas y la posibilidad de usar el tiempo libre dentro de la jornada en actividades académicas. De esta manera, las compañeras de Nubia pudieron asistir a las bibliotecas y crear grupos de discusión durante los “huecos” que quedaban en sus horarios.

Como a toda maestra nueva, a Nubia le asignaron el primer grado; debía enseñarle a leer y escribir a los niños durante ese año, y aunque nunca lo había hecho, ni tenía idea sobre cómo se podría hacer, se dio a la tarea. Sus alumnos hacían planas día y noche, aprendiendo de memoria los sonidos de las letras para conseguir muy pronto la escritura de los signos alfabéticos. La maestra reconocía que la lectura y la escritura eran actividades importantes en la formación de los niños, pero no se detenía en demasiadas minucias acerca del tema. Estaba segura de que los niños finalmente aprenderían a leer y escribir como ella lo había hecho; lo importante era que al final del año ellos salieran leyendo y escribiendo. Sus alumnos, asustados y flacos, asumían las tareas que les imponía la profesora, pero con gran frecuencia, para su realización pedían ayuda a sus familiares. De esta manera el avance de los niños de Nubia era notorio, en contraste con los de otras escuelas.

Sus logros eran gratamente reconocidos por sus compañeras, quienes además se sentían respaldadas por la nueva

profesora. En medio de sus actividades, Nubia consiguió organizar la visita de unos promotores para actualizar a los maestros de la escuela en procesos pedagógicos y, sobre todo, en procesos de lectura y escritura.

La magnitud del evento que se preparaba trascendió las paredes de la escuela y convocó a las escuelas vecinas de la localidad a participar en él, de manera que el resultado fueron tres días de reuniones pagadas por la Secretaría, donde casi treinta maestros de primaria recibirían un seminario de actualización en lo que llamaban “formación de lengua escrita”.

Ansiosa de poder mostrar los logros que habían conseguido sus alumnos, y orgullosa de alcanzar los objetivos propuestos para mejorar la formación de los maestros y por lo tanto, de la calidad de la educación, Nubia llegó al seminario con ganas de dictarlo ella misma.

Sin embargo, el seminario la chocó brutalmente, pues debido a la dinámica con que estaba organizado no era posible que entre los maestros surgieran protagonistas. Se trataba básicamente de desarrollar una serie de actividades en medio de las cuales debían estar presentes algunos de los niños de las diversas escuelas. Cuando no se estaba trabajando con los niños, los expositores hablaban acerca la importancia de que los maestros modificaran su actitud hacia los procesos de enseñanza de la lengua escrita, destacando la formación de niños que leyeran y escribieran de manera consciente y placentera. Al segundo día, Nubia ya estaba desilusionada por el seminario. En medio de una de las conferencias cuya exposición llegó a su punto más crítico, donde se advertía a los profesores que enseñar a escribir de memoria y con planas era lo mismo que negar el disfrute de la lectura, Nubia,

que se sintió directamente atacada, no soportó más. Interrumpiendo abruptamente a la conferencista argumentó que los niños de los barrios subnormales, sus alumnos, no tenían tiempo para estar deteniéndose a disfrutar de la poesía, pues para ellos la cotidianidad era el trabajo alienado. Por lo tanto, cuanto más efectivo fuera el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura, más pronto los niños podrían alcanzar un nivel productivo superior y, sobre todo, anteponerse de manera crítica al sistema que los alienaba. Nubia pensaba que esos ensayos eran para los niños ricos que tenían toda la vida para detenerse en la contemplación, pero que para los pobres que debían trabajar y hacer que ese trabajo fuera cada vez más digno y mejor pago, esas funciones eran, sin duda, de la escuela.

La acalorada intervención de la maestra, reconocida entre los asistentes como una autoridad, sembró el desconcierto. Nubia pudo entonces demostrar cómo sus alumnos, en menos de seis meses, estaban casi leyendo de corrido y escribiendo varias palabras. El seminario terminó en fracaso desde el punto de vista de los conferencistas, quienes no lograron convencer al grupo de maestros de la fuerza de sus descubrimientos en relación con una metodología distinta para enseñar a leer y a escribir. Pero fue un éxito desde el punto de vista de la maestra, cuya desafiante actuación y crítica atrajo la atención de los dirigentes de su agremiación sindical.

Entre tanto, sus niños continuaban haciendo planas y repitiendo lecciones de memoria, con lo que mantenían satisfechas las expectativas de la profesora que cada vez les dedicaba menos tiempo, pues estaba tratando de integrarse de manera activa a un grupo de estudio sobre la legislación educativa que promovía la Unión. Una vez dentro de ese grupo, Nubia aprendió al derecho y

al revés los decretos, las leyes, los proyectos de ley, y en fin, todo lo referente a los asuntos legales de la educación.

Al finalizar el año, la maestra, convencida de que cualquier intento por educar de una forma distinta a los niños sería inútil mientras las condiciones de la educación pública no cambiaran estructuralmente, se dedicó a promover sus ideas en cuanto a la transformación de las leyes vigentes. Deseaba que las leyes realmente apuntaran a resolver las necesidades concretas de los niños concretos que atendía el sistema, dejando a un lado la actitud soñadora y pequeñoburguesa que caracterizaba los lineamientos y la legislación educativa del país. Apoyada por los compañeros de la Unión participó en todas las asambleas que se organizaban, visitó todas las escuelas que pudo y convenció a cuantos maestros alcanzó de que si el sistema no cambiaba, si el Estado no permitía que el sistema cambiara, la educación pública seguiría siendo una educación pensada para niños que nada tenían que ver con los alumnos reales de las escuelas.

Al finalizar el año, los estudiantes de su curso sabían leer y escribir, pero no porque Nubia hubiera podido llevar hasta el final su formación, sino porque cuando la profesora se dedicó a cambiar la legislación para mejorar la calidad de la educación, una de sus compañeras voluntariamente se hizo cargo del curso, llevando a cabo el día a día de los niños concretos por los que luchaba la dirigente. Gracias a su enorme conocimiento de las leyes y a su poder de convocatoria, Nubia fue elegida como presidenta de la Unión. Esto terminó por desvincularla del todo con el aula por la cual continuaba en su batalla.

*A continuación el lector encontrará las ponencias que tuvieron lugar durante el seminario dedicado a la imagen del maestro. En él se dieron cita más de doscientos maestros del Distrito preocupados por el tema. Entre los ponentes asistió **Mireya González**, historiadora, asesora en investigaciones del IDEP, quien en un breve discurso realizó un panorama bastante esclarecedor de los elementos culturales que interfieren en la conformación de la imagen de los maestros colombianos. En seguida se encuentra la ponencia que realizaron conjuntamente **Francisco Parra Sandoval**, secretario de educación del Municipio de Ibagué y **Germán Alexander Molina Soler**, asesor pedagógico de la misma secretaría. En ella los investigadores procuran revisar la imagen que se puede formar a partir de los comportamientos cotidianos de los maestros, de acuerdo con su nivel salarial, con la modalidad de su contratación, con su nivel de compromiso, para terminar sugiriendo que los maestros deben romper con la tradición con el fin de alcanzar un nuevo nivel de desarrollo.*

*A continuación el educador **Luis Eduardo Sabogal** nos refiere su experiencia personal, concluyendo que es a través de nuevas metodologías de enseñanza y de relación escolar como se modela la imagen de los docentes. En consecuencia, sólo transformando dichas relaciones es posible variar la imagen del docente. En su ponencia "Escuela y Vida cotidiana", el educador e investigador **Gustavo Escobar Baena** hace un recorrido por los elementos definitivos de la formación de la imagen del maestro. A través de éste vislumbramos al educador como a un ser de relaciones, en donde ellas y no otra cosa son las que lo definen. Por último, las estudiantes **Jenny Benavides**, **Jully Paola Robles** y **María Rosalba Buitrago**, del colegio distrital **Magdalena Ortega de Nariño**, nos dan sus impresiones acerca de la imagen que ellas, como estudiantes, tienen de sus maestros.*

Esperamos que su inclusión en este volumen sea de gran utilidad en la discusión sobre la formación de la imagen de los maestros en Bogotá y el país.

PONENCIAS
DE VIDA
DE MAESTRO



UNA MIRADA A TRAVÉS DE LOS ESPEJOS: QUÉ DETERMINA LAS IMÁGENES DE LOS MAESTROS

Mireya González

HISTORIADORA. ASESORA DE LA UNIDAD DE INVESTIGACIONES DEL IDEP.

La reflexión que se propone deriva de la experiencia investigativa con que cuenta el IDEP, en la que resulta indiscutible el lugar que ha ocupado la reflexión sobre el rol de los docentes. La pregunta inicial que orienta esta reflexión hace referencia a las condiciones que han hecho posible la emergencia de miradas que pretenden generar nuevas y más complejas explicaciones y comprensiones sobre la identidad de los maestros, es decir, ¿por qué nos encontramos ante la necesidad de dilucidar quién es ese sujeto maestro: ese sujeto de enseñanza, ese sujeto de pedagogía?

Sin lugar a dudas esta preocupación ha rondado y en ocasiones, ha atravesado los lugares desde donde se piensan y formulan los problemas de la investigación educativa y pedagógica de la ciudad. No es gratuito encontrar que como parte de las políticas del Instituto, como uno de sus propósitos fundamentales, la conformación de una nueva identidad intelectual del maestro sea uno de ellos.

Pero también, la pregunta se enmarca en un circuito más amplio, donde el interrogante eje es acerca del sujeto. Podemos arriesgarnos a afirmar que el abandono paulatino de la objetivación del mundo, y el acercamiento a la posibilidad de comprenderlo como construcciones de los sujetos, obviamente implican pensar nuestros roles de forma diferente, y por supuesto, el maestro no

está por fuera de ello. Es interesante constatar que la reflexión por el sujeto-maestro hace parte de este circuito en donde se inscriben, también, otras subjetividades como la mujer, los indígenas, los jóvenes, etc.

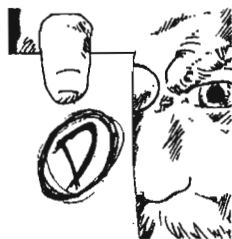
En el desarrollo de esta línea de reflexión e investigación, resulta igualmente sugestivo constatar los cambios de énfasis que se han producido, es decir, examinar por qué se piensan unos sujetos y no otros, por qué cobran importancia y sentido que sean pensados en un momento dado. Para el caso de los maestros, considero que coinciden dos fuerzas que hacen que sean pensados: de un lado, la crisis de la escuela como una institución de la modernidad y por lo tanto los sujetos que circulan en ella, y de otro lado, el devenir discursivo acerca del proceso de enseñanza aprendizaje, como reflexión que atañe fundamentalmente a los docentes.

En relación con el primer punto, Germán Vargas (1) da algunas pistas cuando afirma que en definitiva todo el proceso de informatización ha llevado a un replanteamiento y a una reconceptualización de la escuela, de la pedagogía, de los actores educativos, de los escenarios y de los saberes que conforman el hecho educativo. Plantea así mismo que la informatización ha contribuido al cambio de la mirada sobre nosotros mismos, al ver cada vez más cercana la posibilidad de que las máquinas reemplacen a los humanos.

Otro elemento que aporta o que expresa la crisis de la escuela como institución moderna, es la debilidad de sus fronteras.

(1) VARGAS Guillen, Germán, "La inteligencia artificial: un debate en ciernes para filósofos y pedagogos", en: Revista **Educación y pedagogía**, Universidad de Antioquia, Vol. 6, No. 12 - 13, 1995, pp. 184-193.

Esta permeabilidad es, desde Savater (2), pensada más como efecto de la crisis de las instituciones sociales, lo que implica —en esencia— una crisis de los mecanismos de socialización que la modernidad ha adoptado y constituido, entre los cuales la escuela cumplía una función diferente a la de la familia o a la del grupo de pares, y por lo tanto, el maestro se ocupaba de una labor distinta a la del padre, la madre o los amigos.



Esta fragilidad de las fronteras que hoy fragmentan lo social ha producido una explosión de los objetos que constituyen los escenarios. La escuela ha dejado de ser el espacio propio de la educación y la pedagogía, y por lo tanto, sus sujetos, sus prácticas y sus saberes igualmente se han descentrado (3). Por esta razón hoy podemos hablar de una ciudad educadora, de una pedagogía de los *mass media*, entre otros.

En relación con el segundo punto, acerca del devenir del discurso sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, la investigación a propósito de ello ha llevado a destacar un concepto o el otro. En algún momento la tecnología educativa asume esta dñada marcando un fuerte acento sobre el concepto de enseñanza, y por lo tanto, sobre la acción del docente y sus técnicas de enseñanza; pero en otro momento emerge la necesidad de asumir la discusión acerca de este proceso desde el concepto del aprendizaje, donde el sujeto de interés resulta ser el estudiante, es decir, quien aprende:

(2) SAVATER, F. **El valor de educar**. Ariel, 1991.

(3) MOCKUS A., HERNÁNDEZ, C. y otros, **Las Fronteras de la escuela**. Sociedad Colombiana de Pedagogía, Bogotá, 1994.

qué aprende, cómo aprende y para qué lo aprende. Otro desplazamiento que se registra y en el cual se inscribe la reflexión sobre los docentes, es justamente aquel que pone el acento en ambos conceptos pero ubicando al maestro no sólo como enseñante sino, además, como sujeto de aprendizaje; desde este lugar el docente se visualiza —fundamentalmente— como un sujeto dispuesto a ser objeto de construcción y deconstrucción.

Estas dos fuerzas —la crisis de la escuela y el devenir del discurso sobre la enseñanza-aprendizaje, entre otras—, han definido los acentos que los investigadores hacen sobre los sujetos que circulan en la escuela. Es evidente la emergencia, durante los últimos 5 años (4), del sujeto maestro como objeto de preocupación en las propuestas de investigación, en los proyectos financiados, en los Programas de Formación Permanente de Docentes, e incluso, en los currículos de las facultades de educación de las universidades.

Las formas de pensar a los maestros pasan por preguntas que interrogan no sólo desde el ahora, sino también desde el ayer; son preguntas donde el pasado es un porvenir, donde si bien dan cuenta de las representaciones que tienen los maestros, de sus desarrollos cognitivos, de sus apropiaciones disciplinarias, de su lugar social, etc., también son preguntas que pretenden dar luces sobre las estructuras históricamente construidas que constituyen un sujeto-docente, en relación con un quehacer pedagógico, con unos espacios educativos, con un saber específico y con unos fines políticos determinados. “¿Qué condiciones existen en este

(4) Documento borrador inicial sobre Estado de la Lógica de la Investigación Educativa en Santa Fe de Bogotá. Unidad de Investigación Educativa —IDEP.

momento para tener la necesidad de pensar a los maestros de una forma determinada?; ¿la forma en la que se piensa hoy a los maestros, es diferente a la forma en que se han pensado en otros años, en otras décadas o en otros siglos?; ¿es diferente la concepción que el sistema educativo ha tenido acerca de los docentes en otros momentos?; ¿qué ha determinado esta diferencia de concepción?; ¿qué ha hecho que hoy se piense en maestros vinculados a la actividad investigativa o definidos por otros como maestros investigadores?; ¿qué condiciones históricas han posibilitado una mirada de los docentes como sujetos investigadores o como maestros intelectuales?"

En el campo de la historia de la educación, y específicamente en la de los maestros, hay dos miradas que en el IDEP vienen configurando un escenario desde el cual se aborda esta reflexión: de un lado, la identidad del maestro y por el otro, el carácter femenino de esta profesión.

Los maestros como sujetos históricos

Esta mirada la constituyen aquellos trabajos investigativos, pensados y desarrollados generalmente por maestros investigadores (5), cuya preocupación central es volver a darle un lugar social a los maestros, a través de la construcción de una imagen como trabajador de la cultura, como intelectual de la

(5) Algunos trabajos muy valiosos de los cuales recojo las ideas de esta presentación son los siguientes: RODRÍGUEZ, Rosa Helena, "El maestro colombiano: apóstol, funcionario estatal o trabajador de la cultura", Investigación Financiada por el IDEP en la vigencia 1997-1998. **Espejos y Reflejos. Imagen e identidad de los maestros y maestras en Santa Fe de Bogotá**, Grupo de Investigación de la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores, ADE, IDEP, Textos para la Formación, Santa Fe de Bogotá, 1999.

educación. En este contexto se ubica el trabajo de Rosa Helena Rodríguez, financiado por el IDEP, cuya pregunta central gira en torno a los elementos constitutivos de la identidad de los docentes.

En este trabajo la investigadora recurre a los conceptos de larga y corta duración propuestos por el historiador francés F. Braudel; desde allí hace un ejercicio analítico que, en estas dos categorías, tiene como objetivo ubicar los elementos que desde el hoy se consideran como parte de la identidad del maestro. Entonces, el trabajo se desarrolla desde la siguiente matriz:

Larga duración:

Aquellos elementos que trascienden en el tiempo:

1. La concepción de apostolado,
2. La dependencia con respecto a los manuales y textos escolares
y
3. La ausencia de saber.

Corta duración:

Aquellos elementos que pueden llegar a determinar rupturas en los permanentes anteriores:

1. La sindicalización,
2. Las normas y decretos reglamentarios y
3. El movimiento pedagógico.

La investigadora realiza un rastreo en el tiempo, de las formas como han emergido estos elementos, dando algunas ideas sobre su permanencia y sobre sus transformaciones. Este tejido —obviamente— se va haciendo en torno a lo que se podrían denominar mojonos históricos, es decir, aquellos acontecimientos y procesos que determinan el desarrollo histórico. Por lo tanto, la investigación no puede obviar la modernización, o en la historia

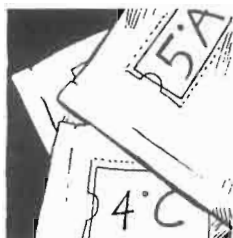
de la educación no se puede pasar por alto el plan Zerda o la reforma instrucionista.

Frente a la historia del maestro, la investigadora propone mirarlo desde algunas categorías que son trabajadas de forma general: la formación, las escuelas normales, la organización sindical y el estatuto docente, entre otros. Igualmente, en el desarrollo de su investigación acoge un concepto esencial pero poco desarrollado, como es la dignificación de la profesión del docente, que resulta importante, en la medida en que puede constituirse en una veta que aún no ha sido lo suficientemente explorada en los trabajos historiográficos sobre los docentes.

Es indiscutible que este tipo de trabajos propone una serie de reflexiones a propósito de las historias de vida sobre las que ha venido trabajando la Unidad de Comunicación del IDEP. Mirando detenidamente estos relatos, llama la atención que en ellos la imagen del maestro puede ser una síntesis de imágenes, de identidades. Por ejemplo, en *La Lente de Contacto* (6), la primera historia, una docente llamada Esperanza tiene la aspiración de ser una “maestra intelectual”, pero su función en el interior de la escuela y su identidad profunda como docente están dadas por sus condiciones morales, sus calidades actitudinales.

Esta situación describe muy bien la “esquizofrenia” histórica del docente, es decir, cómo en un mismo sujeto habitan concepciones sobre su quehacer muy cercanas al apostolado, que desde el punto de vista histórico pueden ubicarse desde los siglos XVIII y XIX, y donde el ser maestro se constituía sobre todo por

(6) Dicha historia se encuentra en este volumen en la página 17. (N. del E.)



sus calidades morales, o sea, un maestro abnegado, honrado y conveniente en lo moral para la sociedad. O también coexisten concepciones cercanas a lo que algunos han llamado el “funcionario estatal”, que empiezan a rastrearse desde el momento en que se comienza a pensar en un Sistema Educativo y por lo tanto, en propósitos comunes y nacionales, es decir, hacia 1936. En estas concepciones el maestro pasa a ser un administrador de las políticas centrales, pensadas y elaboradas desde allí.

Esta imagen del docente como trabajador estatal tiene una ruptura significativa —según Rodríguez—, relacionada con el proceso de sindicalización de los maestros, en el sentido de que por un lado los maestros empiezan a identificarse como grupo de fuerza y como fuerza política decisoria para el país, y por el otro, ese movimiento sindical empieza a preguntarse por la labor del docente y la identidad de éste. Estos dos movimientos, a su vez, consolidan dos prácticas —o dos imaginarios—, una muy fuerte y socialmente evidente, y otra un sueño para algunos sectores del gremio del magisterio. El primero, al que Rodríguez llama la juridización de la práctica del docente, se manifiesta en el movimiento sindicalista (7) y en el tipo de reivindicaciones laborales que los mueve; y el segundo, en la posibilidad de

(7) Es interesante constatar que las reivindicaciones de tipo laboral no se consideran un elemento de corta duración, pues lo afirman MARTÍNEZ B., Alberto, NOGUERA, Carlos y CASTRO, Jorge Orlando, en la Crónica del Desarraigo, esa reivindicación laboral por el salario es una permanente histórica constatada en los archivos del siglo XVIII, donde reposan las evidencias de solicitud de aumento del sueldo porque no alcanzaba para el sostenimiento de sus hijas.

constituirse como sujetos de pedagogía, es decir, como sujetos investigadores e intelectuales.

Esta reivindicación por un estatuto académico e intelectual para los docentes se explica en la constante histórica que registra Rodríguez, acerca de la dependencia que el maestro ha mantenido hacia otros intelectuales, es decir, que siempre ha necesitado de otros que validen, investiguen o decidan sobre los saberes específicos de los docentes; en un momento dependía del cura, en otros del médico; ahora del sociólogo, del antropólogo o del psicólogo. Esta dependencia, según el movimiento pedagógico, es lo que ha deteriorado las condiciones intelectuales de los maestros y, obviamente, esto repercute en las condiciones y en la mirada que tenemos como asalariados y como dependientes de un sistema.

Un segundo elemento interesante en la mirada histórica es cómo esta dependencia de otro intelectual ha llevado a que nuestro quehacer pedagógico dependa igualmente de los manuales para el siglo XIX, comienzos del XX y textos escolares para la actualidad, o sea, es ver cómo los textos y los manuales resuelven nuestras preocupaciones frente a aquello que definiría nuestro papel, como es la transmisión y construcción de unos conocimientos, de un acumulado histórico, de una experiencia histórica de la humanidad. Ese elemento —el texto escolar— es para muchos, el instrumento que, de alguna forma, no ha permitido el desarrollo autónomo y el desarrollo de propuestas autónomas de los maestros frente a su quehacer.

Un asunto de mujeres

Esta mirada la constituyen las investigaciones que intentan explicar las condiciones que han ido configurando el ejercicio

docente como un asunto de mujeres. Al respecto, se ubica el trabajo realizado por Marlene Sánchez y María Solita Quijano en la vigencia 1997-1998.

Las investigadoras definen su trabajo como de carácter genealógico, en el sentido de buscar, explicitar y articular las condiciones que, en un momento dado, dieron espacio para determinado fenómeno. En este caso, para la feminización del magisterio. Esta búsqueda se orientó desde la necesidad de encontrar caminos de reflexión hasta lo obvio y lo incómodo que se manifiesta hoy: lo obvio es la presencia de la mujer como parte mayoritaria del magisterio, mientras que lo incómodo es considerarlo como una condición propia de la mujer.

Las investigadoras identifican tres aspectos desde los cuales articulan su discurso: el primero es la caracterización de la escuela moderna, donde la tensión entre la intención globalizante, expresada en la educación como la necesidad de escolarizar a todos los individuos para lograr unos fines sociales específicos, y la particularización, comprendida como la capacidad de gobernarse a sí mismo, es decir, ser autónomo, virtuoso, o el proyecto de ciudadano que en cada momento se plantea, define una mirada, o mejor una no mirada, hacia la mujer.

El segundo aspecto que sirve de derrotero a las investigadoras es la función de la mujer durante el siglo XIX. A ella se le habían asignado dos funciones esenciales para mantener el orden social prevalescente: la moralización y la familiarización; ya a inicios del siglo XX se incluye la higienización como parte de sus funciones. Esta asignación de roles y de funciones en el ámbito social se deriva de la tensión entre el poder moral y el poder político, y es a través de esa asignación que puede definirse y

analizarse el siglo XIX. Si bien ambos poderes abogaban por la formación de ciudadanos, el primero la concebía desde las leyes naturales regentadas por la Iglesia, mientras que el segundo, con una intención secularizadora de la sociedad, la pensaba desde las leyes orientadas y direccionadas por el Estado.

Esta tensión, desde la cual pueden derivarse los debates que circularon en el siglo XIX, en el caso de la educación de la mujer se expresó como un acuerdo entre los dos poderes. Por lo tanto, no era objeto de debate, es decir, no seconsideraba ni siquiera discutible. En consecuencia, las fuentes develan una discusión intensa en torno a la educabilidad de los hombres, pero en el caso de las mujeres su rol social era totalmente invisible.

Un tercer aspecto que las investigadoras identifican es la articulación entre los saberes sobre la mujer, la concepción cristiana, las ideas derivadas del saber pedagógico y lo que se denominan los “saberes propios de su sexo”. La idea de la vocación de las mujeres hacia el magisterio ya se leía de forma subyacente, y algunas veces explícita, en el saber pedagógico acumulado que circulaba en el momento; es decir, ya existía un imaginario, incluso entre los grandes pedagogos, sobre la mujer y sus condiciones morales y actitudinales ideales para ser maestra.

Los saberes propios de su sexo recogían las concepciones que la sociedad tenía de la mujer, de su cuerpo, de su alma y, por lo tanto, de su rol social. A partir de 1890 se inicia una transformación de esos saberes y así mismo de la mirada que se tiene sobre la mujer: su cuerpo, antes concebido como enfermo y débil, ahora puede asumir su función de maestra pues requiere ser fuerte, vigoroso y muy saludable. Esta transformación, definida fundamentalmente desde las relaciones consigo misma, en forma

paralela se da con la generalización social de la idea de que la mujer debería asumir su papel de educadora. De igual forma, esta idea de lo femenino como educador condensaba el acuerdo político y moral: la mujer era el sujeto que permitió la conciliación entre los propósitos de la familia y la escuela, así como entre el poder político y moral.

A manera de conclusión

La historicidad de los sujetos maestros se expresa en la capacidad de sintetizar, en el hoy, todas las concepciones e imaginarios que sobre ellos se han construido históricamente. Lo interesante resulta, como en el quehacer cotidiano de los docentes, de que estas identidades se ponen en juego de acuerdo con los momentos, las demandas y las circunstancias.

Creo que hoy somos el receptáculo de todos los imaginarios que históricamente hemos construido sobre el docente y las maestras, y que en nuestro quehacer docente lo expresamos en especial en las diferentes funciones y las diferentes exigencias que la sociedad tiene para la escuela. Entonces, aunque algunas veces somos maestros abnegados y apóstoles y otros funcionarios estatales o intelectuales, es recién en el momento en que nos debatimos en esa formación de identidad cuando estamos jugando, hoy, nuestro rol y nuestro papel en la educación.

DIVERSIDAD DE IMÁGENES O CARENCIA DE IDENTIDAD PROFESIONAL

Francisco Parra Sandoval - Germán Alexander Molina Soler
SECRETARIO DE EDUCACIÓN DEL MUNICIPIO DE IBAGUÉ - ASESOR PEDAGÓGICO

... las reformas y los intentos por implantar teorías pedagógicas modernas se quedan en un discurso vacío que choca contra toda una tradición educativa y sociocultural. La colaboración, tanto de maestros como de alumnos, es una muestra clara del desfase existente entre los objetivos de la enseñanza y los resultados obtenidos.

Rodrigo Parra Sandoval

Hablar sobre el papel y la imagen del maestro en el entorno escolar y social implica reflexionar, entre otras cosas, sobre el detrimento semántico que la palabra docente, y a la vez la profesión de educador, han sufrido en los últimos treinta años en nuestro país. De una posición social muy digna y una imagen fortalecida por la sabiduría o la erudición se ha llegado a un concepto desgastado por los paros, la inoperancia administrativa y la ineficacia de los procesos pedagógicos.

Algo que nos permite darnos cuenta de cómo en la actualidad las facultades de educación están agonizando, y que las escuelas normales aún no se certifican es que los estudiantes que llegan a los programas de formación de docentes pertenecen a

estratos sociales bajos, no han tenido mucha suerte en el examen del *ICFES* o están haciendo escala para ingresar a otro programa de pregrado.

En el interior de los establecimientos educativos, hoy los docentes proyectan una diversidad de imágenes ante sus directivos, sus compañeros, sus estudiantes, los padres de familia y la comunidad en general. De manera consciente o inconsciente, esto refleja su forma de ser profesional, caracterizada por múltiples situaciones de hecho que la vida cotidiana les presenta día a día.

En cualquier colegio o escuela oficiales es fácil encontrar a un *docente comprometido* con su profesión, convencido sobre su quehacer pedagógico y preocupado por la formación integral de sus estudiantes; a un *docente esperanzado en la participación gubernamental*, creyente fiel de sus ideas socialistas; a un *docente comprometido con otra profesión*, aquella que le genera más dinero que la misma docencia o que, por lo menos, le alivia los gastos familiares.

A un *docente apático a los procesos institucionales*, más afanado por salir que por entrar, y muy necesitado de permisos; a un *docente "sentido" por la inoperancia administrativa de su institución*, a quien le duele ver cómo la infraestructura se cae, los padres de familia y los estudiantes se alejan y los compañeros desperdician sus cualidades; a un *docente resentido contra el sistema*, gritando de viva voz en las marchas sindicales y obligando a sus alumnos a guardar silencio en las clases.

A un *docente saturado de tanta docencia*, trasnochado con tantas planillas y aburrido de ir y venir por colegios y jornadas; a un *docente casi jubilado*, con una sonrisa de satisfacción por

saber que ya casi termina, pero con la tristeza de no saber qué termina, y a un *intelectual* que se queda solitario, porque de tanto aprender de los libros ha olvidado cómo aprender de las personas.



A lo anterior se agrega la variedad suscitada por las múltiples situaciones administrativas en las que pueden hallarse los docentes, según su tipo de vinculación: como *docente nacional, nacionalizado, planta fer, cofinanciado departamental, cofinanciado municipal, municipal de planta y contratado*. Cada uno tejiendo sus propios cuentos sobre cesantías, formas de pago, bonificaciones, primas, sobresueldos y demás aranceles que adornan los desprendibles de pago.

Conjugar las dos tipologías anteriores permite determinar un número bastante considerable de posibles perfiles; cada uno digno de hacerle su propio rasgo psicológico; y cada uno percibido, aceptado o rechazado por sus estudiantes o compañeros. Estas tipologías existen no porque el docente las quiera proyectar, sino porque son sus formas de vida, las que ha asumido en el transcurso de su ser profesional. Es decir, nosotros aquí no hemos catalogado que éstos sean los tipos de docentes que existen en la escuela, sino que esa es la forma como se ven algunos de ellos, en su mayoría. Además, deja entrever las siguientes observaciones:

1. Al mirar esta diversidad de imágenes, en cierta medida uno puede hacer algunas reflexiones: que a menor salario mayor compromiso, y a menor estabilidad laboral mayor compromiso. Nosotros vemos a aquella docente que lucha dos meses, acompañada de un político o de algún amigo, solicitando un contrato, así sea por 10 meses. Entonces le llega y el contrato es para irse a

la escuela de la Cabaña, del Retiro. En fin, en donde a la docente le toca irse caminando durante hora y media todos los días, subiendo en hora y media y bajando en media hora. Y esa docente, llueva, truene o relampaguee, está ahí, se preocupa porque sus estudiantes no se vayan, sabe que si sus estudiantes desertan se le acaba su trabajo, y uno la ve y le mira esa convicción. Entonces resulta que por esas cosas de la vida ella adquiere su nombramiento y se le olvida la convicción, y cuando llueve no puede subir porque está enferma. Se le olvidan todas las rodadas que se pegaba cuando estaba trabajando por contrato, se acaba el compromiso y empieza la pelea por no ir, por sacarle el cuerpo al trabajo.

2. Los diferentes tipos de vinculación degeneran mucho las relaciones entre los mismos docentes, y esto dificulta la relación a la hora de ponerse de acuerdo. Entonces uno nota que el docente que ha podido estudiar y toda esa cosa, dice: “Déjenme a mí el proyecto de educación sexual, porque yo tengo computador en la casa y una buena biblioteca. Yo lo hago”. Entonces el tipo se va y se faja 120 páginas. Y con orgullo entra ese día y delante de todos los maestros le entrega al rector su proyecto. A los tres meses va uno y encuentra el proyecto empolvado, pero la educación sexual sigue con los mismos problemas en el colegio.

Y allí uno mira que hay docentes que sin tanto bombo son los que de pronto le piden al rector que les deje ayudar a ordenar cosas con los muchachos, es decir, va uno y mira y les pregunta “qué es lo que hay”, y ellos contestan: “Éste es un rincón de lectura”, así tenga las telarañas que tenga. Para mí eso es un proyecto pedagógico que no está escrito, pero que sigue siéndolo. Pienso que los docentes que ganamos poquito empezamos a trabajar más para ver si de pronto algún día llegamos a ganar lo que ganan los otros.

3. Los docentes con mejor salario, casi siempre están dedicados a otra actividad comercial o a algún tipo de estudios superiores.

Pero, más de fondo, la variedad de imágenes proyectadas por los docentes repercute en las instituciones educativas, creando situaciones problemáticas que afectan el desarrollo de los procesos administrativos, pedagógicos y de proyección. Se destacan, entre otros, los siguientes problemas:

— Cada docente, según su forma de ser y de pensar, asume una *visión* propia, no compartida, sobre el *deber ser* de la institución. Hay docentes que creen que la escuela es para formar; otros dicen: “No, aquí nos tienen vaciados y toca acabar el colegio”. Cada quien tiene su propia forma de ver la escuela, presentando una disparidad impresionante en las formas de asumir la razón de ser de la escuela y del colegio.

— Los intereses, expectativas y problemas de los docentes están muy lejos de los que contextualizan la comunidad educativa y vecinal. En las culturas los docentes estamos en calidad de préstamo, temporalmente y nunca hemos llegado a transformarlas, sino que estamos más pendientes de ver cómo salimos de esa cultura, pero sin comprometernos nunca con ella. El Proyecto Educativo Institucional tiene, como uno de sus puntos más importantes el que hace referencia a la participación comunitaria. El proyecto se realiza, se proyecta, se prepara con el fin de dar solución a los problemas de la comunidad. Pero por desgracia, los docentes no tenemos ningún nexo con los problemas de la comunidad a la cual asistimos. Por alguna razón del destino fuimos asignados a esa comunidad y eso hace que no tengamos una relación directa con ella.

— Se dificulta el trabajo en equipo que desarrolla acciones hacia un propósito o propósitos comunes. Lo que hay es una cantidad de grupos sueltos que desarrollan acciones hacia propósitos particulares o personales, pero no se permite el trabajo en equipo hacia propósitos comunes. Es muy difícil encontrar esto en una institución educativa y, sobre todo, en una oficial.

— La *autonomía escolar y curricular* se convierte en una suma de libertades individuales que se atropellan para imponer su razón. Cada quien asume la autonomía como quiere, cada quien es autónomo desde su propio punto de vista, cada quien dice que su autonomía le permite ser, en su salón de clase o en la administración, lo que es. Pero nadie se preocupa por armar de verdad la autonomía institucional, esa que confiere el artículo 77 de la ley 115.

— El *plan de estudios* no se construye para la institución ni buscando la formación integral de un estudiante caracterizado por la misma comunidad, sino que es construido por cada maestro según su propia versión del currículo, pues cada quien carga su mochila pedagógica y cada quien tiene su propio plan de estudios. Llevar a estos docentes a realizar un plan de estudios unificado e institucional en donde se apunte hacia el desarrollo y la formación de una persona integral y con unas características específicas para esa institución, es completamente difícil. Las responsabilidades se multiplican, pero lo hacen de acuerdo con lo que cada quien piensa, sin integrarse con los demás para hacer un solo plan de estudio, sino que cada uno tienen el suyo y no se articule con los demás.

— Las *responsabilidades* se multiplican teniendo como referencia las actuaciones individuales, y no se unifican sobre la

base de un perfil institucional. No existen las responsabilidades de equipo, ni las responsabilidades institucionales, no hay responsabilidades que apunten a formar a un estudiante.

— La *participación comunitaria* no tiene cabida en la multiplicidad de propósitos no compartidos.

— El *tiempo escolar* de los estudiantes se ve supeditado al tiempo que puedan dedicar los docentes, según sus propios criterios de comportamiento y sus obligaciones personales. Hablo del docente en el sentido de las imágenes que hemos proyectado. Si el docente está comprometido, tendrá mucho tiempo para sus estudiantes, si no lo está, si está contra el sistema, si es un resentido, pues no tendrá tiempo para el estudiante porque éste va a ser una “lata” y un peso más. Nosotros hicimos un estudio sobre cuántos días realmente trabaja un colegio oficial bueno, y nos dimos cuenta de que se trabaja entre 120 o 130 días, y eso que era en un buen colegio. También encontramos el caso de escuelas con 58 días de trabajo en el año.

— No hay *identidad* respecto a un bien común. Cada maestro sostiene su propia identidad, y ésta se proyecta según la imagen que representa. Es imposible que como grupo docente exista una identidad institucional. Si los docentes no tenemos una identidad con la institución, es imposible pedirle al estudiante que tenga identidad con la misma. Hace veinte años era un orgullo para mí portar el uniforme; hoy los estudiantes salen, se van para el billar, se quitan el saco, lo cuelgan, se sueltan la corbata, se sueltan la camisa, tranquilos, van y vienen como si fuera domingo. Eso para mí no es irrespeto, siempre me pregunto cómo puede tener identidad un estudiante, cuando ve que un docente no le refleja ni transmite identidad.



Sin llegar a exagerar en la pregunta y aceptando lo anterior: ¿Pueden los colegios y escuelas oficiales proyectar una imagen corporativa que los identifique y diferencie de los demás? ¿O pueden convertirse en la garantía social de progreso que pretende la comunidad? ¿O pueden acercarse, en sus procesos pedagógicos, a los procesos políticos, sociales, económicos, culturales y ambientales que los rodean?

Sin lugar a dudas, para que la educación sea, en verdad, el pilar de progreso que tanto se pregona, es necesario que los docentes acerquemos nuestra profesión a la problemática del país; que formemos para la vida, y que no temamos enfrentar el discurso de la violencia, la corrupción, la pobreza y el subdesarrollo, porque los espacios escolares son el mejor contexto, y las discusiones de clase el mejor pretexto, para cambiar los valores de convivencia hacia la paz, la honestidad, el deseo de progreso y la calidad de vida.

También se requiere, con urgencia, que los docentes *desaprendan* y *desestructuren* su contenido técnico-pedagógico; es decir, que dejen de ser “*Enseñantes de Temas*” y se conviertan en profesionales cuyo papel sea formar personas con actitudes y aptitudes propias para el nuevo milenio; que se alejen de la didáctica y a partir de reflexiones pedagógicas auténticas vayan autoformándose en el oficio de “*aprender a aprender*”; y que conceptualicen su labor en el marco de la realidad social que los caracteriza como personajes de la comunidad que tienen la responsabilidad de construir el mundo intelectual y espiritual del estudiante, a partir de la palabra y de la imagen que proyectan. La educación tiene que empezar a hablar de la pobreza, de la

delincuencia, del país subdesarrollado, de todo esto, para poder hacer que este tipo de temas cambien y se empiecen a construir discursos de paz, de progreso, de mejoramiento de la calidad de vida; que los salones de clase empiecen a constituirse en el punto de partida para una formación integral, como lo define el Artículo 5 de la ley 115.

No es un docente acreditado por los títulos universitarios sino un *maestro*, comprometido con su entorno social y escolar, quien proyecta hacia las múltiples miradas y percepciones la imagen de una persona segura de su actuación, orgullosa de su oficio y dispuesta a construir con sus estudiantes un mundo significativo para sus vidas.

Un maestro real y auténtico que viva en el planeta Tierra, en un continente llamado América, contextualizado por los problemas y la cultura latinoamericana, y en un país necesitado de progreso. Un maestro que facilite la pregunta, la observación y la crítica... Un maestro sin complejos... Un *maestro educador*.

Para terminar, quiero compartir con ustedes una reflexión que en una ocasión me regaló un estudiante dándome una queja sentida sobre su escasa formación y, a la vez, sobre tanta formación. Es mi deseo poner a consideración de directivos y docentes y también de algunos administrativos, su gran afición a formar a toda persona de la comunidad, por cierto no de una manera integral. Incluiré el texto escrito por Edilberto Vargas Cabrera, titulado *¿Y de la Formación qué?*

¿Qué es la formación integral?, ¿coincide nuestro concepto de formación con el concepto de formación que tienen los estudiantes?, ¿cuál es la formación que se merecen nuestros

educandos?, ¿la formación que se desarrolla en los establecimientos educativos va de acuerdo con las necesidades, con las expectativas de quienes allá asisten? ¿cuándo, dónde y cómo debemos formar? Éstas son preguntas bastante significativas a la hora de pensar en propuestas pedagógicas; ésta es una visión crítica sobre los procesos de formación. La intención, según como ustedes la quieran asumir, puede ser pedagógica o recreativa, pero en todo caso, es una voz estudiantil con mucho deseo de ser escuchada:

“¿Que qué pienso de la formación integral? Mire profe, no sé qué quiere decir integral y tengo una vaga idea de lo que significa permanente o social, pero sí sé qué es formación. Recuerdo cuando tenía cuatro años y mi abuelo le dijo a mi mamá que ya era hora de meterme en la escuela para que empezara mi formación, y así fue. Esto se inició cuando fui cogido de la mano por mi mamá e hicimos una larga fila para que el director nos recibiera y nos diera el cupo y la ficha para reclamar los papeles de la matrícula. Y la formación siguió, porque después fue necesario hacer fila durante un rato para que una secretaria nos entregara los papeles, otra para que los revisara, otra para que los recogiera y otra para que los archivara.

Bien formados, en silencio, con orden y uno detrás de otro. Desde ese año hasta ahora, en once, es mucha la formación que he recibido en todos los grados: siempre la misma cosa; que forme para entrar, que forme para salir, que forme para las palabras del rector, para las indicaciones de los maestros, para las observaciones de la coordinadora, que forme para las izadas de bandera, para el día del agua,



para el día de la tierra, que forme la cooperativa, en el patio, a la entrada al salón o a la salida de la escuela. Creo que todas estas filas y estas colas son por aquello de la formación permanente, formando en todas partes y a toda hora, lo social es porque para uno no cansarse habla con el de atrás y el de adelante, haciendo amigos.

Bueno, de todos los profes que he tenido al que más recuerdo es al de cuarto de primaria. Ese sí que insistía con la formación, bien derechitos y alineados, en posición de firmes y a discreción, tomando distancia y por orden de estatura, arriba las manos, abajo y adelante.

Creo que ese año le cogí escama al himno nacional, porque teníamos que cantarlo siempre en todos los actos al rayo del sol, bien derechitos y alineados en posición de firmes, porque así es como se canta el himno. No sé qué relación exista entre el amor por la patria y los rayos del sol, o la alineación y la buena voz.

Chévere profe, que hiciéramos fila para entrar a un acto, pero que luego nos dejaran sentar como en el estadio o en el teatro, y que nos dejaran cantar el himno nacional parados en cualquier parte, mirando la bandera con respeto y mirando hacia el cielo con la mano en el corazón, como me dice mi papá en el estadio.

Lo cierto es que le agradezco al colegio por tanta formación, porque no voy a sufrir mucho cuando me toque pagar servicio. Según me dicen, allá la formación es más

estricta. Aunque me hubiese gustado que la formación en mi colegio hubiera sido integral por haber servido para integrarnos, no en filas ni en colas, sino ubicados unos frente a otros mirándonos a los ojos, como nos sentaba la profesora de Sociales, cuando la regañaba el coordinador por hacer desorden en el salón. O que a la hora de formar nos dieran la oportunidad de ser nosotros mismos, no los que los profesores quieren que nosotros seamos; que en la formación pudiéramos participar como personas, ubicándonos en el sitio que quisiéramos, reflejando gusto y orgullo por ser parte de la institución.

De todas maneras, profe, me siento muy poco formado aún con tanta formación”.

Estas consideraciones **intentan** desacomodar los conceptos que los docentes estamos **manejando** hoy de manera libertina, sobre la educación como **un proceso de formación integral**, permanente, social y cultural, expuestos en la ley general de educación y asumidos como lema en la mayoría de principios y fundamentos **intitucionales** de los establecimientos educativos.

¿Que la educación es un proceso de formación de verdad?, esto sólo lo pueden afirmar los colegios y escuelas que ven a sus estudiantes como personas y no como números de matrícula o como hijos de papás que deben pensión.

Estos colegios y escuelas donde las actividades administrativas, pedagógicas y de **proyección** se piensan, planifican y ejecutan para resolver **necesidades intelectuales**, culturales, afectivas, estéticas y **espirituales** de la comunidad educativa que atienden. **Y** donde estas actividades, en suma, son

propuestas para formar *íntegras* a las personas, o mejor, formar personas íntegras porque en forma permanente les dan la oportunidad de ser responsables, eficientes, autónomas; les brindan la ocasión de amar a su colegio o a su escuela, de mostrar con orgullo su uniforme, de liderar clubes o grupos, les propician el tiempo y el espacio para preguntar y responder, para comunicar y entender, para criticar y proponer. Es decir, en general que dan la oportunidad de realizar actividades que permiten y obligan a los estudiantes a ser, sentir, pensar y proyectarse como personas importantes en su propio crecimiento y en el crecimiento de su institución.

Si no es así, si seguimos formando sin formar, un día nuestros estudiantes se van a rebelar y, a los cuatro vientos, se escuchará un grito unísono que dirá: “Estoy deforme e inconforme con tanta formación”.

AUTOAPRENDIZAJE: NUEVOS ROLES PARA EL DOCENTE

Luis Eduardo Sabogal
RECTOR LICEO MONTAÑA Y EDUCADOR

Es una opinión ampliamente aceptada en los foros y debates académicos la necesidad de establecer cambios en las estructuras educativas, que abran nuevas posibilidades de aprendizaje acordes con las necesidades actuales, a fin de facilitar a nuestros jóvenes un adecuado desarrollo intelectual y la apropiación de herramientas que les permitan enfrentar las exigencias del futuro con éxito.

Las diversas tentativas de los profesionales de la educación se realizan en todo el espectro de la pedagogía: desde modificaciones a los planes de estudio; cambios en el uso del tiempo libre; aplicación de la tecnología educativa; énfasis en algún área del conocimiento o en la profundización de ciertas aptitudes y la aplicación de diversos modelos pedagógicos, hasta concepciones maximalistas que hablan de la no-escuela, o de la fijación curricular por los propios alumnos, etc.

Las opciones mencionadas han mostrado su validez en procesos específicos, y hoy son fundamento de esfuerzos académicos importantes. Entre éstos, las llamadas innovaciones educativas pretenden ofrecer proyectos diferentes, alternativos, a las dificultades conocidas de la educación clásica.

En todas ellas, con mayor o menor intensidad, el papel del docente sigue siendo esencial, ya sea como dispensador de

conocimientos, “facilitador”, motivador, orientador, consejero, y en muchos casos todavía, como el superhéroe encargado de todo tipo de actividades curriculares y extracurriculares. En cualquier caso, el trabajo del docente permanece indispensable en la noble tarea de educar, en el sentido más amplio de la palabra.

La experiencia educativa de nuestra institución se basó inicialmente en un trabajo de equipo para investigar sobre problemas del aprendizaje que, más adelante, dio lugar a la elaboración de materiales y métodos que facilitarían el autoaprendizaje. Después vino la conformación de un equipo docente comprometido con estos principios, que permanece relativamente estable. Las observaciones y comentarios que hago a continuación son el fruto de una experiencia ininterrumpida por cerca de diez años en el Liceo Montana, institución de carácter privado, mixta, con bachillerato académico completo.

Dadas las especiales características de nuestro modelo educativo, creo importante, en una primera parte, exponer brevemente sus principios y organización general.

En la segunda parte me centraré en el papel de los docentes y, específicamente, en la tutoría como propuesta de pedagogía en el Liceo.

El proyecto y su realización

El modelo se centra en el desarrollo de los aprendizajes diferenciales, y por lo tanto, es un sistema individualizado. De esta concepción se desprenden, naturalmente, otros signos como la flexibilidad y la promoción por objetivos. Se busca ejercitar en los estudiantes la capacidad de “aprender a aprender”, de donde

se derivan, a su vez, la adquisición de autonomía y responsabilidad, la diversidad de momentos en los planes de estudio, la opción de elegir nuevos temas de trabajo y de investigación y la posibilidad de compartir con otros (estudiantes y docentes) los conocimientos y experiencias adquiridas.

Un colegio o cualquier institución educativa que tenga en cuenta a cada estudiante, en términos de características particulares y en torno a objetivos alcanzables según planes de trabajo totalmente individuales, no puede ser la institución tradicional. Esto sólo es posible “desestructurando”, de forma radical, la organización clásica, dándole una nueva articulación coherente con el modelo de aprendizaje. De allí la inexistencia de horarios de clases por materias, de grupos homogéneos por grados, de tiempos determinados para el desarrollo de materias y cursos, de la sucesión de cátedras docentes, etc.

La nueva estructura escolar es abierta, flexible, de autonomía progresiva. Los grupos se organizan no por edades o grados, sino por conveniencias motivacionales o estratégicas. Cada estudiante crea, con la ayuda del docente, un plan de acción propio y dedica el tiempo necesario a la adquisición de los conocimientos, aptitudes y habilidades específicas para cada tema.

El aprendizaje se logra a través de varias etapas, en las cuales el estudiante adquiere diversas destrezas e incrementa progresivamente su capacidad intelectual.

Inicialmente recibe una inducción donde aprende las “reglas del juego”: principios pedagógicos; entrenamiento intensivo en método de estudio; planeación del tiempo y del trabajo. Luego pasa al Taller, conformado por un pequeño número

de estudiantes, donde uno a uno podrán realizar todos los objetivos académicos programados, siempre bajo la guía y supervisión de un tutor. El ciclo termina con la presentación de evaluaciones rigurosas, cuyos resultados deberán mostrar su grado de adquisición de conocimientos y de competencias. El aprendizaje se logra mediante la aplicación del método de estudio en el cual inducción y deducción son recursos esenciales.

Los materiales conducen al estudiante a descubrir, a crear hipótesis, hacer inferencias, manipular y aplicar lo aprendido.

La dinámica escolar es complementada con seminarios especializados permanentes, seleccionados por los estudiantes y docentes conjuntamente; con la práctica en laboratorios de ciencias y física; con debates sobre temas actuales donde la lectura diaria del periódico es requisito indispensable; y con la práctica organizada de actividades artísticas y deportivas de conjunto.

Pero no es sólo la explosión de la estructura colegial clásica lo que nos caracteriza, sino también la práctica de valores como vivencia cotidiana. Nuestros estudiantes se comprometen con un comportamiento intelectual y social que los conduce asertivamente a la maduración. Aquí, la ética no es un discurso sino la vida misma. La vida escolar involucra la puesta en práctica de valores sociales: el gobierno escolar, la participación abierta, la toma de decisiones, la tolerancia en los debates, etc., son ocasiones permanentes que conforman un campo propicio para la aplicación de la axiología institucional.

Otra visión de la docencia

En nuestro modelo educativo el estudiante es el centro de toda la actividad escolar.

Pero también el estudiante es responsable de buena parte de su proceso de aprendizaje, en tanto que debe esforzarse por aplicar un método activo de autoestudio y de participar en todas las actividades que tienen como propósito la realización íntegra del currículo.

Desde este punto de vista la docencia se ve obligada a adoptar nuevos roles al quedar desprovista de su exclusiva función de poseedor y repartidor de “saberes”. La función del profesor clásico es reemplazada por una nueva distribución y asignación de papeles, con el objeto de complementar el proceso de autoaprendizaje.

Estas nuevas funciones son la tutoría y el análisis. Tutores y analistas son docentes de carrera que ejercen lo que podríamos llamar una “especialización ampliada”. Esto es, en primer lugar, la práctica de labores específicas de todo docente, como la revisión del trabajo del estudiante y la orientación para llevarlo a la adquisición de logros cognoscitivos y conductuales. En segundo lugar comprende la posibilidad de realizar labores en el campo de su especialización, que amplíen el rango de aprendizajes y den mayor solidez al proceso general.

En nuestro modelo pedagógico el docente deja de realizar las múltiples tareas del profesor clásico. Su función es más especializada, más creativa. Con un componente adicional: también es un investigador. La característica de sistema abierto y flexible imprime ese carácter a los docentes. De esta forma, tutores y analistas se encuentran en un proceso permanente de retroalimentación, en el cual surgen nuevas propuestas y modificaciones de la rutina diaria y del modelo mismo. En relación con los estudiantes, el docente es un observador de sus comportamientos

individuales y colectivos. Hace anotaciones muy rigurosas y registra y compara datos estadísticos obtenidos del rendimiento académico.

Por esta vía ha sido posible modificar las condiciones del trabajo, la organización interna de los talleres; hacer cambios en la evaluación, en el método de estudio, en los contenidos y en las características de los materiales, etc.

En grandes rasgos, un *analista* tiene como función principal la evaluación del trabajo de los estudiantes y su orientación hacia formas apropiadas de aprendizaje. Con el mismo propósito asigna nuevos trabajos de investigación y de aplicación, que el estudiante deberá realizar individualmente. Proporciona retroalimentación inmediata a cada uno de sus estudiantes y mantiene comunicación estable con ellos. El trabajo del analista se realiza a distancia, sus estudiantes no lo conocen. Su relación con ellos es indirecta. Su peso académico proviene de la facultad que posee para decidir sobre el avance de cada estudiante, y de la percepción que tiene de sus conocimientos, de su objetividad y rigor intelectual.

El grupo de analistas tiene bajo su responsabilidad revisar y actualizar los contenidos del material de estudio, así como de las pruebas que se aplican en cada caso.

Analistas y tutores integran el Comité Académico que se reúne cada dos semanas durante cuatro horas.

El *tutor* es un docente especializado en una de la áreas del conocimiento; posee la formación específica dentro de nuestro modelo educativo, proveniente de la investigación y de su experiencia prolongada en nuestro equipo de trabajo.

Su función principal es la de *orientador* del proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes de su grupo o taller. Revisa permanentemente el trabajo de éstos y se asegura de su realización rigurosa y ordenada. Es también un *consultor* en las materias de su especialidad. Para esto dedica parte de su jornada a los estudiantes que así lo requieran. El *tutor* no dicta clases, ni “enseña” a la usanza tradicional, sino que cuestiona, propone nuevas vías de reflexión y de acción y trabaja con su estudiante. La función del tutor no es rutinaria, tiene la posibilidad de realizar funciones diversas dentro de su especialidad.

Así, un tutor especializado en biología y química orientará las prácticas específicas de laboratorio. Un especialista en español, por ejemplo, coordinará los esfuerzos dirigidos a la publicación del periódico escolar, o los talleres literarios. De la misma forma, el *tutor* es responsable de seminarios temáticos, mediante los cuales los estudiantes tienen la posibilidad de profundizar y debatir temas que complementan su trabajo autoformativo. El *tutor no califica ni evalúa* al estudiante. Aquí radica la calidad de su labor formativa.

Al romperse la distancia psicológica de la evaluación, el estudiante lo percibe como un colaborador en su arduo camino de aprendizaje. Esto permite al tutor un acercamiento mayor con su estudiante, y lo convierte en un *motivador* que aprende cuándo y cómo puede impulsar a cada uno individualmente para que logre sus objetivos.

La visión del estudiante

En una encuesta recientemente realizada a propósito de esta invitación, preguntamos a nuestros estudiantes cómo

valoraban a sus docentes. Trataré de resumir los resultados a fin de orientarme dentro del tema principal de este ciclo de Historias de Vida de docentes.

En primer lugar, hacen una distinción entre sus docentes.

El analista:

Es objetivo, riguroso.

Muestra grandes conocimientos.

Su trabajo les permite avanzar retirando obstáculos.

La distancia física los vuelve casi míticos.

Sienten gran confianza en sus apreciaciones y orientaciones.

Los tutores :

Ayudan a resolver dificultades con rapidez.

Son muy creativos en el manejo de las diversas situaciones.

Pueden dedicarles tiempo a cada uno de ellos individualmente.

Muestran interés por su desempeño académico.

Es agradable trabajar con ellos porque no califican.

Logran que los estudiantes se sientan bien en su trabajo.

Como es una relación muy cercana, la disciplina es buena.

Los alientan a ser independientes o autónomos en su trabajo intelectual.

Crean en ellos hábitos muy importantes como método de estudio, esfuerzo y dedicación.

En segundo lugar, expresan su sentimiento y sus reacciones frente a esta forma de educación:

- Sienten tranquilos: la presión proviene del compromiso propio, no hay competencia dentro de los grupos.

- Se sienten escuchados, pueden proponer y sacar adelante sus ideas.
- Se sienten atendidos: individualmente y de manera oportuna.
- Sienten que pueden confiar en sus educadores.
- Agradecen la forma equilibrada en que les permiten adquirir comportamientos maduros.

Mucho se dice sobre *el deber ser* de la labor docente, y el interés de todos aquí es buscar mejores condiciones en la realización de nuestra tarea. Sin embargo, cuán difícil parece la posibilidad de cambiar cuando esa labor se hace en situaciones adversas. La rutina de nuestra institución, por ejemplo, no está exenta de dificultades. No en vano la sociedad prefiere el *status quo* y en general las personas son renuentes al cambio.

Pero con un poco de imaginación y mucho de esfuerzo se pueden lograr modificaciones significativas.

Para concluir, modestamente quisiera dar mi opinión sobre el rol del docente frente a sus alumnos y en la sociedad. El docente deber ser un modelo. Me refiero al comportamiento individual y social, y a su actitud intelectual.

El “Buen Ejemplo”, expresión tradicional de los abuelos, es la mejor herramienta formativa que pueda usarse en beneficio de hijos y alumnos. Sin Buen Ejemplo, las teorías, proyectos o conceptualizaciones caerán en el vacío de cualquier práctica pedagógica. Esta premisa no debería olvidarse : *El buen ejemplo educa.*

ROL DEL EDUCADOR COMO INVESTIGADOR DE LA INFANCIA

Gustavo Escobar Baena
MAESTRO INVESTIGADOR

Quiero empezar por recordar a un maestro que fue importante en mi vida y a quien sólo conocí dos días. Armando fue un maestro que se ganó mi consideración porque sabía de los niños, de las niñas, también de los maestros, porque en su cabeza andaba un mundo fascinante, el mundo de Latinoamérica a través de la literatura, del cual él, con su voz y con sus manos, iba sacando historias para contar qué han hecho los maestros y maestras en estos países para edificar la infancia, para construir una idea de Nación o para pensarse a sí mismos.

Con Armando tuve el primer sueño de mi vida como maestro, que fue el de explorar cómo a través de la literatura se podría reconstruir la imagen de nosotros los educadores. Infortunadamente tendría que ir a Medellín para tener varias noches de bohemia con él y poder ir entendiendo cómo, desde la literatura, se puede levantar ese mundo pasional de nosotros los educadores.

A los dos años murió Armando y me quede con la ilusión, pero de pronto ese encuentro no fue inútil. Ese encuentro me llevó a pensar en dos mundos que han cruzado mi vida de educador, el mundo de la calle, de la vida cotidiana y el mundo de un espacio cerrado como puede ser un salón de clase, un colegio, una institución.

Armando me indicó cómo, desde la literatura, se registra de manera asombrosa la vida de los seres humanos que hacemos algo de trabajo en estas sociedades. Pero también, la misma escuela me exigió despegarme del papel tradicional de enseñar para iniciarme en un ejercicio difícil, de tremenda dificultad, como es el de investigar algún tema o área específica en la cual nosotros podamos conversar con mayor autoridad. Quizá la primera lección que he aprendido al realizar este ejercicio de investigar la infancia es poder cambiar el concepto de autoridad a través de la nota, de la calificación, de la imposición por una autoridad buscada en el deseo de saber, en la búsqueda y en el poder conversar sobre lo obtenido.

Junto con Armando como maestro, también me he encontrado con esos niños y niñas, con esos jóvenes, incluso con los adultos, los ciudadanos comunes y corrientes de este país, quienes de alguna manera me indican que el ser humano prima antes que el estudiante, que el escolar, que el educando.

La vida cotidiana de la escuela me indicaba que, a través del lenguaje, los maestros nos referíamos con algunas expresiones indicadoras de algún problema que se podría llamar en investigación y es, cómo se crea una distancia entre el mundo del educador y el mundo del estudiante que participa con nosotros en la cultura escolar.

Esos buenos para nada, esas caspas, esos niños que no rinden, esos indisciplinados que ya rayan en la violencia, esos niños que no tienen futuro. Incluso algunas acciones que pueden llegar a sentir el acto de la vergüenza, me llevaron a indagar desde la psicología quién se había preocupado por estudiar a la infancia y la sociedad. Y me encontré con un autor como Erick Erickson,

que en un fascinante libro que se titula *Infancia y Sociedad* (1), se ocupa de definir las edades de los seres humanos; a la primera edad desde los cero hasta el primer año, Erickson la denomina como una edad de confianza o desconfianza. Dice él que: “*el niño en la relación con la madre y con los satisfactores externos, puede ya resolver la primera tensión que se presenta en la vida de existir como ser humano y es poder incorporar una disposición hacia la confianza o, por el contrario, ya anidarse en las dificultades de lo que es un ser desconfiado*”.

Dice Erickson que tres indicadores podrían mostrar cómo un niño puede crecer en un ambiente de confianza:

1. El alimento: en el contacto con la madre se nutre, no sólo del alimento sino también del afecto.
2. El mundo del sueño.
3. Finalmente los intestinos darían razón, si se produce el ambiente de confianza para un adecuado manejo intestinal.

Esta expresión, vista desde la psicología, me llevó a pensar en la institución educativa. Si el primer año de vida con la madre es tan fundamental por qué no habríamos de pensar en lo que yo he denominado como una “confianza cultural” donde el niño, la niña, el joven o la persona que comparte con nosotros los saberes —pero no únicamente los saberes, sino también la vida escolar del mundo de la relación con el otro, del encuentro con el otro— halle la perspectiva de construir alguna mediación, algún puente

(1) El ponente se refiere a: ERIKSON, Erik H., **Infancia y sociedad**, Ediciones Lumen-Hormé, Buenos Aires, 1993. Dicho ejemplar se puede consultar en la Colección abierta, área general de la biblioteca de la Universidad de los Andes bajo el número topográfico: 155.5,E634. (N. del E.)

que nos lleve a pensar que las instituciones y nosotros como sujetos dentro de ellas, podríamos ser partícipes de una confianza cultural que se anida en un país que es netamente desconfiado.

Las investigaciones de Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina (2) nos han caracterizado muy bien sobre en qué ha consistido este país que es tremendamente desconfiado. A comienzos de siglo, cuando el maestro curiosamente era visto como un soldado, tanto por la pedagogía católica como la pedagogía de la escuela activa; los católicos veían en el maestro a un soldado a favor de los educadores básicos que eran la Iglesia y la familia.

La escuela activa la experiencia del Gimnasio Moderno en Agustín Nieto Caballero, su principal pensador, identifica al maestro como un soldado, es decir, aquel hombre que podría convertirse en un legionario. Cincuenta serían los años necesarios para iniciar el camino de transformar las prácticas pedagógicas en el país. Pero los niños también eran vistos desde concepciones bien singulares. La Iglesia católica, por ejemplo, inspirada en el trabajo de Juan Bautista de la Salle, pensaba hacer al niño como un ser de virtud, un ser al que se debería preparar para desempeñarse bien en este mundo y para conquistar las bondades del mundo eterno. Era un ser de quien habría que hacer un ser de virtud. Pero por el contrario, o de una manera muy distinta, también la escuela activa miraba al niño desde una manera muy

(2) El ponente se refiere al trabajo que se encuentra en: SÁENZ Obregón, Javier; SILDARRIAGA, Óscar y OSPINA, Armando, Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 193?-1946, Vols. 1 y 2, Colciencia, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia/Clío, Medellín, 1997. (N. del E.)

particular, ya allí él no era un ser tan estático y tan introspectivo: el niño era más un ser del movimiento, un ser que había que considerar como gestor de su propia educación.

Por ejemplo, en los estudios de Saénz, Saldarriaga y Ospina sobre la infancia, referidos a la pedagogía católica y a la escuela activa, vemos dos facetas de dos tipos de escuela, que en cierto modo podrían contrastar la una con la otra. Los autores nos indican que fue una escuela la que se involucró, como diríamos hoy, en el lenguaje actual desde la cultura, una escuela que sufrió y que de una u otra manera, con una u otra influencia, contribuyó a que se pudiera constituir lo que llamamos el sujeto social.

La desconfianza consistía en que en los primeros siglos se desconfiaba del pueblo. Se nos llamaba una raza enferma, ignorante, violenta. Pero también se desconfiaba del individuo, es decir, en esa época eran individuos que no podían pensar por sí mismos desde el mundo del deseo. Pero también se desconfiaba de los discursos; por ejemplo, Rousseau, a comienzos de siglo no era bien visto por la pedagogía católica, e inclusive el historiador Renán Silva (3), llega a manifestar que uno de los estudiantes fue separado de la institución por leer a Rousseau.

Éste es un país que también ha desconfiado de sus educadores desde el modelo de la tecnología activa o de la llamada

(3) Sobre el tema es posible consultar las siguientes obras del autor: SILVA Renán, José, "La educación como método" en **Boletín cultural y bibliográfico (Bogotá)**, Vol. 23, No. 9, pp 83-84 y SILVA Renán, José, **Escolares y cate-dráticos en la sociedad colonial: informe final de investigación**, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, Bogotá, 1985, que se pueden consultar en la hemeroteca de la Biblioteca Luis Ángel Arango y en la Biblioteca Pública Piloto de Medellín, respectivamente. (N. del E.)

reforma curricular. El educador no sería el hombre o la mujer que pensara el mundo de la educación, el mundo de la escuela, el mundo del ejercicio diario de enseñar; se necesitaría de los expertos, de los hombres y mujeres con profundos saberes para que le crearan diseño, y entonces él o ella serían relegados a cumplir simplemente el papel de aplicar lo que otros habían pensado: él o ella era un ejecutor de propuestas de especialistas.

Los maestros hemos tenido reacciones frente a estas formas de concebirnos y a estas formas de indicarnos un camino.

Se dice que bajo la imposición de la pedagogía católica, donde lo más importante era lo que pudiera decir el sacerdote o lo que se pudiera construir en familia, algunos maestros empezaron a pensar en el porqué de tanto predominio y hegemonía del cura.

Estos estudios comenzaron a preocuparse de otros ámbitos más allá de la espiritualidad, como era el ámbito de la vida familiar. Desde la imposición del modelo curricular los maestros también generamos una rebeldía, la de querer volver a pensar nuestro oficio, de querer volver a adquirir eso que hoy llamamos autonomía, de poder ligar de alguna manera la vida escolar con las expectativas de la comunidad, en lo que nosotros llamamos defensa de la educación pública. Digamos que no nos ha faltado el mundo de ilusiones. Pero de pronto tendríamos que agudizar en la investigación, sobre por qué entre el mundo del deseo y el mundo de la vida hay tan diversa separación.

Cuando uno es educador generalmente comparte mucho la vida con las mujeres, son mayoría, y comparte mucho la vida con los niños, de quienes se dice que son débiles. Sin embargo, la imagen del niño cambia cada vez. Curiosamente, los discursos,



así sean desde la más honda moda como la posmodernidad, nos llevan a encontrar expresiones que nos generan desconcierto. Por ejemplo, Lyotard, en su discurso sobre la posmodernidad (4), se refiere a la infancia como ese espacio terrible para los filósofos, pero también como ese espacio de complicidad. Incluso, finalizando una carta que él envía a un amigo, llega a decir: *“que la infancia para los filósofos solamente se logra alcanzar cuando se tienen 35 o 40 años de edad en adelante, porque antes pareciera estar negado el ejercicio de la filosofía”*. Sin embargo, no todo lo podemos crear desde lo escrito. Rimbaud (5) fue un gran poeta que desde los primeros años ya escribía filosofía, y a los 20 asombraba con una postura profundamente filosófica.

Desde el mundo de la informática, el mismo Lyotard nos indica que la máquina pudiera ser reemplazada por el enseñante, es decir, la tecnología tendría que ver con la acreditación de nosotros, los seres humanos, frente al saber. Será que se le olvida a Lyotard que el mundo de la pedagogía no es sólo el mundo de lo instrumental, sino que el mundo de la pedagogía es también el mundo de la vida, de los seres que quieren aprender, vivir, reconocerse en el otro, soñar y luchar para conseguir, de alguna manera, una existencia digna. Me permito desconfiar de la posmodernidad en ese sentido.

4) Entre los múltiples textos del autor nos atrevemos a reseñar algunos: LYOTARD, Jean François, **La fenomenología**, Buenos Aires, Eudeba, 1967; LYOTARD, Jean François, **La posmodernidad explicada a los niños**, Madrid, Gedisa, 1996 y LYOTARD, Jean François, **La condición postmoderna: informe sobre el saber**, Madrid, Ediciones Cátedra, 1994. (N. del E.)

(5) Del maravilloso poeta francés recomendamos: RIMBAUD, Jean Nicolas Artur, **Oeuvres complètes**, Paris, Gallimard. (N.del E.)

Desde la cultura escolar hay una cartelera que no se me olvida en mi vida de investigador de la infancia, es una que recoge dramáticamente la distancia entre el mundo del sueño del educador y el mundo de la realidad. La cartelera decía: *“Un niño es un rayito del sol que entra por la ventana y calienta el corazón”*, y la práctica cotidiana de la escuela se encargaba, en muchos casos, de negar ese hermoso postulado.

Si tenemos en cuenta a algunas indagaciones etnográficas, y si acatamos la “famosa disciplina” como lo hacíamos antes los educadores, se revela, cómo, de manera inconsciente, vamos borrando, con el mundo de la posibilidad, lo que es el mundo del deseo. El niño que llega a las escuelas, o el joven que llega a los colegios, o el adulto que llega a la educación popular, pueden correr el riesgo de ser vistos más como estudiantes, más como escolares que como seres humanos.

He pensado que de ahí pudiéramos levantar otro principio, que es el principio profundo por la existencia del ser humano, por el reconocimiento del niño o de la niña, del joven, del adulto, del anciano ya que hoy, en la nueva teoría de la educación, se nos dice, y yo estoy de acuerdo, que la educación debe ser un esfuerzo para toda la vida. Entonces, el otro y yo estamos trabajando por educarnos cada día, cada instante, hasta que finalice nuestra existencia.

En la institución escolar tendríamos que tener la rebeldía de pensar antes en el ser humano en relación con la cultura, que bajo las categorías de escolar y de estudiante.

Preguntamos: ¿Quién puede ser un educador o una educadora en este tiempo? Es una vida de intenciones en dificultades,

por las continuidades que ya nos han expresado, y que llaman de larga duración. Es una idea de un conflicto, entre las posibilidades de una escuela pública y las posibilidades de una escuela privada; una escuela que se entienda, no tanto como espacio de la enseñanza o como sitio, sino como acontecimiento del saber. A lo cual yo diría, yendo más allá, que se debe procurar una escuela que sea un acontecimiento de la vida para el saber, para evidenciar al otro, para identificar la cultura de la escuela y la cultura de la vida. Es decir, tendríamos que pensar en la posibilidad de integrar ambos mundos: el de la institución educativa y el de la vida cotidiana.

Ernesto fue un gamín del cual aprendí bastante. Por esas épocas en que conocí a Armando, ese maestro que desde la literatura me pudo haber indicado que, de pronto, el maestro sería como una especie de Honrafo, el de La Vorágine, que guía para que Arturo no se pierda en los recovecos de la selva, en la frondosidad de sus especies. En la literatura, en el Quijote de la Mancha, cuando don Quijote es el hombre que piensa, se duerme en sus sueños y cabalga sobre Rocinante, Sancho es el hombre que lo aterriza y le dice dónde está la dificultad, e incluso lo atemoriza, para que no acometa contra los molinos de viento.

De pronto, desde la literatura podríamos construir una imagen del educador, pensado más como el guía cultural, como el intelectual que orienta, que ayuda a no extraviarse, que siempre está atento a reconocer mejor el mundo del cual forma parte, pero que también es celoso en buscar los nuevos conocimientos, las nuevas verdades en el conjunto de los saberes.

Pensar en el educador hombre, o mujer, llevaría a pensar también en un país profundamente conmocionado como el nuestro, en donde la infancia sufre el peor impacto. Un país que ha recorrido

este siglo con la violencia en muy buena parte de sus espacios y sus tiempos. Es un país que invitaba a los niños de la guerra de los Mil Días a salir de las escuelas para irse al combate. Están las fotografías en los libros de la historia de la infancia, de los



niños embutidos en los uniformes de los adultos, con fusiles más altos que ellos, dispuestos a ganar esas batallas que no tenían claras, pero que a lo mejor los adultos perseguían. Era por el fervor de sus padres o del mismo pueblo del cual ellos hacían parte que decidían constituirse en combatientes de la guerra. Como hoy, con más de 2000 niños en la guerrilla, un buen número de menores de edad en los ejércitos, varios de ellos conformando los grupos paramilitares y altas poblaciones sumidas en la violencia, tanto en la vida dentro como fuera de la escuela.

El niño padece el impacto de la guerra, un impacto que podríamos registrar desde un ejercicio un poco tranquilo, reflexivo de pensar: ¿qué le ofrece este país a sus niños? Le ofrece los imaginarios de un país que somete a los más infantes a crecer viendo caer muertos a sus compañeritos de existencia, viendo a otros mutilados, a otros con el dolor interno cuando sus padres o sus familiares han perdido la guerra, han dejado de existir. Es una infancia constreñida en su desarrollo porque el impacto del dolor y del duelo, desde muy temprano, gana su existencia. Pero es una infancia que se desarraiga, que no puede encontrar identidad porque sus familias no pueden permanecer en el espacio en el cual han crecido. Es una infancia de los desplazados, de aquellos adultos y niños que la Defensoría del Pueblo nos dice que son 1.000.000 y que podríamos calcular en 500 o 600 niños en el país que tienen que venirse desde sus sitios de nacimiento y de sus juegos iniciales, para llegar a barrios subnormales de las ciudades,

a padecer el rigor de ser desconocido, de no poder hablar de sus experiencias porque sus padres les indican que hay que callar. Estos niños no pueden acceder al derecho de salud o de educación, así existan los programas, ni tampoco identificarse en un mundo bastante diferente de ese otro en el cual han crecido. Ésta es la realidad de la infancia de la guerra.

Hay otra violencia que nosotros los educadores, hombres y mujeres, conocemos muy de cerca y es la violencia del maltrato. De ese maltrato que en el discurso de los cuerpos, trabajado por cupo, cada día nos permite ver en las escuelas que es el mejor territorio en donde queda la huella de la imposición adulta, de la falta de respeto por el niño.

Es que esos niños, vistos desde el concepto como los vería por ejemplo María Montessori (6), son niños que se comportan desde su propia especificidad, son niños cuya característica principal es el juego porque son seres independientes del adulto y no adultos en miniatura, son niños en cierta manera ignorados por la educación, y por la vida, cuando son tratados como sus mayores.

Desde comienzos de siglo, otra concepción de niño irrumpe en este país y cobra vida en los manuales. Se trata de la

(6) Al respecto se puede consultar: MONTESSORI, María, **El método de la pedagogía científica: aplicada a la educación de la infancia[...]**, Barcelona, Editorial Araluce, 1937; MONTESSORI, María, **La mente absorbente del niño**, México, Editorial Diana, 1986; MONTESSORI, María, **Antropología pedagógica**, Barcelona, Editorial Araluce, 1950; MONTESSORI, María, **El niño el secreto de la infancia**, México, Editorial Diana, 1982; MONTESSORI, María, **La autoeducación, la escuela elemental**, Barcelona, Editorial Araluce, 1950; MONTESSORI, María, **La educación para el desarrollo humano: comprendiendo a Montessori**, México, Editorial Diana, 1979. (N. del E.)

concepción de Pestalozzi (7): el niño es visto como ese ser germinal, es decir, es quien tiene en su vida toda la potencia del ser, todas las potencialidades para llegar a ser adulto, pero que necesita desarrollarlas. Y así como una flor va abriendo los pétalos, así el niño irá abriendo sus pétalos para pasar de las facultades básicas a lo que Pestalozzi llamaba las facultades superiores.

La concepción de infancia desde la pedagogía sí se ha pensado, pero quizá nosotros los educadores no nos movemos bien en este campo en el cual nos identificamos, que es el de la pedagogía. Esto ocurre porque ha habido traspiés y desconocimientos a la negación de una identidad de nosotros los educadores, ondas culturales fuera de la institución educativa y del ejercicio docente nos han llevado a extraviarnos del camino. Digamos que el ejercicio de la pedagogía, así tenga todos los contrastes y todas las limitaciones de las disciplinas, es un ejercicio que nos puede identificar en relación con los otros saberes y en un diálogo creciente entre lo que pasa en el mundo de la educación y lo que ofrece el mundo de los saberes específicos: es un diálogo alrededor de problemas de la educación.

Esto no es fácil, porque el maestro que quiere irrumpir, que quiere ser innovador, que quiere investigar, curiosamente encuentra las dificultades en el mismo interior de su ejercicio, es decir, en el espacio de su escuela o colegio, en el espacio de su

(7) Se pueden consultar del autor mencionado: PESTALOZZI, Juan Enrique. El canto del cisne. México, Porrúa, 1982; PESTALOZZI, Juan Enrique, Cómo Gertrudis enseña a sus hijos, Buenos Aires, Centro de Educación de América Latina, 1967; PESTALOZZI, Juan Enrique, Leonardo y Gertrudis: libro para el pueblo, Madrid, Ediciones D. Jorro, 1913; PESTALOZZI, Juan Enrique, Cartas sobre educación infantil, Madrid, Editorial Tecnos, 1988. De éstos, la mayoría se encuentra en la Biblioteca Luis Ángel Arango. (N. def E.)

administración educativa, en el espacio del ámbito de investigación, y en su reconocimiento. O sea, que todavía se sigue desconfiando de la posibilidad que el educador o la educadora puedan tener en el campo de la innovación, de la investigación o de la búsqueda por los nuevos saberes de la pedagogía.

Para eso existen unos grupos. Los maestros no debemos sentirnos desesperanzados. Por el contrario es necesario abrir más el espacio del colegio, de la práctica cotidiana como un espacio de diálogo alrededor de lo que nosotros podamos indagar, de lo que podamos buscar con ayuda de distintas personas de otras disciplinas, y de otros profesionales.

Ese es un dialogo fructífero. La primera dificultad será superar las barreras mentales que tenemos nosotros mismos para establecer ese tipo de comunicación, es decir, sin pensar que el año escolar es un año que empieza y que el primer día de clase se planea todo lo que pasa en el año escolar, como pudiera indicarnos el maestro tradicional. Eso no debe ser así, en el primer día escolar se debe vivir el ímpetu de la dificultad y también de la esperanza por encontrar unos momentos pedagógicos que construyan, como diría Pestalozzi a comienzos de siglo: “*no podríamos dejar de ser activos*”. Pienso yo que al final del siglo tendríamos que tener el mismo reto de Pestalozzi: la educación es una educación para edificar al ser humano. No sólo se nace humano, hay que construir diariamente el carácter de humanidad.

EL MAESTRO ES UNA NOTA

Jenny Benavides - Jully Paola Robles - María Rosalba Buitrago
GRUPO DE ESTUDIANTES DEL COLEGIO DISTRITAL MAGDALENA ORTEGA DE NARIÑO

Vamos a hablar acerca de cómo ven a los maestros, de acuerdo con lo que hemos observado en nuestra institución.

Cómo ven los estudiantes al maestro

En general y para el siglo XXI, se está dando todo un cambio en la educación y aun así los estudiantes siguen con una imagen errada del maestro. Todavía se ve como el maestro de antes, es decir, el maestro que representaba el castigo y el regaño.

A nivel general, en los colegios mixtos —masculinos y femeninos— vemos a los maestros como si estuvieran hechos de un material diferente al nuestro. Se trata de alguien que no siente, que no llora, que no tiene problemas, que vemos lejano.

El maestro antes y después de la reforma

El cambio de pasar de un sistema de números a un sistema cuantitativo fue duro para todos los maestros, y más cuando había algunos que venían desempeñando su función bien. El maestro antes de la reforma se podía resumir en tres elementos:

1. Era constante;
2. Extremadamente exigente; y
3. No era amigo.

El maestro de hoy, después de la reforma, tiene las mismas características, sólo que en un 20% o 30% menos de lo que era antes. Se pueden ubicar tres grupos de maestros:

1. Los no adaptados: no han podido comprender el verdadero sentido del cambio. Siguen y se empeñan en seguir con las mismas costumbres del sistema anterior.
2. Los semiadaptados: han tratado de aprender a manejar el nuevo sistema. A veces se encuentran desubicados, tomando actitudes incoherentes en lo que piensan.
3. Los adaptados: de una u otra forma se han podido adaptar. Muchas veces caen en errores, pero permanentemente se están complementando con otras ideas.

La verdadera función académica de un maestro

Los estudiantes, en general, sólo consideramos que la función del maestro se resume en dos palabras: guiar y orientar. La clase, definitivamente, la hace un estudiante, y es que lo más provechoso para éste es tener la oportunidad de participar para su propio aprendizaje, investigar, consultar y participar en procesos básicos como la argumentación, el pensamiento lógico y otros. Esto es más importante que tener un maestro que únicamente llegue a llenar un tablero.

Hay muchas diferencias entre un maestro y una maestra. A pesar de tener muchas cosas en común, son dos mundos totalmente diferentes. Entonces, de acuerdo con sus creencias y costumbres, ellos actúan y esto nos indica que la sociedad y la cultura influyen bastante en el comportamiento de cada cual.

Algo también muy importante es el medio en donde se están desarrollando los maestros porque es muy diferente un ambiente mixto a uno femenino o masculino. Pero el deber del maestro es mirar detalladamente en qué medio se está desarrollando y cuáles son sus características, para ser inteligente y adaptarse al medio.

La gran barrera que nos limita a la palabra profesor

Algunos tomamos una actitud muy diferente ante un maestro. A veces, cuando nos mostramos de una manera muy especial porque es el profesor, tenemos que hacerlo de una forma muy elegante. Pero sólo les estamos mostrando una máscara y no nuestro verdadero yo. Por eso es preciso abrir espacios en los colegios para que los estudiantes se muestren tal y como son y para que ustedes aprendan a conocernos, a saber cuáles son nuestras problemáticas y a mirar cómo hacer la enseñanza de acuerdo con el grupo.

¿Cómo se logra una amistad entre un maestro y un estudiante?

En muchos casos, los estudiantes ni siquiera encontramos en nosotros mismos una amistad verdadera que nos llene. Entonces hay que dar oportunidad para lograr tres puntos esenciales:

1. Uno se debe conocer a sí mismo.
2. Debemos aprender a conocer a los demás.
3. Debemos darnos a conocer a los demás.

Si uno no tiene en cuenta estos tres puntos, es muy difícil llegar a ser amigo de alguien.

El maestro ideal de los jóvenes de hoy

Hay maestros que se andan quejando y dicen: “*No, este sistema de educación sólo lleva al libertinaje de los estudiantes. De verdad no sirve para nada.*” Pero esto es totalmente falso. También dicen que el anterior sistema, de números, era más exigente porque los estudiantes “disque” se preocupaban por alcanzar las notas.

Y da muchas posibilidades para concienciar a los estudiantes de que no sólo se debe formar la cabecita, sino que ellos se tienen que formar como personas.

Nosotros pensamos que hay tres pilares que conforman el maestro ideal que tenemos en la mente, y que nos gustaría que fuera así, o sea, si el maestro tuviera esos tres pilares, todo sería un paraíso:

1. *Un trato de igual a igual*: es decir, los maestros se deben poner en nuestros zapatos, deben recordar sus tiempos, para llegar a ser amigos basados en la comprensión, en la lealtad. Y algo muy importante es que un acercamiento maestro–estudiante es el relato de experiencias personales, porque es así como se aprenden a conocer.
2. *Un formador en valores*: los maestros no deben ser un ejemplo perfecto porque nosotros sabemos que ustedes son humanos. Pero deben tratar de ser un buen ejemplo.
3. *Una guía académica*: debe consistir en observar los procesos en los estudiantes. Los maestros deben mirar los procesos mediante los temas y no deben calificar de

una, porque todos son procesos, porque hay que mirar cómo avanzan individualmente los estudiantes. Porque los maestros no pueden exigir a 40 estudiantes que rindan al mismo ritmo: cada cual rinde a su medida y por esto hay que mirar el proceso individual.

Como el proceso de ahorita es cuantitativo, los compromisos individuales colectivos se deben tener en cuenta con los logros y apreciaciones de común acuerdo. Uno no puede llegar a imponer sus condiciones, sino que tiene que estar de acuerdo con los estudiantes. Porque la enseñanza se conforma entre estudiante y maestro, y no sólo es conformada por el maestro.

Yo sé que ustedes se sienten bien cuando le dicen maestro o maestra, pero esto crea una barrera muy grande entre estudiantes y docentes. No crean que los estudiantes sólo miramos sus defectos, nosotros estamos conscientes de que estar dentro de un aula por 40, 50 o 60 minutos es extremadamente estresante, así que los comprendemos, y entendemos lo que ustedes hacen por intentar formar personas, porque la vida es muy dura para los adolescentes. Gracias por todo esto y yo sé que en el fondo todos los estudiantes están muy agradecidos con sus maestros. Esperamos que ustedes también nos comprendan a nosotros.

Un informador y un formador en valores

El maestro debe ser un informador y un formador en valores, ya que a través de las experiencias que nos cuenta nosotros vamos a aprender más, porque no aprendemos sólo de palabras, sino también de hechos y experiencias claras. Y así la respuesta a los valores es mucho mejor.

En la materia Ética y Valores, lo principal sería la autoestima, la responsabilidad, el respeto y la claridad. Éstos son claves para lograr un crecimiento personal que conlleva que espiritualmente seamos grandes personas.

Para nosotros es fundamental que en una clase nos den la palabra, porque de esto se sacan muy buenas ideas y es allí donde el maestro ve que sí aprendimos.

Test para maestros...

A continuación presentamos un test con el cual podrás saber qué tipo de maestro eres. Contéstalo con sinceridad, ya que es personal. Así tú mismo te evaluarás y tratarás de encarrilarte por el camino del maestro ideal que necesitan los jóvenes de hoy.

1. Esta mañana discutiste con uno de tus hijos. Llegas al colegio y en una clase un alumno te habla golpeadito porque le llamaste la atención. Lo que haces tú es:

- a. Ignorarlo y seguir con la clase.
- b. Responderle peor. Entonces él te contesta el doble y se vuelve una discusión grupal.
- c. Mirarlo con una cara de revólver y después de unos segundos proseguir con la clase.
- d. Controlarte para no estallar y seguir con la clase.
Al finalizar la clase, llamarlo para dialogar con él.

2. Organizan una actividad para un desfile de modas de los estudiantes:

- a. Tú prefieres quedarte en la sala de maestros corrigiendo evaluaciones.

- b. Sólo entras, y sales espantado al ver el montaje y la escenografía.
- c. Vas y ves desde el inicio hasta el final.
- d. Te quedas hablando con tus colegas.

3. Distribuyes la hora de descanso así:

- a. Todo el tiempo te quedas en la cafetería, comiendo y hablando.
- b. Comes y organizas cada detalle de la siguiente clase.
- c. Te la pasas pensando en el jovencito problema de décimo.
- d. Comes y en el patio conversas con algunos de tus estudiantes, sin importar si son los mejores o los peores de tu clase.

4. Algún colega se lleva superbien con un curso que a ti no te responde para nada. Tú te limitas a:

- a. Envidiarlo por sus estrategias.
- b. Preguntarle cuál es su táctica e imitarlo.
- c. Te da lo mismo, mejor para él.
- d. Analizar su pedagogía y buscar estrategias similares.

5. Un alumno al que relativamente le va mal en tu clase, se la pasó llorando silenciosamente durante toda la hora. Con cara angustiada, tú:

- a. Esperas a que termine la clase y hablas con él.
- b. Sólo le preguntas qué tenía y te vas.
- c. Le exiges que deje el berrinche para otra ocasión.
- d. Finges el papel de amigo preocupado, para ganarte su confianza y que te cuente todo el chisme.

- e. Eres un maestro de pocas palabras, le subes el ánimo sin enterarte de la situación, y con sonrisas y palabras cariñosas logras hacerlo sonreír.

6. ¿Qué es un alumno?

- a. Cuerpo y alma, igual a todos.
- b. Uno más del montón.
- c. Una persona totalmente diferente a las demás.
- d. Un joven al que hay que tenerle mucha paciencia.

7. Haces el llamado a los padres de familia para:

- a. Sólo porque es un requisito mas de tu profesión.
- b. Dar quejas sobre las fallas del estudiante.
- c. Pedir plata y lo necesario para el colegio.
- d. Dar un informe detallado sobre el pro y el contra de su hijo como parte de la comunidad.

8. ¿Tienes hijos? ¿Cuántos?

- a. No.
- b. Sí.
- c. Sí. Seis en total.
- d. Claro. Aproximadamente son 500, aparte de mis otros cuatro hijos.

9. ¿Qué sistema de evaluación apoyas más?

- a. El anterior, el de números.
- b. No estoy contento con ninguno. Hay que buscar otras ideas.

- c. El de solamente letras: E-B-I.
- d. El de ahora es muy bueno, tiene sus ventajas y sus desventajas, pero me meto más en mi verdadero rol.

10. ¿Qué materia es más difícil para los estudiantes?

- a. Matemáticas.
- b. Informática.
- c. Inglés.
- d. La vida.

Resultados

Ahora observa la mayoría de respuestas por letra:

Si la mayoría son "a": perdón, pero tenemos que ser duros contigo. ¿Eres un maestro asalariado o qué? Sólo vas al colegio por cumplir y porque al final recibes tu quincena. No te importa en lo más mínimo la vida de tus estudiantes. ¡Pilas! un maestro de este tipo es un suicidio estudiantil. Debes realizar un cambio drástico de mentalidad.

Si la mayoría son "b": tienes unas costumbres de pedagogía muy antiguas, debes modernizarte al menos un poco. Recuerda que los jóvenes cambiamos muy rápido. Además, controlar ese mal genio sería bueno; si sigues así un día de éstos vas a terminar por golpear a un alumno.

Si la mayoría son "c": escogiste tu profesión porque en verdad te llamaba la atención. Intentas ser buen maestro por muchos medios que en ocasiones no son los mejores. Además, tienes la semilla del malgenio, no la dejes crecer. Pero con un

cambio de actitud para ser lo que en realidad eres, un maestro, puedes llegar a tener éxito con tus estudiantes.

Si la mayoría son "d": ¡felicitaciones! Eres un buen maestro, sabes ser amigo y siempre estás abierto a tus estudiantes. Estás bien encarrilado, probablemente no ves grandes resultados por ahora, pero si sigues con ese entusiasmo y complementando tus ideas, no sólo serás un maestro sino un segundo padre o madre. ¡Envidiable!

Carta de un estudiante a un maestro

¿Por qué no hiciste la tarea? Mañana tus padres deben venir a hablar conmigo. Oiga jovencito, ponga atención, ¿cuándo se va a convertir en un hombre responsable? Son éstas y muchas otras cosas las que oigo salir de su boca todos los días, como si fuera una máquina.

O lo puedo tutear... Tal vez sí, o no sé. Es tan difícil porque lo veo muy lejano. Bueno, está bien, voy a hacer un intento por tutearlo. Pues sí, a veces me siento tan solo en mi casa... ni siquiera tengo un amigo al que le pueda decir: hoy me pasó esto y me siento remal. A veces pienso que yo no te importo. ¿Qué te puede importar si hoy amanecí triste o alegre?, ¿qué más te da?, soy uno más del montón. De pronto, sí te puede importar si son tus mejores alumnos, pero no yo.

Me tiro las evaluaciones, participo poco, a veces no hago tareas, hablo en clase... en fin, soy un pésimo estudiante que no valora mucho lo que hacen las demás personas. Pero... ¿te has preguntado por qué soy así, por qué tú no me comprendes? En el fondo yo pienso en mi futuro, pero la pereza y los defectos me

ganan, estoy consciente de que lo que me enseñan sí me sirve, pero a veces soy muy feliz cuando no hago nada.

El otro día leí un artículo sobre los maestros. Decía que la mayor parte de las camas psiquiátricas las están ocupando los maestros. Y ¿por qué?, por tanto estrés, tantos nervios. Y sí, trabajar con tantos estudiantes, ver cómo cambian a cada instante, tratar de llegarles, realizar las clases y todo eso debe ser un tormento. Y aún me pregunto: ¿por qué siguen amando su profesión? Me acorde de ti y anhelé de corazón ser mejor. No quiero que termines ocupando una de esas camas.

Aunque te lo he demostrado, quiero que sepas que yo valoro lo que haces día a día; no me gusta cuando estás de mal genio, pero te entiendo y te admiro por tantas cosas. Y a pesar de que a veces me sacas el mal genio y digo muchas cosas, te quiero, te quiero como a mi padre, a mi madre. Te quiero a ti y aunque no lo reconozca, en el fondo me gustan tus clases, tu sonrisa.

Gracias por todo, porque si llego a ser una persona de bien te lo deberé a ti por siempre. Mil gracias, no te olvidaré, y aunque me sienta raro al decirlo, te amo, querido maestro.

EL FORO

Invito a todos los maestros a que recuperemos ese movimiento pedagógico, porque es el espacio que está dando todos estos cambios. Veo que hay un educador sin rostro, como los fiscales sin rostro.

MAESTRO ASISTENTE AL FORO

Como es usual, a continuación presentamos una edición de las transcripciones del foro que tuvo lugar como acto final del seminario sobre imagen del maestro. En él hubo una nutrida participación de los asistentes, de manera que procuramos presentar una selección de las intervenciones agrupadas en núcleos temáticos, de acuerdo con su pertinencia.

Imagen del maestro

Muchos de los participantes en este encuentro quisieron contribuir con sus percepciones acerca de la imagen que ellos, trabajadores de la educación, tienen de los maestros, o con comentarios acerca de su percepción de la imagen que la gente tiene de ellos mismos.

“Me he dado cuenta de que un 80% de los maestros son gente sin compromiso. Somos muy pocos los que estamos

acá, y si miramos a nivel de cada institución, los que tienen ese compromiso son muy pocos. Somos pocos los que pensamos qué hacer con los demás. La mayoría de las personas que están en el Distrito tienen posgrados, tienen más conocimientos que los mismos de colegios privados y, sin embargo, no dan ese conocimiento a sus estudiantes porque el mismo sistema al querer aplacar al maestro, no le da el espacio.

Yo no sé si es parte de esa curiosa cultura colombiana, y aquí hemos tenido algún ejemplo, de hacer chiste de todo para minimizar la crueldad en que vivimos. Y en ese sentido me pregunto: ¿qué clase de sociedad confía lo más sagrado, que son sus hijos, la construcción y reconstrucción de una cultura, a unas personas llamadas maestros de quienes, a veces, tienen una imagen tan pobre? La imagen es del mal profesional, el cansado, el resentido, el que sólo pelea por el salario, el que va a entrar nuevamente a paro porque como no le han pagado y como trabajan, no sé cómo, y le van a quitar las pensiones... Curiosamente, yo llamo a eso una paradoja, que además es una paradoja cruel: una cultura que le entrega lo más sagrado, lo más valioso a alguien de quien tiene una imagen tan negativa, tan mínima; tanto así que cuando una familia empieza a preguntar qué es lo que van a hacer sus hijos y de pronto ellos dicen que maestros, entonces les contestan: “¡Maestro!, ¡cómo se va a meter a maestro!”.

Como maestros nos encontramos en ese gran dilema: exigimos, no exigimos. De qué manera podemos orientar a nuestros jóvenes para que esa sociedad en la que están en el presente, y que va a estar en sus manos en el futuro,

sea en verdad de ellos. ¿Cómo podemos darles, de manera responsable, aquellos elementos que consideramos fundamentales?

Éste es un problema de imagen del maestro: yo soy profesor de arte. Veo una danza y le pregunto a la gente que comparte con uno qué piensa de esto. Su respuesta es: “Me pareció buenísimo, el vestido estaba lindísimo, la música preciosa, las luces”. Les vuelvo a preguntar: “¿Qué entendió de eso?” “Ah, no sé, pero eso sí, se veía hermoso”. “Dame una conclusión”, preguntó yo, y la respuesta es nada.

En nuestro colegio entramos en un dilema muy duro, porque la imagen del maestro es la de maestros comprometidos con el desprendible de pago, con el celular, con el negocio, pero también de maestros comprometidos con la educación. Entonces decimos: “Bueno, si el colegio tiene un manual de convivencia y por lo menos intenta realizarlo, hay unas normas de estricto y mínimo cumplimiento como son el cumplimiento con una jornada escolar, el cumplimiento con un uniforme, con unas normas de respeto, con unas asignaturas que se vuelven una relación recíproca en tanto que el estudiante debe responder por ellas. Pero igualmente el colegio tiene la obligación de velar por el cumplimiento de las mismas”.

“Si el docente quiere reconocer la variedad cultural y étnica del país de que tanto se habla en la Constitución y en las distintas leyes recientes, especialmente de la última década, tiene que ser un investigador y ahí es donde está la multiplicidad de roles que el docente debe asumir. Tiene

su entorno y debe mirarlo de una manera objetiva, recopilando y esforzándose todos los días para buscar en los medios de comunicación, en los centros de educación, en las distintas técnicas que existen hoy como la informática, el CD ROOM, los multimedia, el video, la televisión, la radio y el internet, y en la modernización, todos los fundamentos de la variedad cultural de nuestro país, de las sociedades campesinas, indígenas, de nuestra historia, de la arqueología, de la lengua, fundamentos que sí existen. La postura tiene que ser de buscar y de investigar para eso”.

“No hay gente más dogmática que los maestros. La prueba fehaciente es que nos casamos con una escuela y nos divorciamos de esa escuela para casarnos con otra, pero nunca preguntamos por qué me divorcio de esta señora y por qué me voy a casar con esta otra.

No hemos asumido la pedagogía como una ciencia y como hemos asumido la pedagogía como el dogma pedagógico, le hemos hecho un gran daño. Jamás entendimos qué era enseñar ciencia. Por más que todas las escuelas estaban planteando que lo principal es la formación científica, somos ajenos a la ciencia. No hay gente más ajena a la ciencia que nosotros mismos”.

“Todos somos como madres porque si no lo fuéramos cualquier angelito de éstos que llegara a nuestras manos sería masacrado por nosotros. Tenemos algo que sí nos identifica y nos hace grandiosos, y es que aunque los maestros podemos equivocarnos todo lo que queramos, siempre hacemos las cosas de muy buena fe”.

Los valores del maestro

Dentro del tema de la imagen del maestro, sin duda aparece el tema de los valores éticos y del papel que juegan los maestros en los procesos de reproducción de dichos valores. En ese sentido, una asistente opinó lo siguiente:

“A los chicos les proyectamos valores, pero el muchacho se estrella con la realidad sólo con poner la cadena tres, el canal once, en una sesión del Congreso. Uno les habla de los valores, de la ausencia de corrupción, de la lealtad; pero lo que uno ve es un circo: mientras ellos hablan están comiendo, por ejemplo. Esos detalles dan una imagen del tipo de personas que se está educando en este país.

Un psicólogo atiende un paciente cada vez y lo cita las veces que necesite. Un médico hace lo mismo, pero el maestro tiene que atender 45 o más, tiene que conocerlos a todos, ser psicólogo, pedagogo, conocedor de las didácticas, los reglamentos y las últimas publicaciones ministeriales. Adicionalmente, mamá y papá, y la “Ciudad Educadora” se queda sólo en éso. Sin embargo, si hay una crisis de valores, la escuela pierde el libreto. Y ¿qué pasó?; los maestros se dedicaron a hacer plata y olvidaron su vocación”.

“La educación para el siglo XXI va a ser, seguramente, virtualizada. Entonces, ¿dónde van a quedar los maestros? seguramente van a quedar desempleados. Y allí nos toca mirar qué es lo que un computador no hace. Por ejemplo, el computador no puede humanizar gente, no puede crearle valores; probablemente tendrá mucha más información, pero nunca va a suplir a un maestro.

¿Qué nos identifica a todos los maestros? Ofrecer a nuestros estudiantes unos niveles de compromiso social, porque es claro para nosotros que en nuestras manos están el presente y el futuro de nuestro país”.

El maestro interior

La estructura psicológica tiene que ver con la imagen que cada uno tiene de sí mismo y, en consecuencia, con aquella que proyecta a los demás. En este sentido hubo varias intervenciones que de diversas formas manifestaron esta preocupación.

“La autoestima en los maestros. Es paradójico ver cómo muchos hablan del arribismo, de la visión del maestro, de su conciencia de clase como una categoría que se debe involucrar porque somos producto de esta sociedad. ¿Cómo se puede proyectar la autoestima en unos jóvenes, en unos estudiantes, cuando el maestro tiene una baja autoestima?”

El maestro público, el maestro privado

Una de las discusiones que marcó con más claridad sentidos e ideas encontradas durante el Foro tenía que ver con el tipo de vinculación laboral en que se encontraban los docentes. De alguna manera, en la pertenencia al sector de la educación privada y pública se podía percibir la expresión de un rasgo de identidad.

“En la educación privada, el compañero cumple por un bajo salario, y en la educación pública empieza a tomar del pelo. Eso es algo para reflexionar.

Infortunadamente, en los colegios privados, por el compromiso del maestro, no tanto por lo que pueda enseñar ni

por lo que pueda dar a conocer al estudiante, sino por el compromiso que tiene, es que de pronto pareciera que la educación es mejor. Mas no porque en realidad lo sea. Eso es lo que nos ha faltado”.

“Soy docente, tanto en lo privado como en lo estatal. Quiero referirme básicamente a los dos términos que para mí tienen mayor significación en el título de este seminario y son:

- 1. Papel: lo asumo como la función, es decir, cuál es el rol del maestro.*
- 2. Imagen: es cómo nos ven, como esa transformación de la realidad.*

En mi experiencia como educador, algunas cosas me han dado pistas. Por ejemplo, una distorsión que creo se dio en nuestra vida de educadores: era pensar que nosotros no deberíamos comprometernos en el oficio porque realmente se nos trataba mal desde un patrón que era el Estado. Pero nuestro compromiso básico no es con el Estado, sino con la ciudadanía del Estado. Y en ese sentido el compromiso resultaba algo ético porque era con el otro, con la formación del ciudadano, hombre o mujer, con el estudiante que inicia ese proceso para llegar a ser como nosotros. Y también para superarnos con la posibilidad de alcanzar esa zona de desarrollo próximo, como un espacio de la vida en donde existe la compañía para formarse culturalmente, y en un momento determinado ya no se necesita esa compañía porque ya se puede ser por sí mismo. Ese es el momento más interesante de la educación porque es liberarse del otro para sentarse a conversar dentro de un plano de igualdad y exigencia.

El problema de lo oficial y de lo privado, yo lo resumo en una cosa muy fácil: el colegio privado puede escoger a las personas con las que quiere trabajar y puede trabajar para cumplir sus metas. Y el colegio oficial NO puede hacer esto. El colegio oficial tiene que meterse con las personas que están, en las condiciones que están. Y yo no sé si eso sea o no interesante, pero lo que sí sé es que es valiosísimo. Un colegio privado simplemente dice: "Hermano, usted no está de acuerdo con mis ideas, chao", y por supuesto, vienen 40 detrás por menos sueldo y el resto es absolutamente lo mismo".

El maestro estudiante

Como en casi todos los encuentros de maestros, el tema de la formación de docentes y de las relaciones que a partir de ella se estructuran surgió con una enorme urgencia. El cuestionamiento que se hace a los programas de formación ocupa un primer lugar en las preocupaciones y, sin duda, requiere de un análisis sistemático, abierto y generoso.

"A nivel general, la parte económica cada día es más escasa y un posgrado es realmente costoso. Éstos son factores que el gobierno no subsidia, ni tampoco da unas garantías para que el maestro realmente se capacite con más deseos y ganas.

Se deben iniciar procesos de formación docente, pero acabar con las jornadas pedagógicas de las instituciones educativas en donde se sienta el compañero y dice: "A qué hora empezamos, a las siete, no, llegemos a las nueve, mañana es jornada pedagógica y pues nos podemos ir a



las once". Al fin y al cabo, la jornada pedagógica se convierte en un día de asueto. Nuestra propuesta es que se desestructure y se desaprenda lo técnico-pedagógico que los maestros tenemos entendido desde otro punto de vista. Que los maestros empeemos a comportarnos en los salones de clase como seres sociales. Por eso decía que había que traer los temas sociales a los salones de clase, desde cualquier campo del conocimiento y empezar a discutir, a hablar sobre la violencia, la paz, la corrupción, la inestabilidad; no para vender al estudiante la idea de que tiene que irse del país para poder vivir mejor, sino con la idea de que él, cuando sea adulto, cuando ya participe activamente en los procesos de formación y de transformación de la sociedad, sea parte de ese proceso y no una rueda suelta, que esté por allá haciendo cosas que no son".

"Una parte fundamental de lo que hoy se ha vivenciado como lo que somos, maestros y maestras, es que nos ha faltado un poco el contarnos, el reflexionar nuestra experiencia con el otro, el cuestionarnos no sólo hacia uno mismo, sino con los otros. La cultura del maestro lamentablemente nos ha aislado por todas las circunstancias que hoy se han mencionado aquí, y por muchas otras. Casi son islas, y esas islas tienen unos contenidos impresionantemente hermosos, y a veces, tenaces, duros. Ésas son las islas que no se comparten y que nos hacen crecer. Somos unos profesionales, pero también, a veces somos unos mediocres o a veces no lo somos. Pero ni siquiera lo evidenciamos; no somos capaces de vivenciarnos mutuamente, ese es nuestro mayor problema".

El maestro y las políticas

En relación con la formación de la identidad pedagógica de la actividad docente, aparecieron con fuerza los interrogantes acerca de la forma como se han venido imponiendo escuelas de reflexión y de acción pedagógica en forma de leyes y lineamientos nacionales.

“De pronto, lo que vemos en la educación en este momento han sido los resultados de lo que nos enseñaron cuando estábamos estudiando. Y ahorita estamos dando una crítica porque queremos cambiar eso, pero eso mismo puede suceder con los estudiantes que tenemos ahora. Cuando ellos estén en nuestro nivel también van a querer dar ese cambio y van a dar esa crítica y también van a encontrar que había cosas anteriores muy buenas y también muy malas, por el mismo avance que hay en la tecnología”.

“Creo que en la vida de los maestros colombianos han sucedido muchas cosas. Se dice que hay como 4 modelos didácticos para explicarse las formas de enseñar. Éstos son: el tradicional, el de escuela activa, el tecnológico, y el modelo alternativo. Yo pensaba que en nuestro caso eran cinco, porque se le olvidó el del sindicato. En buena medida el sindicato también ha moldeado nuestro ser maestro. El sindicato ha entrado a jugar mucho en nuestras prácticas educativas y en nuestra forma de ver el país y de reconocernos como sujetos de derecho, pero también ha interiorizado en nosotros los educadores unas ciertas formas de mirar los oficios, que a veces nos generan distorsión frente a lo que debemos ser. Pero también existe el maestro burócrata, aquel que denigra de su profesión

después que sube a un cargo burocrático y reproduce una cultura dominante en nuestra clase política y dirigente. Aquel que cuando llega allá mira diferente a los que un día de pronto lo llevaron allí. Esto es muy clásico en nuestra cultura, entonces hay que tener cuidado con este tipo de tipologías, que son más una mirada ligera, soslayada, sesgada de la realidad”.

“Nosotros tenemos otro problema: hemos permitido que las escuelas pedagógicas sean, como hemos sido a críticos y a científicos, nada más y nada menos que el reflejo de los procesos productivos. El compañero mencionaba el aprender a aprender, y éste es un proceso que primero se generó en la empresa, porque se necesitaba mejorar la capacidad de producción. Sobre eso se construyó toda una parte pedagógica, porque de la misma manera las Naciones Unidas dijeron: “Sí señor. Es muy importante aprender a aprender, pero también es muy importante aprender a desaprender”. Esa es la otra parte que nosotros también tenemos que saber, hay que aprender a desaprender. Es que nosotros cambiamos un dogma por otro”.

Formas y uniformes

En relación con las imágenes que circulan por los espacios escolares, el tema de los uniformes para los alumnos ocupó un lugar determinante.

“Me parece que el uniforme no nos deja ver tal y como somos. Por otra parte están las críticas, ya sean buenas o malas, pues de pronto mi vestido es más bonito que otro, pero las críticas buenas o malas son las que hacen que una persona sea grande”.

“Cuando me inicié como docente empecé en un colegio, y me tocó un noveno grado. En ese entonces yo tenía 21 años. Esto para mí fue muy duro, porque era un grupo en donde escasamente había 6 niñas y 30 muchachos. Ese momento me hizo reflexionar mucho, porque a pesar de que casi tenía la misma edad que mis estudiantes, yo estaba en otra posición, tenía otro cargo, otra función, otro nivel, y no podía ser ni comportarme igual que mis estudiantes”.

“En la charla se hablaba de uniformes, y creo que esto también tenemos que verlo desde un punto de vista económico. El Instituto Técnico Central, en un tiempo, no usaba uniforme y ahora sí lo usa, porque había gente que tenía medios económicos más pudientes que otros. Entonces primero tenemos que aprender a formarnos y a ser económicamente iguales para entonces decir que nos vamos a poner un uniforme. Uno se da cuenta cómo es la identidad de las niñas cuando están de particular. Con el uniforme usan minifalda y sin éste, utilizan unos vestidos larguísimos. Creo que mientras existan reglas y normas que se hayan colocado de común acuerdo, se tienen que manejar tanto de una parte como de la otra”.

“Entramos en el dilema del uniforme, que está en un reglamento. El estudiante dice: “¿Qué diferencia tienen unos zapatos de gamuza y plataforma con los del colegio?” Pero a nosotros los maestros nos parece que no son los zapatos del uniforme. Ellos preguntan sobre qué importancia tiene la camisa cuando tiene un cuello de corbata, pero la camisa que ellos se quieren poner tiene un cuello distinto a la del uniforme. Con la sudadera no se aprende, como dice el estudiante. Todo esto nos genera siempre



conflictos y discusiones en el interior de nosotros como docentes”.

“Yo quiero mucho a los chicos porque si ellos quieren a las siete de la mañana se colocan una camiseta, a las nueve otra y a

las tres otra. Entonces uno les pregunta por qué lo hacen y la respuesta es que porque les gusta y los hace sentir libres. Aquí hay una paradoja bien fuerte: “No hay dictadura más democrática que el uniforme”, porque es la única posibilidad de que todos estén en igualdad de condiciones y no se distraigan con tonterías como que mi vestido es mejor o el mío es peor. Para ir de particular existen unos días, como por ejemplo el de del Jeans day. En los paseos también se pueden vestir como quieran, porque el paseo no es problema de conocimiento, sino de disfrutar otros espacios sociales”.

“La verdad es que maestros y estudiantes debemos hablar el mismo idioma. Si no estamos de acuerdo en lo que se está haciendo, el trabajo que están realizando los maestros no va a tener ningún sentido. Hay que buscar algo que nos identifique a todos. Uno observa que en muchos colegios los estudiantes traen cosas que no pertenecen al uniforme, principalmente porque no se sienten identificados con ese uniforme. Lo que deberían hacer los maestros es preguntarles a los estudiantes por qué no se sienten identificados, pedirles que propongan. Hay que abrirle más espacio a los estudiantes, porque de ellos salen muy buenas ideas. Los estudiantes necesitan espacios para poder identificarse porque hasta que el estudiante no se sienta identificado con él mismo nunca se va a identificar con

una institución. Hay que dar libertad, pero una libertad medida, y todos bajo unos compromisos de mutuo acuerdo, porque si las cosas no se hacen así, no van a funcionar”.

“En nuestro caso, el uniforme nos parecía inútil. Estuvimos unos tres años sin uniforme y sucedió lo que han comentado todos los docentes, directivos y no directivos: que la falta de uniforme crea un conflicto en el colegio, un conflicto que es delicado para el manejo de las relaciones internas entre el estudiantado. Y fueron los propios estudiantes quienes decidieron colocar un uniforme. Entonces ellos lo crearon y nosotros les dijimos: “Hagamos un uniforme que les guste, que no les dé pena llevarlo por la calle”. Y así fue, ese es el uniforme que tienen actualmente y no hay problema con él. Y no hay problema ahora porque a unos les gustan los zapatos con plataforma, a otros con punta y en fin, a mí eso me parece superficial frente a la idea obvia de que el uniforme es importante e inclusive, que éste crea una identidad escolar.

Yo le digo a los tutores del colegio que no les paren bolas a los muchachos. También luchamos con la cosa del cabello, ese fue un problema de unos tres años. Pero luego, por el manual de convivencia, exigimos que se cortaran el pelo. Efectivamente se lo cortaban, pero muchos estudiantes se fueron del colegio y otros faltaban. Después la experiencia nos enseñó que estábamos luchando contra molinos de viento. Entonces los docentes decidimos dejar tranquilos a los muchachos con su cabello, aunque hay papás que nos llaman a nosotros para que les digamos a los muchachos que se corten el cabello. Y yo les contesto: “No, dígame usted que es el papá, el estudiante no aprende

porque tenga más o menos pelo". Hay una cosa que a la vez es simpática y paradójica: la mayoría de los muchachos en el colegio tienen el cabello corto, lo usan así porque está de moda".

"No sólo de enseñar vive el maestro, sino también de vender fritanga, rifas, de recomponer electrodomésticos, pero también de ilusionarse en su ejercicio de clase. El maestro de Venadillo al cual yo veía hacer tantas cosas y con el que me tomé algunas cervezas un fin de semana para que me contara su vida, me dijo que también era un maestro preocupado, un maestro que generaba cierto entusiasmo entre sus estudiantes. Estuve viéndolo trabajar y, sin embargo, cuando le pregunté qué era un niño para él, la respuesta fue muy difusa. También me metí en su casa y cuando la vi me llamó mucho la atención porque había pocos libros en su vida de maestro.

En relación con los uniformes, desde mi subjetividad, siempre he peleado con los uniformes. Si algún día pudiera tener algún establecimiento, no tendría uniformes y el sentido del colegio trataría de interpretarlo desde otros ropajes, unos más de intercambio desde lo que es la vida de la institución y lo que es la vida de la comunidad, un ropaje a través de crear una simbología de identificación a partir de lo que los jóvenes crean en su mundo de búsqueda, y de lo que los adultos podemos aportar en nuestro mundo de experiencia, de pensamiento. Unos ropajes que tuvieran más que ver con caracterizar unas productividades escolares, que a todos nos llenaran de entusiasmo. Poder decir: "Mi colegio es, porque esto está haciendo y se reconoce, tiene reconocimiento público".

Entonces el padre de familia, el maestro y el estudiante, podríamos sacar pecho como hace el niño cuando le gusta sacar pecho. A mí me parecen más interesantes esos ropajes que el ropaje, éste, que nos colocamos y que a veces nos puede uniformar. Les voy a explicar esto desde la historia de la pedagogía. Resulta que durante 18 siglos, los niños y los jóvenes se educaron en una relación muy intensa con los adultos. No había esa separación tan drástica entre el mundo de la escuela y el mundo de la vida, se aprendía directamente por el contacto con los adultos. Cuando aparecen la escuela y la noción de infancia, aparecen también varias instituciones, no sólo la escuela, que empiezan a crear un dominio a partir del castigo, de la férula y de una cierta manera de imponer. Pero también han tenido sus ventajas, por ejemplo, han interiorizado dentro de sus mismas prácticas unas formas muy especiales de vehicular los conocimientos entre lo que pasa en el mundo de la gente y lo que puede pasar en la institución educativa. Por ejemplo, hay que decir que la escuela ha contribuido a muchas cosas importantes para nuestro país: el cuidado del cuerpo, la higiene, el construir el sujeto social, luchar contra el analfabetismo. Éste es un país que se inició con un analfabetismo muy alto, y poco a poco el sistema educativo ha venido ganando esa batalla. El niño y las familias fueron transformados desde que los educadores incorporamos ciertos saberes como la medicina, la pediatría, la higiene, la importancia de combatir las enfermedades. La escuela ha jugado un papel muy importante, y creo que la sociedad no se puede engañar en eso, es decir, la escuela no ha sido del todo negativa para la sociedad. Por el contrario, ha ayudado a construir este país, pero también se ha equivocado en muchas cosas”.

Látigo y curitas

Una considerable parte de las intervenciones tenían como eje de reflexión un recuento de los logros alcanzados y de las fallas cometidas por los maestros en su perspectiva de seres históricos. En la reflexión se expiaron culpas y se reconocieron éxitos.

“Me preocupa muchísimo que en estos foros aparezcan dos posturas, o la posición de seguir dándonos látigo y culpándonos. Pero ¿de dónde viene esa culpa? Ni siquiera viene de los mismos maestros que seguramente y en gran parte tendremos. También viene de una ciudad que llamamos “Ciudad Educadora” y de esa ciudad hacen parte los entes gubernamentales, los entes que nos rigen y los entes que manejan medios de comunicación, que dan un gran despliegue al movimiento sindical visto desde ese mal sindicalismo. Porque también el sindicalismo tiene beneficios y no sólo a nivel de maestros; a nivel del mundo, a nivel de reivindicaciones sociales. ¿Por qué esos mismos medios no publicitan a esos maestros que sí existen? A los que están comprometidos, no porque seamos educadores estatales o privados pues el compromiso es por una postura ética, como constructores de una nueva cultura y de una sociedad. Entonces ¿por qué todos esos espacios llamados seminarios, foros, sitios de investigación, publicaciones tanto privadas como estatales, no publicitan ese trabajo de los maestros, de los muchos maestros que trabajamos en zonas marginales, que tenemos que estar atendiendo 45 o más estudiantes?”

“A mi modo de ver, los grandes problemas que hemos tenido los maestros parten de lo siguiente: siempre hemos hablado

de la actitud de cambio, pero no hemos estado preparados para el cambio. Y esto por la velocidad con que la información se está dando. Si algo le sucede al vecino, yo me entero al mismo tiempo o en menos de 5 o 10 minutos. ¿A qué hora nosotros somos capaces de prever y de modificar nuestra actitud mental para asumir esos compromisos y esos retos del futuro?

Desde el trabajo que hemos tenido en la misma institución, he sentido el peso, el dolor, el cansancio y a veces la emoción, el acierto, el éxito y el éxtasis de los maestros. Cuando aquí evidenciamos que se nos está exigiendo un maestro con toda la connotación histórica que nos hace ser como somos y que se nos agregaban brutalmente ciertas cosas para las cuales no estamos preparados, como son el decir que el maestro es un intelectual, un investigador, y cuando, como acaba de decir el compañero, somos acrílicos, somos acientíficos, somos irreflexivos, eso hace un peso enorme.

Los maestros somos productos sociales e históricos. Se dice que el docente es derivado del saber y de los fines de la educación. Cuando se habla de los fines de la educación, estamos hablando de los fines de la política estatal y eso está claro porque el maestro está enmarcado ahí. Quisiera hacer una propuesta, que aquí ya se dijo, pero que quiero realzarla: "Hombre, dejemos de convertirnos en agentes reproductores de la cultura dominante y comencemos a ser sujetos, porque son dos categorías totalmente diferentes. O sea, seguimos siendo reproductores de esa ideología dominante, de esa cultura dominante, por nuestras costumbres. Y no es nada raro encontrar maestros



acomodados, formales. Y aquí no podemos seguir con ese mea culpa, “que yo soy culpable”, porque tenemos que empezar a superarlo”.

El movimiento pedagógico (1) sí le dio una envergadura a los maestros como sujetos. Como sujetos que piensan en su propio saber, en su propio quehacer, en su propio deber ser y en su ser. En todas esas categorías ese movimiento pedagógico les dio esa envergadura. Nosotros perdimos definitivamente ese espacio y nos diluimos en la cultura política dominante: ese fue el gran error histórico. Pero eso no quiere decir que vamos a desvirtuar algo que hicimos históricamente. El compañero lo decía, en el 58 se creó el sindicalismo y se le dio un espacio a los maestros, pero yo también diría que la educación pública le abrió un espacio a los maestros en Colombia.

Creo que es hora de hacerle un juicio a la educación privada, porque ha dejado mal la calidad de vida de los maestros, la ha deplorado, la ha denigrado, se la ha tirado, mientras la educación pública le dio a los maestros la oportunidad de abrirse espacios. Si no hubiera educación pública no habría sindicato, no tendríamos un congresista ni concejales. No tendríamos un espacio político.

(1) El Movimiento Pedagógico surgió cerca del año 1982, en el seno del movimiento sindical del magisterio, en un afán por avanzar más allá del trabajo solamente reivindicativo y ocuparse del estudio del quehacer pedagógico con sus múltiples implicaciones políticas, sociales y culturales. (N. del E.)

El Movimiento Pedagógico fue una alternativa, y no se trata sólo de estar dándonos duro, sino de ver la posibilidad de entender que estamos soñando. Como nunca nos habían dicho: "Ustedes también sueñan". Es agradable y tranquilizador que nos lo digan porque a veces nosotros no somos capaces de decírnoslo".

Medios y maestros

Un enorme porcentaje del sentido que los maestros tienen en la comunidad se debe al tratamiento que reciben y al lugar que ocupan en las prioridades comunicativas de los medios de comunicación. Este álgido punto en el tema de la imagen del maestro también surgió en la discusión.

"Las noticias no existirían si no existieran los medios para publicarlas. ¿Por qué en los medios no hay espacio para los maestros que trabajan en la ruralidad, para los que tienen que trabajar no sé cuántas horas, para los que tienen que usar botas pantaneras para llegar a la escuela? Eso no se publica, es más fácil presentarlos en una reunión o en un sindicato peleando o presentando un paro. Y lo más triste es que en los mismos entes administrativos, como la Secretaría de Educación y el IDEP, uno escucha, por parte de algunos de sus representantes, frases despectivas e hirientes contra los maestros.

El papel del maestro como formador de cultura, transformador de sociedades, tiene que ver con la "Ciudad Educadora" que nos involucra a todos, y no sólo a los maestros, y especialmente, a quienes tienen el poder para reformar ese imaginario del maestro.

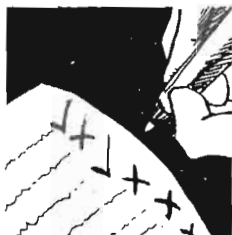
"Los medios de comunicación han estereotipado la imagen del maestro, hablan despectivamente del maestro cuando hay paro y siempre porque no hay salario. Cuando se plantea el paro se mira al maestro como el causante de un enorme problema de tipo social".

"Nuestro papel como maestros nos exige rescatar el papel estético. ¿Cómo despertar la sensibilidad en los educandos, en toda la comunidad educativa? Creo que esto lo podemos hacer desde un aprendizaje significativo, no para crear analgesia moral y después poder ver todas las masacres diarias, las noticias, sino para construir algo. Un día les dije a los muchachos de mi clase: "Después de ver tantas masacres diarias, hoy vamos a leer noticias y a escribir qué queremos para Colombia, cómo la vemos, qué sentimos por Colombia". La mayoría de los niños escribió la misma frase: "Yo quiero la paz; quiero que todos vivamos en armonía; quiero que haya empleo para todos; quiero que todos tengamos posibilidades de acceder a la educación y a la comida en estos momentos de recesión económica".

Igualdad, libertad y fraternidad

Con respecto a las relaciones que se establecen entre alumnos y profesores, se abrió un interesante debate acerca de los límites que se pueden establecer en ese sentido. Por una parte se proponía que se alcanzara una completa igualdad entre los actores de la vida escolar, y por la otra que, para la salud social de la escuela era necesario mantener los espacios.

"Yo diría que lo de la igualdad no puede ser tan abstracto. Hay cosas concretas y la vida nos coloca en planos



distintos. En una institución educativa hay roles específicos, determinados. Se crea una relación entre seres diferentes, el uno adulto, y el otro niño o joven. Pero generalmente la relación en nuestras escuelas es de adulto, niño o joven; allí hay una diferencia muy importante. Otra diferencia es la cultural; si bien es cierto que todos podemos reconocernos como seres de cultura y que en la apropiación de la cultura tenemos distintas experiencias, yo diría que el maestro tiene un acumulado completamente diferente al del estudiante. Entonces lo que hay que hacer con esas diferencias culturales es que sean muy humanas, muy alegres, dispuestas, sensitivas, respetuosas. Pero yo creo que los maestros que se vuelven como niños resultan malos maestros, o que a los niños que se dejan atrapar en el discurso de los jóvenes, eso no les va a aportar mucho en su formación. No porque el discurso de los jóvenes no sea muy interesante, sino porque es otra visión de la vida. Es decir, poder encontrarse en la diferencia. Esa sabiduría de la pedagogía de todos estos países de América Latina era poder encontrar que la palabra podía tener sonoridad. Mas sin embargo, lo importante de la palabra no es que sea sonora sino que pueda transformar, y en el caso de las relaciones maestro-alumno no hay tuteo, como se dice en lenguaje común y corriente, sino que tiene que ser un lenguaje de transformación. Ojalá, un lenguaje donde cada uno de nosotros saliera transformado porque recibe un impacto cultural desde el otro”.

“Se ha dicho que nunca se debe tener igualdad con el estudiante, pero en momentos de intervenir con niños y

adolescentes nos volvemos de esas edades para comprenderlos y llevarlos a un mejor vivir en este mundo tan convulsionado. Es decir, ser humanos en este quehacer educativo. Me permito invitarlos a dar valor agregado a la educación, es decir, darla con calidad para poder exigir”.

El sueño del futuro

“Yo he pensado que el colegio del futuro tendría que hacer una síntesis de lo que la humanidad ha vivido. Es decir, reconocer a los educadores como todas las personas que habitamos y que ejercemos influencias sobre otros, y reconocer en los maestros que estamos en las escuelas, y que podemos tener una orientación pedagógica, una identidad para poder canalizar esos discursos educativos y darles un sentido en la manera de enseñar. Ahí estaría la diferencia, una diferencia desde la identidad. Por eso, construir la identidad del maestro indica rebelarse contra todas esas formas foráneas que nos niegan ver nuestra cultura como es. Esas culturas foráneas se nos meten en el colegio y en la escuela, y nosotros las sacamos a empujones. Mas bien, en este país que nos ha enseñado que la escuela tiene que formarse desde la ideología o desde una educación para el trabajo, deberíamos atrevernos a ser mucho más sensibles y hacer que la educación sea un construir en el reconocimiento de las culturas de las cuales formamos parte. Ahí, el joven de familia, el niño, el adulto, el maestro, el invitado a la escuela, tendría una obligación con este país: construir una reflexión cultural para parecernos más a lo que somos y no imitar los modelos que pretenden hacernos seguir”.

ARTÍCULOS
DE VIDA
DE MAESTRO



INTRODUCCIÓN

Las preguntas e inquietudes acerca de la imagen y la identidad de los docentes no terminan de surgir. Como reconocimiento de esa realidad y con la intención de alcanzar un panorama más amplio en la búsqueda de argumentos para esta discusión, estos dos artículos muestran miradas distintas y complementarias.

Por una parte, la filósofa Jimena Montaña nos presenta una imagen fresca y conmovedora de los maestros de sus recuerdos, para así exponer sus ideas acerca del tema. El valor moral, la responsabilidad del educador, los sencillos principios que al final de cuentas hicieron del maestro un gran maestro, son algunas de las ideas que esboza la autora. Esperamos que su inclusión sirva para darle un toque emocional y positivo a las ideas que se encuentran en este volumen. En seguida, la historiadora María Solita Quijano hace un recorrido por uno de los temas más apasionantes en la discusión sobre la identidad del magisterio: la feminización. A través de una juiciosa investigación de archivo, la investigadora desarrolla un panorama profundo y con alto rigor académico, acerca de la presencia cada vez más amplia de mujeres en la plazas docentes, con sus implicaciones y sus causas.

Con estos artículos esperamos aportar a la configuración de los argumentos necesarios, para que los debates que surjan a partir de este tema sean lo más profundos y serios posible.

**MAESTROS
DEL CAMINO
DE LA VIDA***Jimena Montaña Cuéllar*

FILÓSOFA Y PERIODISTA

La palabra maestro se deriva del latín *magister*, guía, conductor. Es aquel indicado para mostrar el camino a recorrer, quien da los instrumentos para superar los obstáculos, señala y ayuda a descorrer el velo de lo desconocido, a descubrir. No es tarea fácil aquella que denota el término e implica la profesión. El artista consagrado, aunque no tenga el título oficial, a través de su obra propone mundos y alternativas, conduce el pensamiento y en eso consiste su maestría; al igual que el físico con sus descubrimientos o el astrónomo que bautiza la estrella desconocida y el biólogo que estudia el comportamiento sin igual de una ameba unicelular, o el geólogo que se maravilla con los estratos de una roca entre los cuales se lee la historia del mundo.

Las imágenes del maestro, sin embargo, son múltiples y variadas. En el mal sentido de la palabra todos hemos encontrado maestros que lejos de conducir y proponer producen aversión, y ésta se reflejará en el desempeño posterior. Fobia a las matemáticas, horror a la literatura, rechazo por la geografía, desdén por la biología y desconocimiento de los procesos históricos, que se convertirán con el tiempo en un rechazo permanente por el conocimiento y, posteriormente, en acoger profesiones sin talento ni interés. Poco a poco se crean generaciones aferradas a valores diferentes, con debilidades y pocos escrúpulos atentos únicamente a la necesidad de mantenerse en un estrato económico específico.

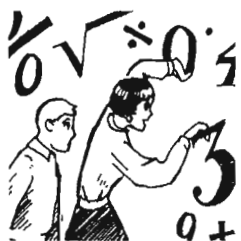
Un mal maestro exige al alumno ejemplar y rechaza al débil; un maestro descuidado olvida al distraído sin preocuparse de sus intereses; un mal maestro es incapaz de nutrirse y estar siempre adelante para ser capaz de sugerir sendas alternativas. Ardua labor aquella que se proponen quienes están a cargo de forjar seres humanos cabales y asumen esa responsabilidad conscientes de que un error o un paso en falso puede generar un desastre ante sus ojos.

Los niños repiten los esquemas de sus padres, éstos son los primeros y más importantes maestros. Un niño maltratado es un adulto con temores, quien creará por siempre que el castigo es la única alternativa. Un niño criado por un sustituto de su madre crecerá con una serie de vacíos por siempre irreparables. Un niño a quien no se le oyen sus interminables discursos cuando empieza hablar, de adulto sólo será capaz de gritar. Aquél carente de afecto, de adulto podrá matar sin parpadear, pues si no existe él, ¿de dónde el Otro? Ese mismo podrá ser traficante de armas, podrá ser quien presione un botón para arrojar bombas sobre pueblos enteros, podrá robar a ancianos y dedicarse a la prostitución de menores, pues en el fondo, toda la humanidad es la culpable de su dolor. La sociedad moderna, el papel de la mujer trabajadora y el afán de lucro, confinan cada vez más a los menores. En los estratos altos se cree que los bienes materiales suplen las carencias afectivas y se envía a los niños a los colegios delegando su educación a los regentes de las instituciones.

Muchos padres piensan que enviar al colegio los exime de ser sus guías y a su vez, los maestros delegan sus deberes a los padres. Este juego de responsabilidades se repite cada día, y en nuestro país, donde la educación es un “derecho” pero se olvida como deber, acarrea consecuencias sin fin.

La imagen del maestro es entonces algunas veces intangible, pero siempre en el recuerdo habrá un maestro memorable. No sólo aquel que amonestó, castigó o amenazó con una nota, no aquel que demostró sus puntos débiles y se refugió en la agresividad para disimular sus carencias. El maestro memorable es aquel que permitió el descubrimiento en algún momento y con el correr de los años y sin darse cuenta lo encontramos en nuestros actos cotidianos. Ese recuerdo difuso, a veces de acciones inocuas, en principio marcará el devenir posterior y cuando se analiza, toma sentido.

Hace muchos años, en un colegio un Maestro, luego de un aguacero seguido de una terrible granizada, pasó de curso en curso invitando a los alumnos a jugar en el patio. Todos patinaron sobre la nieve improvisada, elevaron muñecos con narices de palo, construyeron castillos, se arrojaron puñados de diminutos cristales de hielo. Más de doscientos alumnos jugaron juntos, los mayores con los menores, los profesores con los alumnos, las señoras del aseo con los encargados de la disciplina. Ese juego al parecer banal permitió no sólo la integración, sino la construcción de las bases de respeto necesarias para vivir en comunidad, el reconocimiento del otro, sus diferencias y semejanzas. Ese simple juego en un potrero blanco, integró a los mayores quienes ayudaban a los inexpertos pequeños, a los maestros quienes habían estado alejados del niño agresivo, ese simple juego permitió afirmar los valores para ser, sobre todo en el futuro, un buen ser humano. La fiesta en el jardín finalizó cuando alguien consideró que era más importante regresar a clase y obligó a los alumnos y profesores, incluido el Maestro, a volver a las aulas. Con el paso de los años, el recuerdo agrisulce aparece y queda imperturbable la imagen del Maestro. Ese mismo que enseñaba música tocando el violín y cantando a cualquier hora, ese Maestro que enseñaba el curso de



las estrellas. El mismo que jugaba con los pequeños en las ramas de un pino y cuando una de las madres vino por su pequeño, le replicó: “Señor, tengo afán”, y él, con calma, le respondió: “Señora, por favor, aún no hemos terminado nuestro viaje espacial”. La imagen de ese Maestro será por siempre una guía y sus enseñanzas, inscritas en el fondo del corazón, se repiten como una constancia y estarán reflejadas en los actos de la vida cotidiana sin proponérselo, de cientos de sus alumnos en este mundo ancho y ajeno.

Ese maestro le mostraba a sus pupilos los límites y las consecuencias de transgredirlos, les enseñaba a escuchar a los demás, a respetar, los guiaba por la senda del conocimiento, de las humanidades, la física y las matemáticas con una simple frase, un experimento o una nota de su violín. Para él no existían los mediocres o los rezagados, los débiles o los fuertes: todos sus alumnos eran seres humanos capaces de dar lo mejor de sí y así entonces podía encontrar y resaltar las vetas más recónditas en los seres más complejos.

No basta con ser un erudito para ser un maestro, no basta con crear una “imagen” de suficiencia para ser realmente un buen profesional. No es suficiente montar espectáculos de luces y sonidos en una clase magistral para dejar una verdadera enseñanza. Un buen maestro cautiva a un auditorio con el tema más simple y más sencillo. Le abre los horizontes al más reacio con las palabras escogidas, marca al pupilo en poco tiempo y esta huella es para siempre. Un Maestro con una pincelada expresa la sabiduría de todo un mundo, como un buen poeta es capaz de estremecer con un solo verso.

En la educación superior, los maestros marcarán el derrotero a seguir en la vida profesional. Muchos se consagran a sabiendas de su responsabilidad. Otros, en cambio, se acogen a ella como una manera más de vivir, sin interés. Es usual contratar a estudiantes recién egresados, quienes tendrán a su cargo una multitud pendiente de sus palabras y los resultados de su inexperiencia serán nefastos. Sucede entonces lo mismo que en el colegio, pero con consecuencias peores: profesionales mal preparados. Sin embargo y a pesar de las carencias, encontramos remansos de sabiduría.

En una universidad privada hasta hace pocos años uno de sus fundadores dictaba una cátedra de humanidades. Para la mayoría de inscritos, asistir a ella era una manera fácil de sostener el promedio exigido, pues el maestro, ajeno a las mezquindades de la nota, consideraba que todos se merecían la más alta; su única preocupación era la de sembrar la curiosidad y de alguna manera enseñar a leer. Y en gran medida lo lograba, poco a poco el aula se iba llenando, cada semana asistía otro interesado, su cátedra podía durar largas horas y su voz primaba pues los escuchas sobrecogidos no se movían de la silla. García Lorca se dibujaba ante los ojos, se hacía casi palpable, se llenaban los ojos de lágrimas ante los poemas de Antonio Machado, se gozaban palmo a palmo las aventuras del Quijote, se ascendía al paraíso de Dante de su mano y sobre sus palabras. Su enseñar no se limitaba a una simple lectura analítica, era un recorrido por la vida, obra y avatares de los autores y los personajes, todo desde el punto de vista de un gran ser humano.

Eran recuentos de vida los que se transmitían y sus pupilos aprendían de él la bondad, la generosidad, la dulzura, la importancia de ser, insisto, buenos seres humanos. Y todos lo notaban

cuando leyendo a los poetas se golpeaba el pecho sobre el corazón. Su cátedra era, en el sentido estricto de la palabra, lúdica, gozosa y en realidad, Magistral.

El sonido de una orquesta no depende únicamente del virtuosismo de sus intérpretes, sino de las capacidades de su Director. Un buen director es capaz de lograr que el violinista estremezca al público con un compás, que el pianista entre a tiempo y las notas tengan la textura que se merecen. Un buen director es para la orquesta su maestro, y sin ella queda muda. Un buen maestro, o su recuerdo, se necesitará siempre y cada día para no equivocarse los arduos caminos de la vida.

**LA MAESTRA EN LA HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN
EN COLOMBIA (1)**

María Solita Quijano Samper

SOCIEDAD COLOMBIANA DE PEDAGOGÍA

“...los ojos ven lo que están habituados a ver...”

JORGE LUIS BORGES

El Pudor de la Historia

¿Por qué la maestra?, ¿qué justifica hablar específicamente de ella?, ¿de quién se habla? ¿Qué supone esa idea —o práctica— de que la educación sea asunto de mujeres? Algunos supuestos cuya historia comienza a mostrarse dan cuenta de la historicidad de esta cuestión, a la vez que de la historicidad misma de las mujeres como sujetos de la práctica pedagógica. ¿Qué se requirió entonces para que esto fuera posible?

Se hizo esta pregunta hace relativamente poco tiempo; se ha intentado responder de diferentes formas sobre la variedad de condiciones que hicieron aparecer a las mujeres como maestras en las escuelas y a la educación como un asunto de mujeres; pues

(1) Este Artículo ha sido elaborado a partir de mi tesis de Maestría en Educación (Historia de la Educación y la Pedagogía); así mismo, se han tomado algunos de los resultados de la investigación conjunta que hemos realizado con Marlene Sánchez Moncada: *“La Formación de maestras en Bogotá (1880-1920): Una mirada histórica sobre las prácticas que configuran el ejercicio del magisterio como asunto de mujeres”*, IDEP- Asociación Colombiana de Semiótica, Bogotá, Informe de Investigación. Mimeo, 1998.

lo cierto es que esto no siempre fue así. Más aún, la escuela era un lugar eminentemente masculino, orientado por la autoridad paterna que representaba el maestro. Cuando durante casi todo el siglo XIX se hablaba del maestro en Colombia, era bien claro que se trataba de un ciudadano probo, útil a la patria e ilustrado, sin duda, un hombre. Si las mujeres estaban en las escuelas enseñando, ellas allí eran señoritas o señoras, o sencillamente mujeres cuya labor, si bien importante no era definitiva como la que recaía sobre el maestro, pues su ejemplo, su ilustración, dentro y fuera de la escuela, atraían todas las miradas del pueblo, de la ciudad, que no cesaba de responsabilizar grandemente a ese hombre, a esa institución, por el futuro de toda la sociedad; así fue como durante mucho tiempo fue considerado el “primer ciudadano del Distrito”.

Pero esta transformación del sujeto que ha sido uno de los actores centrales de la educación: del maestro a la maestra, se debió en realidad a un conjunto de condiciones que fueron operando esta transformación de manera diacrónica; entre ellas podemos mencionar el desarrollo de una concepción pedagógica que privilegiara, por una parte, ciertas prácticas disciplinarias “modernas” —tacto y energía vs férula y voces de mando, entre otras— ligadas por cierto a una concepción de la individualidad, que en este período a partir las primeras décadas del siglo XX cambiaba del modo clásico al modo moderno, con la emergencia de las ciencias experimentales y la higiene. Estas nociones modernas transformaron la concepción de la interioridad (2), pero más que

(2) SÁENZ, Javier, *et. al*, **Mirar la Infancia. Pedagogía, Moral y Modernidad en Colombia, 1903-1946**. Bogotá: Colciencias, Editorial Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial de la Universidad de Antioquia, 1997; PEDRAZA G, Zandra, **En cuerpo y alma: Visiones del progreso y de la felicidad.**, Bogotá, Universidad de los Andes, 1999.

eso, de la exterioridad: del cuerpo. Otro elemento que formó parte de esta constelación de condiciones y que se encuentra estrechamente relacionado con el anterior, fue la existencia durante la segunda mitad del siglo XIX de un movimiento social que impulsó la formación de la familia moderna, aquella que se caracteriza por estar unida por el afecto (3) y cuyo centro es la madre, sujeto en proceso de conformación en su versión moderna: la que cría, la que ama, la que cuida ella misma a sus hijos, la que dedica su vida a ello.

Un camino para abordar esta cuestión es la interrogación justamente de aquello que parece más obvio y “natural”: hacer su genealogía; es decir, adelantar la pregunta por las condiciones que conformaron a la maestra como sujeto de la práctica pedagógica y a la educación como asunto de mujeres. Una genealogía de la maestra pasa entonces, en primer lugar, por la problematización de los supuestos que subyacen aún en nosotros, colombianos de finales de siglo XX, establecidos como verdades. Uno de estos supuestos es aquel que relaciona la educación con la noción moderna de maternidad, considerada “condición natural” de las mujeres. En este sentido, el hecho de pensar el ejercicio del magisterio como asunto de mujeres enraizado en nuestros imaginarios actuales, ya sean estos explícitos o no, ha estado vinculado con el sentimiento de que la educación de la infancia es propia de las funciones maternas, aquel conjunto de prácticas de cuidado, dirección y encauzamiento movidas por el amor maternal como condición natural de las mujeres.

(3) BADINTER, Elizabeth, *¿Existe el instinto maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1991.

Parece obvio el hecho de que la educación de la mujer fuera para la maternidad y el gobierno del hogar (4). Pero es justamente lo obvio lo que no permite hacer ver qué clase de práctica es ésta; es decir, qué reglas se están produciendo para que la mujer se pronuncie como sujeto; se trata en cierto modo, antes que de su intervención en el discurso, del establecimiento de las condiciones en las que éste puede ser. Y siguiendo esta idea, a pesar de que esas condiciones tuvieron en Colombia campos de producción en parte ajenos a la práctica pedagógica, como se verá adelante, las mismas también ocuparon un lugar en esa producción.

Para el período que nos ocupa, varias tensiones reconfiguraron el mapa de relaciones que involucran saberes, instituciones y sujetos propios de la modernidad en Colombia. De ellos nos interesa particularizar la mirada sobre algunos elementos de la pedagogía, la moral, la infancia, la madre, la familia y la escuela. Entre 1870 y 1890 circula con fuerza un enunciado “...*la mujer forma la familia, i la familia forma la sociedad: la sociedad será lo que sea la familia, i la familia será lo que sea la mujer...*” (5) ¿De qué mujer se trata, cómo se consigue que sea así?, ¿de qué familia hablan?, ¿quién lo dice?

La preocupación en torno a la mujer hará que se impulse una estrategia para su educación en dirección de lo que socialmente se espera de ella: moralizar la sociedad a través de su educación en los asuntos propios de su sexo. El dispositivo pedagógico adoptó las particularidades que necesitó, especialmente en los fines de la

(4) Incluso se ha hecho ver como si siempre, aun desde las comunidades primitivas, hubiera tenido el mismo significado.

(5) **Diario de Cundinamarca**, Bogotá, (1872, jul, 5), No 762, p. 837.

instrucción de la mujer y en algunas “materias” de los planes de estudio, con lo cual produciría efectos frente a lo siguiente: ¿qué mujer requería la sociedad colombiana de fines del siglo XIX, qué función social se le atribuía, qué papel cumpliría la educación en la producción de esos fines?, pero a su vez, ¿qué efectos, desde la práctica pedagógica, se habrían producido en relación con la conformación de la mujer maestra?

Aunque la escolarización de las niñas se pensó desde principios de la vida republicana, como lo muestra el Congreso de Cúcuta de 1820 (6), sorprende la intensidad con la que el “Estado Docente”, durante la Reforma Instruccionista (1870) tomó como suya esta tarea al punto que se planteó la formación de maestras para las escuelas oficiales de niñas, que igualmente promovería. Más que facilitar a las mujeres el acceso a la educación (7) lo que allí ocurría era tal vez la “invención de la niña” a la luz de las diferenciaciones que cada vez con mayor intensidad se producían desde el saber pedagógico, con relación a las individuaciones (8) que se imponían desde los fines de la educación, desde ciertas prácticas sociales relacionadas con las familias así como de los conflictos con el poder moral. (9)

(6) Existe en los planes; no obstante por falta de recursos, ésta fue entregada a los conventos de religiosas como se registra en ZULUAGA, Olga Lucía, El maestro y el saber pedagógico en Colombia. Medellín, Universidad de Antioquia, 1984.

(7) BERMÚDEZ, Suzy, Hijas, Esposas y Amantes, Ediciones Uniandes, Bogotá, 1992, p.120.

(8) Asumimos la noción de individuación en el sentido que dan Sáenz, Saldarriaga y Ospina, como el proceso “que ocurre en el exterior del sujeto y designa las modalidades con que una sociedad reconoce, recorta sobre la masa de población, a sus unidades componentes”. Mirar la Infancia..., *op. cit* p. 56.

(9) Para profundizar en este conflicto que se relaciona con cuestiones del orden religioso y eclesiástico del período, véase: SÁENZ, *et.al.*, *op.cit.*

A propósito de una tensión estructural de la escuela desde su aparición hasta hoy, se decía que:

“... una escuela grande tiende a igualar a los niños fundiéndolos en un mismo molde; mas interesa mucho a la sociedad que el don o gracia especial de cada uno de ellos sea cuidadosamente cultivado, i no destruido...”(10)

Estas palabras, que bien podrían haberse dicho hoy son de 1875, momento en el cual se encuentra en auge la Reforma Instruccionista (11) antes mencionada. La función de la escuela era producir los individuos requeridos por la sociedad; y ésta, desde distintos escenarios y discursos, reclamaba a gritos hogares amorosos, madres criadoras y educadoras, familias moralizadas, ordenadas, como condición vital del progreso, de la utilidad.

Es necesario entonces dar una mirada sobre lo que ocurría en relación con la familia, con la mujer pensada y producida desde escenarios extraescolares pero profusamente difundidos, en particular en ciertos sectores sociales, para entonces abordar los elementos que se hacen visibles desde las prácticas pedagógicas.

La familia y “el advenimiento del amor maternal”

Bermúdez y Londoño han coincidido en señalar que, desde la segunda mitad del siglo XIX, en particular desde el Olimpo

(10) **Buena i mala economía en las escuelas**, *op. cit.*, pp. 263 y 264.

(11) La guerra de 1876, denominada “Guerra de las escuelas” truncó en cierto modo el impulso de esta reforma, no sólo en los procesos mismos de escolarización de la población infantil sino en los procesos de enseñanza que venían siendo promovidos por la Primera Misión Alemana desde 1870, con la muerte de muchos de los maestros que habían sido formados en las Escuelas Normales de los Estados por los maestros alemanes que trajo la Misión.

Radical, se produce una enorme cantidad de publicaciones dirigidas específicamente a las mujeres (12). Dos observaciones de Bermúdez interesan a modo de signos que señalan algunos escenarios desde los cuales se producen discursos sobre las mujeres, así como los sujetos que las producen; por una parte, señala que salvo dos de las publicaciones que revisó en el período de 39 años —entre 1844 y 1883—, fueron editadas y dirigidas por mujeres, las demás fueron editadas por hombres. Otra observación sugestiva es la de que las dos publicaciones apoyadas por la Iglesia, *La Caridad* (1864-1882) y *El Catolicismo* (1844-1852; 1853-1861; 1863-1865), duraron largos períodos frente a las demás que con frecuencia tenían cortos períodos de producción.

Londoño (13) coincide en afirmar que la labor que cumplió la gran cantidad de periódicos que aparecen para un considerable número de damas, jugaron un papel trascendental en la promoción de las virtudes esperadas de la mujer. A partir de sus estudios, ha realizado una descripción de las mujeres de distintas clases; con ello intenta señalar los valores, ideas y actitudes que se tenían sobre la mujer durante este período. Así, pureza, docilidad, castidad, simpleza, modestia, obediencia y orden fueron las principales virtudes que debía tener una mujer durante esta época.

(12) Bermúdez comenta que el tema sobre la educación de la mujer ya se venía tratando desde fines del siglo XVIII en la prensa, como tema preferido en relación con las mujeres. Lo que interesa destacar aquí es su afirmación sobre el hecho de que la prensa femenina, como ella la denomina, del período mencionado, fuera dirigida expresamente a las mujeres y sus familias. BERMÚDEZ, Susy, *El bello sexo. La mujer y la familia durante el Olimpo Radical*. Bogotá, ECOE, Ediciones Uniandes, 1993. p. 24.

(13) LONDOÑO Vega, Patricia, "La mujer santafereña en el siglo XIX", En: *Boletín Cultural y Bibliográfico*. Banco de la República. Bogotá: Vol. XXI, No 1, 1984.

Ella era la depositaria del bien o del mal, dependiendo del encauzamiento que se le proporcionara; agrega que la mujer por sí sola no es capaz de autocultivarse en estas virtudes, por tanto, se hace necesario “protegerla”, nunca debe andar sola y se hace necesario “cuidarla” de las tentaciones; ¡se plantea entonces, que la mujer se eduque “para que entretenga el ocio” y forme mejor a sus hijos, los futuros ciudadanos. Una educación mesurada es la consigna, con el fin de que no adopte caracteres masculinos. Que sean buenas administradoras de criados de sus casas, costureras con los conocimientos más frescos de la moda europea de aquella época.

Lo que en resumen muestran estos estudios sobre las publicaciones dirigidas a las mujeres y las familias durante una parte importante del siglo XIX, es justamente el creciente interés por conformar las familias, por lograr que la mujer se colocara en su centro y desde allí hiciera hogar, cumpliera su destino.

Podría afirmarse que la proliferación de estos discursos tiene que ver con un proceso cuya existencia se señala (14) de la siguiente manera:

“...Pestalozzi procede de un movimiento social, político e intelectual cuyo vértice visible es la publicación del Emilio de J.J. Rousseau en 1762, constatación que no es nueva. Pero sí es nuevo reconocer que ese movimiento condujo al proceso denominado por la historiadora francesa Elizabeth Badinter como el advenimiento del amor maternal, y por otro como Philippe Ariès, E Shorter o G. Synders, ‘el nacimiento de la familia moderna’”.

(14) SÁENZ, et.al, op.cit., pp. 51-52.

Como nota al margen, de momento señalamos que la pedagogía de Pestalozzi fue intensamente difundida a partir de la Reforma Instruccionista desde 1870 en Colombia. Si era tan intenso el discurso sobre la mujer y la familia, bien podremos suponer que se buscaba con ello producir en Colombia una transformación en la dirección señalada por Sáenz y sus colegas, es decir, al proceso de advenimiento del amor maternal y nacimiento de la familia moderna.

En este sentido, otros estudios que caracterizan la familia colombiana señalan que el madresolterismo y las uniones libres eran usuales y las familias que se organizaban en torno al matrimonio católico eran minoría durante el Olimpo Radical (15). Esta situación se observa desde finales del siglo XVIII, cuando las madres solteras y viudas representaban el 40 % de las madres y particularmente en los grupos de mestizos que conformaban la base social de las ciudades neogranadinas. Rodríguez (16), ha señalado la existencia de un gran número de familias polinucleares y extendidas, incluso sin vínculos consanguíneos, al tiempo con la organización de las familias nucleares conformadas por padres e hijos, pero no necesariamente unidas por el afecto.

Afirma que la escasez de población “...hace más significativa la existencia de una variedad tan disímil de formas de vida familiar, de un madresolterismo tan abultado, de una sexualidad que escapaba al control de la Iglesia y el Estado, de una trama tan sofisticada para la concertación de los matrimonios

(15) BERMÚDEZ, Suzy. *El Bello sexo...*, op.cit., p.6. Sitúa el Olimpo Radical entre 1849-1888.

(16) Rodríguez, Pablo. *Sentimientos y vida familiar en el Nuevo Reino de Granada*. Bogotá: Ed. Planeta - Ariel Historia, 1997. p.92. El estudio se centra en cuatro ciudades neogranadinas: Cali, Cartagena, Tunja y Medellín.

y de unas tensiones tan profundas de la vida conyugal..." (17) No obstante estas particularidades de las familias neogranadinas, según Rodríguez, el matrimonio católico incidió en aquellos aspectos que caracterizan a la familia del antiguo régimen: consolidación de las estructuras sociales, alianzas, administración y transmisión de la propiedad.

Para Bermúdez, las guerras de independencia incidieron en el trastocamiento del esquema familiar católico en los grupos de criollos y mestizos, generando una tendencia al relajamiento. Al respecto afirma que tal relajamiento ocurrió por dos condiciones: por un lado, porque se perdieron algunos de los miembros de la familia en los conflictos armados; y por otro, tal vez más importante, porque "*el control que ejercían ciertas instituciones coloniales sobre los miembros del hogar (administración civil, eclesiástica o judicial) desapareció, se debilitó o se reformó*" y ello incidió en el aumento del madresolterismo, las uniones libres y las infidelidades (18).

Estas características que se generaron a propósito de las familias son las que, según Bermúdez, van a propiciar la producción de una serie de medidas tendientes a "moralizar la institución familiar", aspecto que se evidencia en la producción de publicaciones dirigidas a las mujeres y las familias desde 1844. Pero, ¿acaso moralizar la familia no era más bien constituirla como una familia moderna a la luz del movimiento social antes planteado, para utilizarla como vehículo para moralizar la sociedad?

(17) *Ibid.*, p.305.

(18) No es central de este trabajo profundizar en el tema de familia. Utilizamos aquí las nociones de madresolterismo, unión libre o infidelidad trabajadas por los autores con carácter puramente descriptivo de la organización de las familias.

Hemos tomado citas que aluden al matrimonio católico, porque a pesar de las conflictivas relaciones entre la Iglesia católica y el Estado durante el siglo XIX, la moral católica va a actuar, de todas maneras, como código moral de referencia en relación con las virtudes esperadas de una mujer como modelo familiar en la moralización de la sociedad.

Educación de la mujer y escolarización

En el período que nos interesa, la escuela se agenció como parte del proyecto civilizador (19). El pensamiento del progreso y la estrategia de la instrucción pública, campo de batalla entre el poder moral y el poder político, no dejaban de intensificar sus tácticas de civilización y en ellas se inscribió el acontecer respecto de las familias, las mujeres, los hogares y el amor. *“El arte de civilizar a los hombres se llama educación. Educar es desarrollar y dirigir los sentimientos; transmitir ideas y encaminar la inteligencia, producir y arraigar hábitos morales, intelectuales y físicos...”* (20).

Según Martínez y Narodowski, *“durante buena parte del siglo XIX, la escuela, y en general todo el proceso de escolarización, van a ser ubicados como los dispositivos más importantes con miras a la formación del ciudadano y de la constitución de la nación... Tanto para la Iglesia, los estados (sic) en proceso de conformación y los diversos sectores de la vida política e inte-*

(19) Cfr: ÁLVAREZ, Alejandro, “La Escuela y el proyecto civilizador”, En: Nuestra América. Aportes a la historia de la cultura y de la educación, Bogotá, UNP, 1993; Y la escuela se hizo necesaria, Bogotá, Ed. Magisterio, 1995.

(20) OSPINA Rodríguez, Mariano. Tomado de ÁLVAREZ, Alejandro. La escuela y el proyecto..., *Op.cit.*, p.101.

lectual, la escuela se constituye en espacio privilegiado que posibilita y propicia el proceso de formación del ciudadano... la población debe pasar por la escuela ya que ella es garantía de una lengua común, una identidad nacional, unos hábitos de comportamiento y una racionalidad determinada... La instrucción pública constituye el modo de expresión más claro de impulso a la escolarización”(21). No obstante, la historia de la educación en Colombia no da cuenta de dos aspectos importantes en relación con la instrucción pública: la escolarización de niñas y la formación de maestras.

La preocupación sobre la educación de la mujer circuló intensamente por fuera de la instrucción pública durante buena parte del siglo XIX, porque esta educación durante mucho tiempo funcionó de modo no escolarizado. Sólo hasta finales del siglo XIX ya no se volverá a pensar la educación de la mujer fuera de la escuela y será desde la Reforma Instruccionista que el saber pedagógico arroje luz sobre las mujeres pobres —o lo que es lo mismo sobre la población— (22) para intervenir en su individuación. Quizá por tratarse de un proceso en parte extraescolar, por discursos que no se producían ni se distribuían en la escuela —el advenimiento del amor maternal y de conformación de la

(21) MARTÍNEZ B, Alberto y NARODOWSKI, Mariano. **Escuela, historia y poder**. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1996, p.11.

(22) Hago esta aclaración de hablar de la población cuando me refiero a los pobres porque las estrategias de gobierno de la población se refieren especialmente a ellos. El caso de la escolarización de las niñas es muy puntual en ese sentido pues se inició desde finales del siglo XVIII y se desarrolló durante todo el siglo XIX en colegios privados a los cuales, desde luego, no asistían las niñas pobres. Véase: Sánchez M., Marlene; Quijano, María Solita. **Formación de maestras en Bogotá (1880-1920)**, 1988, *op.cit.*

familia moderna— no se ha destacado la función productiva (23) de la práctica pedagógica en estas producciones —creaciones culturales— inscritas en ese movimiento social.

En 1869 se consideraba con cierta ironía que “... la mujer tiene tres edades. Desde que nace hasta que cumple quince años; desde los quince hasta los treinta i desde los treinta hasta que se muere. Tres edades distintas. En la primera, la mujer es un problema que va a resolverse en las dos siguientes. A los quince años es apenas una niña, es la aurora de una mujer... es solicitada por todos los varones mayores de catorce años... A los veinte años la mujer es ya otra cosa; podría conferírsele el grado de Sarjento Mayor, porque a esa edad lleva por lo menos tres campañas; conoce el mundo y sus seducciones; los hombres y sus engaños, y en vez de ser engañada, engaña... Sólo una cosa le agrada: oírle cantar al hombre que prefiere esta dulcísima canción: ma...tri...mo...nio... A los treinta pierde sus encantos i su inmenso poder...” (24). Luego, como se verá, serán las condiciones de la mujer madre las que se enfatizan por el saber pedagógico.

Por otra parte, varios estudios históricos han señalado la mirada que la modernidad hace sobre la infancia (25); se ha mostrado que la institución escolar, la escuela, y el saber que se produce y distribuye desde allí, han tenido que ver con su creación, con su invención, con la construcción de una subjetividad que “comienza a ser percibida como un ser inacabado, carente y por

(23) Productiva en cuanto al poder; vale decir activa en las relaciones.

(24) GUERRA, Martín. “Las edades de la mujer”, En: Periódico del Valle. Tunja, vol I, (1869), N° 1-18, p.156.

(25) Desde los años 70 por ejemplo: Ariès (1973), Narodowski (1994), Sáenz y Saldarriaga (1998).



tanto individualizado, producto de un recorte que reconoce en él necesidad de resguardo y protección” (26).

En el intento de mostrar el nuevo lugar ocupado por el niño y por la familia en las sociedades industriales desde finales del siglo XVII, Ariès plantea que, “...la escuela sustituyó al aprendizaje como medio de educación. Lo que significa que cesó la cohabitación del niño con los adultos y por ello cesó el aprendizaje de la vida por contacto directo con ellos. A pesar de muchas reticencias y retrasos el niño fue separado de los adultos y mantenido aparte, en una especie de cuarentena... esta cuarentena es la escuela, el colegio... Comienza entonces un largo período de reclusión de los niños ... que no dejará de progresar hasta nuestros días y que se llama escolarización....” (27).

Refiriéndose al hecho de separar los niños como un aspecto más de la moralización de los hombres, impulsada por los reformadores católicos o protestantes, de la Iglesia, de la magistratura o del Estado dice que “... ello no hubiera sido posible en la práctica sin la complicidad sentimental de las familias, ...la familia se ha convertido en un lugar de afecto necesario entre esposos y entre padres e hijos, lo que antes no era. Este afecto se manifiesta principalmente a través de la importancia que se da, en adelante, a la educación.” (28). Así pues, Ariès nombra este

(26) NARODWSKI, Mariano. **Infancia y Poder**. Buenos Aires: Ed. Aikes, 1994. p.31.

(27) ARIÈS. Phillippe. **El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen**. España: Ed. Taurus, 1987, p.12.

(28) *Idem*.

período como una "...revolución escolar y sentimental". Entonces, mientras se producía una individuación sobre la infancia, aquel proceso que llevó a occidente a producir el "niño-rey", producía, a la vez, la mujer madre.

Es en este marco que se produce y organiza un dispositivo pedagógico específico a través del cual se cumpliría la construcción del sujeto mujer y del sujeto maestra. Este dispositivo pedagógico sería específico en cuanto a los fines, pues éstos se hallarían inscritos en lo que ahora nombraremos como una estrategia de familiarización (29), que aunque siendo un elemento extrapedagógico como ya se ha dicho, tal como se presenta desde mediados del siglo XIX en lo que se refiere a la mujer, es precisamente el que le delimita los fines que buscan ponerla en condiciones de ejercer la maternidad, garantizar la crianza y educación moral de los niños, desde el gobierno del hogar; es allí donde se aprende que "*...la virtud... enseña... lo que debéis desear*" (30).

Destacamos cuatro características que se conforman a propósito de esta estrategia; su nuevo papel como maestra del hogar y primera educadora sólo posible en gracia de la virtud, esa "*...inocencia inmaculada en la niñez, [y] una modestia y un pudor ilustrados en la juventud...*" (31), una educación dirigida al control de la pasión, tan propia de la naturaleza de la mujer y tan adversa a los propósitos moralizadores que se le atribuyen, el

(29) Categoría prestada de: DONZELOT, Jacques. *La policía de las Familias*. Madrid, Ed. Pretextos, 1979; para dar cuenta de una estrategia que se dirige a los padres, pero de la cual se enfatiza lo que atañe a la madre.

(30) Conferencias sobre la educación de la mujer. En: *Revista de Colombia*, vol IV, (1872), N° 1-12, p.213.

(31) RESTREPO Mejía, Luis y Martín, *Elementos de Pedagogía*. Bogotá: Imp. Eléctrica, 1905 [3ª ed. notablemente corregida y aumentada, pp. 287-288.

impulso popular de las escuelas de niñas y el proceso de institucionalización que hace de la economía doméstica la clave de la formación de las niñas, las futuras madres.

Maestra del hogar

El primer elemento del dispositivo pedagógico que recae sobre la mujer para educarla es lo que se hace ver de ella; es decir quién es, cómo es y, por tanto, qué debe hacer. Y lo que se ve, principalmente, es un ser propenso a la pasión; y ningún orden — aquí el orden civilizado— podría establecerse si las pasiones no son contenidas por la virtud y por el conocimiento.

“Qué es la mujer? —Pregunta el periodista— El ángel misericordioso i bendito que desciende a nosotros en alas de fuego para sembrar de flores nuestro camino, para embalsamar nuestros amores, enjugar nuestras lágrimas, civilizar nuestra barbarie, trocar en edén nuestro desierto, para hacernos acordar de Dios” (32).

Luego se le designa como “*sacerdotisa del hogar, fuego de la familia*” en virtud de las leyes naturales, es decir, se acude a la noción de naturaleza para caracterizar su misión frente a la familia, a los hijos y a las responsabilidades que para con ellos tiene, definiéndole en su función de madre —antes que la diferencia con el hombre— frente a la mujer soltera y sobre todo, como esencia de su condición femenina. Los discursos que soportan este encomio son bastante sugestivos; se le incita a educar con el corazón por el bien de la sociedad, a “*mantener vivo el fuego*

(32) “¿Qué es la mujer?” En: Periódico **El Oasis**, Serie II, (1859, dic-ene), N° 1-52, p.157.

sagrado del hogar”, a establecerse “en el santuario que le asignó la naturaleza”. Así es como “...La mujer forma la familia, i la familia forma la sociedad: la sociedad será lo que sea la familia, i la familia será lo que sea la mujer..” (33).

Mientras que para el hombre se hace necesario el dominio, la fuerza, la tempestad de las luchas por la vida, para la mujer serían la virtud recatada, las ternuras del alma, los afectos del corazón; porque “el destino de la mujer es elevado: *maestra del hogar*, sus funciones son sagradas; compañera del hombre, su misión es de consuelo, paz y ternura; *madre*, es ella la llamada a guiar pasos indecisos, a sembrar las semillas del bien, a alumbrar el principio de la senda de la vida...” (34).

Contener la pasión: “Nada hay más feroz que una mujer en quien dominan las malas pasiones”

“En la pedagogía colombiana no es el amor el eje de las pasiones ... [su] dirección va hacia afuera, a la relación con la ley, la racionalidad y en últimas, apunta la heteronomía bajo el principio de autoridad. La parroquia aún no podía vivir sin sus confesores” Sáenz, et. al. (1997).

¿Qué habría, pues, que hacer? Ante todo instruir la e ilustrarla en el amor y formarla en la virtud; encauzar aquellos encantos y gran poder de los que se hablaba. Así que para educarla, había “*que tener en cuenta lo que se debe a la naturaleza de su sexo y a su destino en la sociedad...*” (35).

(33) *Diario de Cundinamarca*, op.cit., No 762, p. 837.

(34) *Educación de la mujer*. *ibid.* pp.141-142.

(35) “Educación de la Mujer”. En: *Anales de la Instrucción Pública de Colombia*. Bogotá, tomo XVIII, (1891), N° 103, p. 138.

Desde mediados del siglo XIX se hace insistente (36), que “*el destino de la mujer en el mundo es el hogar. Cuál otro le pudiéramos asignar que no desdijese de la naturaleza de sus facultades, de la institución de la familia y de la marcha armónica de la sociedad? Asignadle otro puesto que no sea el hogar, y la habréis sacado de su elemento, y habréis dejado la familia sin punto de apoyo, y habréis llevado a la sociedad un elemento disociador*”(37).

De la naturaleza de su sexo se deriva que la educación debía evitar el descarrío de las pasiones por medio de la obediencia, práctica cristiana por excelencia, y de acuerdo con el principio guiado por el principio de autoridad patriarcal, por entonces, principio de autoridad y orden social que no reñía con la noción de autoridad agenciada por la jerarquía eclesiástica (38).

¿Dónde comenzar la formación de la mujer? En la infancia, porque es allí desde donde se le puede enderezar, corregir y hacer de ella la madre que requiere la sociedad, por tal razón su educación ha de ser diferente y más cuidadosa que la del hombre. Es preciso

(36) Bermúdez, Suzy. **El Bello Sexo**. *op.cit.*, p.170.

(37) “Educación de la Mujer”, *idem*.

(38) La disputa con la Iglesia estaba vinculada con el tema del “Estado Docente” en torno a la obligatoriedad de la asistencia a las escuelas que se estableció en el Decreto Orgánico de la Instrucción Pública de 1870: ¿a quién le corresponde por naturaleza la educación?; la Iglesia respondía: las únicas sociedades naturales son la Iglesia y la familia, por tanto corresponde a ellas “educadores naturales” la tarea de educar; González Mutis afirma que “...la familia no es hechura o creación de la sociedad civil... y la potestad paterna no es una concesión de la ley humana...y pregunta: ¿Con qué objeto el Estado, sin ser maestro, se propone enseñar? RESTREPO, Juan Pablo. **La Iglesia y El Estado en Colombia**, Londres, Gilbert and Rivington, 1881. GONZALES Mutis, Eugenio. **La Instrucción Pública en Colombia**. Tesis para optar el Título de Doctor en Filosofía y Letras. Bogotá, Imprenta Nacional, 1897. pp. 5-7.

hacer énfasis en la obediencia que debe aprender y ejercitar, la cual le va a señalar el camino del bien y los errores en que puede —por naturaleza— incurrir. Además, para que sepa conocer y practicar la virtud, alejarse de los vicios en los cuales caería irremediablemente porque “*vería brotar en su corazón, como en una tierra inculta, multitud de plantas salvajes, que ahogarían sus mejores inclinaciones. Porque, en efecto, esa propensión a la pereza y a la voluptuosidad, ese disgusto del trabajo, no son jérmenes extraños en el corazón de una joven, sino que existen en él: su madre, su directora y sus maestros son los únicos que pueden, como el hábil jardinero, arrancarlos con el tiempo; i la que no obedece, llega a ser peor que un animal salvaje*”(39).

Escuelas de niñas

El Decreto Orgánico de la Instrucción Pública (1870) establece que en las escuelas de niñas “*no se enseñarán sino los principales ramos asignados a las escuelas elementales i superiores... i se distribuirán las horas de trabajo entre la instrucción de tales ramos i la enseñanza de obras de aguja, economía doméstica i otros ejercicios que convengan particularmente a las mujeres...*” (40). Con ello se buscaba “*la redención de la mujer por el entendimiento*”; la insistencia en el papel del entendimiento en la instrucción era, desde luego, en función del buen gobierno del hogar.

Es así como en 1871, en el Colegio de la Merced, entonces Asilo para niñas desamparadas que funcionaba con el apoyo del

(39) Conferencias sobre educación de la mujer. *op.cit.* p.248.

(40) SALGAR, Eustorgio. Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria (1º de noviembre), Bogotá, “La Escuela Normal”, **Periódico oficial de Instrucción Pública**, Tomo I, (1870), N° 1, 2 y 3. Art. 49, p.36.



gobier (4), se planteaba que en la educación de la niña lo importante es “una educación moral, sólida y honesta, y este es el único medio de llegar esentas a la virtud, y por la virtud a la felicidad, ...la ciencia y la virtud son los solos bienes que podemos poseer, inteligencia para comprender y el corazón para amar” (42), comprender la necesidad y utilidad de la virtud en la mujer que significa operar el control por la voluntad —que entonces es, por definición, el acto máximo de la potencia de la razón— de las pasiones.

Medardo Rivas, liberal de trayectoria pública e inspector del Colegio de la Merced en 1872, preocupado por la extensión de la educación de la mujer propone que este colegio desarrolle una clase de pedagogía para que las niñas puedan establecer colegios y escuelas en los lugares a donde vayan a radicarse. Pero, claro, escuelas y colegios para educar niñas, porque ha sido el mismo Rivas quien ha planteado de cuál educación se trata: la de la obediencia y las virtudes, que con las luces de la ciencia, contengan las pasiones, porque “comprende la influencia que la mujer ejerce en la sociedad, i sabe que no tendrá ciudadanos ilustres mientras las esposas i las madres sean esclavas de la ignorancia, del vicio o de las preocupaciones” (43). Una clase de pedagogía de momento bastaba para que las mujeres educaran a las mujeres.

(41) Los Asilos eran instituciones dirigidas a la infancia desamparada. Durante este período el Colegio de la Merced cumplió esa función, impartía educación a niñas desamparadas de diversos estados.

(42) Conferencias sobre la educación de la mujer. *op.cit.*, p. 249.

(43) RIVAS, Medardo, Conferencias sobre la educación de la mujer, leídas en el Colegio de la Merced, **Revista de Colombia**, vol IV, (1872), N° 1-12, pp. 46-47.

Economía doméstica: de la “Policía Doméstica” a las “Ciencias del Hogar”

La ley 27 de 1868 estableció la fundación de escuelas normales para mujeres. De tradición francesa, como se sabe, las escuelas normales efectúan la normalización de la enseñanza a los fines de la escuela como proyecto civilizador. Las normales para mujeres promoverían y normalizarían la formación de maestras para la educación de las niñas.

La primera normal de mujeres fue la del Estado de Cundinamarca y empezó a funcionar en 1872 (44) bajo la dirección de la señorita Catalina Recker, quien formó parte de la Primera Misión Alemana. En 1874 comenzaron a funcionar escuelas normales para señoritas de los estados Magdalena y Santander, y en años siguientes las de los demás estados. Según lo propuesto por el DOIP, se planteó que *“...el establecimiento de tales escuelas tiene por objeto formar maestras idóneas para regentar las escuelas primarias de su sexo en los estados respectivos. En consecuencia, anexa a cada una habrá una escuela primaria elemental, donde se ensayarán, para instrucción de las alumnas maestras, los métodos de enseñanza...”*(45). Si la formación de maestros para niñas y varones se diferenciaba, ¿cuál sería esa diferencia?

Las características de la maestra que a los ojos del inspector Rivas hacían idónea a la señorita Suárez para regentar el

(44) *Diario Oficial*, Bogotá, (1880, mar, 16), No 4.665.

(45) Pérez, Santiago. Decreto N° 356 de 1874. (27 de Agosto) sobre establecimiento de escuelas normales de mujeres. En: *La Escuela Normal*. Bogotá: Tomo V, (1874, septiembre, 2), N° 192, p. 273.

Colegio de la Merced eran “*un carácter especial, cultura bastante, modales esquisitos i hacerse amar de las niñas tanto que a su lado no sientan la falta de las caricias maternas, tienen confianza en sus consejos, i obedecen sus órdenes sin dificultad, docilidad a las indicaciones que se le hacen...*” (46)

Así, las cualidades que permitirían a una maestra de niñas cumplir con su misión serían:

“En primer lugar, *su salud debe ser robusta de manera que soporte sus trabajos sin cansancio i sin hastío; su pecho fuerte i vigoroso, para que cuando hable pueda ser oída de todas sus discípulas; la voz clara, precisa i sonora, i sus palabras serán comprendidas i apreciadas por sus educandas; vista penetrante i oído delicado, para mantener constantemente orden i vigilancia en el establecimiento.*

En segundo lugar, *su espíritu debe estar nutrido de sabios i útiles conocimientos, porque ella debe ser el filtro que guía la juventud al templo del saber. Memoria feliz i despejada para que hasta las órdenes más pequeñas sean cumplidas esactamente; una voluntad decidida para perfeccionarse cuando sea posible en la ciencia de enseñar.*

De estas tres (sic) preciosas prendas, diseñara indudablemente una agilidad i propiedad extraordinarias sobre materia tan delicada.

Su corazón debe estar penetrado de la mas sólida i fervorosa piedad...

En la sociedad será el ejemplo de la juventud, i por su aseo i limpieza será la norma de las jóvenes confiadas a su custodia; es el templo mas humilde i religioso; pudorosa i modesta; en reunión, discreta i prudente i en su hogar dulce i recojida.

He aquí las cualidades de una buena preceptora, ¡l cuán venturosa será nuestra bella Colombia si nosotras las adquirimos completamente!

Por tanto, debemos esmerarnos en corresponder a las esperanzas de nuestra querida patria i a los nobles esfuerzos de nuestra ilustrada i amable Directora, que con tanto ahínco coopera a la felicidad del Estado” (47).

Salud, robustez y vigor junto con las virtudes —cristianas— que formaban el contenido del alma y que constituían las condiciones básicas durante todo el siglo XIX para las enseñantes —señoras virtuosas e instruidas, no maestras (48)— fueron constituyendo condiciones requeridas en una maestra.

En relación con las materias de las escuelas normales, sólo destacamos el requerimiento que el DOIP pretende difundir cuando prescribe los cursos de *“economía social i doméstica... y un curso normal de pedagogía ...[para las personas que] tengan intención de consagrarse a la instrucción”* (49). Lo primero, se

(47) PEÑA de R., Virginia, “Composición imperfecta sobre la 2ª lección de pedagogía dada por la señora Recker en la Escuela Normal de Señoritas”, En: **El maestro de Escuela**, Bogotá: Año 1, (1872), No. 40, p. 158.

(48) Planteamiento que desarrollamos en: QUIJANO, María Solita y Sánchez M, Marlene, **La educación de la mujer en Bogotá (1870-1920)**, (en prensa).

(49) DOIP, *op.cit.*, p. 36.

refiere al objeto central de la educación de las niñas ; lo segundo, sugiere que la formación en las normales de mujeres no era exclusivamente para el magisterio escolar, como en efecto ocurrió. En diversos momentos se combinó la formación pedagógica para el magisterio de escuelas elementales con otros oficios que se fueron formalizando con certificaciones de idoneidad hacia finales del siglo XIX, a saber: modistería, telegrafía y comercio.

Desde mediados del siglo XIX, la economía doméstica es un campo particular para la formación de la mujer. A partir de allí y hasta principios del siglo XX, cuando la higienización de las costumbres y de la vida irrumpe desde la escuela, economía doméstica se refiere a *“la economía y el orden interior de una casa [que] están relacionados tan íntimamente con la felicidad del matrimonio”*, entendiendo por economía la *“administración y dispensación recta y prudente de los bienes temporales”* (50).

Para observar una economía perfecta, decían, *“es necesario, no sólo que los gastos no escedan a las rentas, que la mesa, la casa, los vestidos, las limosnas i hasta lo que invierte en las diversiones, guarden entre sí una justa proporción, un equilibrio exacto i bien calculado. Lo que la hace posible es que la obligación recae en la mujer que debe ser activa, vigilante y diestra [que] ayuda en la grande obra de regularizar los gastos y ordenar el manejo interior de los diversos ramos que le están encomendados”* (51).

(50) ACEVEDO de Gómez, Josefa, **Ensayo sobre los deberes de los casados**, 5ª edición dedicada a la juventud granadina. Bogotá: Imp. de Francisco Torres Amaya, 1857. p. 91.

(51) *Ibid.*, p. 92.

Existe un tratado de economía doméstica (52), esa suerte de compilación de todos los conocimientos de un campo —algo que hoy no puede existir—, que con formato de manual da cuenta de los elementos a tener en cuenta para el funcionamiento óptimo del hogar del cual es responsable la mujer y que estaría siendo formada desde la escolaridad para esa misión. De su éxito depende el de la familia, su estabilidad económica y se pone en juego la imagen de la mujer madre ante los miembros de la familia y ante la sociedad. *“Una casa bien ordenada hace honor a quien la dirige; i es necedad esperar de criados mercenarios una vijilancia i economía, cuyas ventajas no podrán conocer jamás...”* (53)

Con ello se introduce al hogar una economía del tiempo, un horario, por lo demás prácticas fundamentales para el escolar, en lo que se denominaría la policía doméstica: *“...las esposas que*

(52) Aunque todavía no se veía la utilidad económica —en el sector industrial— ni moral del trabajo femenino, su productividad en el hogar había que racionalizarla. Los ramos de la economía doméstica para Josefa Acevedo entonces eran:

- “Entender los detalles de la despensa i la cocina”.
- Repartición del vestido y mantenimiento de la familia (sin mezquindad ni despilfarro).
- Utilización de desperdicios diarios en: víveres, ropa, utensilios i tiempo.
- Distribución de los “quehaceres, abasto de la despensa, arreglo del gallinero i el palomar”.
- Aseo i conservación de los muebles.
- Compostura i calidad de los vestidos.
- Claridad i orden en las cuentas del gasto interior.
- Saber el precio de los comestibles (comprar en cosecha más barato).
- Averiguar la calidad i valor de las telas para vestir su familia (según sus posibilidades).
- Conocer los métodos más económicos para hacer obras (dentro o fuera de la casa y “la calidad i número de criados” que se necesitan).
- Debe conocer todo lo que hay en la casa para poder vigilarlo (robos, otras).

En: ACEVEDO de Gómez, Josefa, *op. cit.*, 93.

(53) ACEVEDO de Gómez, Josefa, *op. cit.*, p.93.



acostumbren a su familia a levantarse con el sol, i que las tres primeras horas de la mañana se destinen a bañarse, peinarse, barrer, sacudir i fregar los muebles i trastos de la casa i poner en orden todas las cosas. Una vez establecido este método, será bien corto el tiempo que en lo sucesivo se emplee diariamente en esta policía doméstica” (54).

La economía doméstica, pedagogizada en manos de don Martín Restrepo Mejía desde 1914 (55), ya no se dirigiría principalmente “al bello sexo”, mujeres de clase acomodada, sino a las mujeres pobres de la ciudad, para la “ influencia de la mujer en la moralidad social”, pues de su virtud dependía la del hombre; por lo tanto convenía a la sociedad que la niña tuviese en cuenta desde bien pronto porque ella era el eje de la moralidad en las sociedades. El Tratado enfatizaba que cuando “*la mujer es liviana, insubstancial, pobre de ideas sobre su dignidad y la santidad del amor y el hogar*” lleva al hombre a que se sienta arrastrado a desconocer los principios en los cuales se cimenta la familia.

Ya entrado el siglo XX, modernizar no era sólo crear industria, comercio, agricultura, carreteras, ferrocarriles, telégrafos, energía; modernizar era también crear nuevas costumbres urbanas

(54) *Ibid.*, p.103.

(55) RESTREPO Mejía, Martín, “Autoeducación: Dirección del hogar. Educación de los hijos”, **Pedagogía Doméstica**, Barcelona: Tip-lit F., Madriguera, 1914. Pp. 222. Dirigida a “*las familias y los industriales y obreros de Colombia*”. Antecedida por “Carta segunda de un Prelado a un párroco” “*una de una serie de cartas que tienen por objeto señalar la manera como los curas de almas pueden y deben contribuir al mejoramiento de la condición moral y económica de los obreros, los campesinos y gentes humildes y pobres de Colombia*” p. XIII, cartas que según él mismo comenta, lo inspiraron a escribirla.

en una economía del espacio y del tiempo privado y público, del aseo, hábitos de consumo, moderados y de acuerdo con los recursos, porque de ello dependía también el orden social. En este sentido, modernizar pasaba por el amor maternal, principio de orden social, regulador de las relaciones familiares y gestor de la primera educación, base del edificio educativo.

La pedagogía doméstica además de dirigirse al empresario y al obrero, sobre todo le muestra a la mujer cómo ella puede y debe hacerse a sí misma en cuerpo y alma. Construirse a través de la posesión y tramitación de sus afectos y otras características que cada vez más estarán ligadas al cuerpo en “el rapto estésico”(56), la novedad moderna que hace centrar la experiencia en el cuerpo en desarrollo de ese “ánimo estetizante” de la modernidad que menciona Pedraza. Dice Restrepo, *“Cómo se alcanza el amor de aprecio. El único amor que dura es el que nace del aprecio. Cuidad pues de vuestro esposo, que no os ame solamente por bella y afectuosa, sino, ante todo, porque os constituís en compañera de su espíritu, de sus gustos y alegrías, empresas y penas; porque a cada paso descubre en vos nuevas cualidades, que sienta que sois la mitad de su ser, es preciso que le inspiréis que no se ha casado con una muñeca hermosa, con una mujer superficial e inferior a él”* (57).

La mirada sobre la mujer tendría un efecto estratégico: su condición de ser sin inventiva, sin capacidad de gobernar los grandes problemas, pero su aptitud para seguir y reproducir caminos con más entusiasmo, y por tanto, de gobernar en lo próximo la familia, haría promover la educación de la mujer a

(56) PEDRAZA G, Zandra. *op.cit.*, p.302.

(57) *Ibid.*, p. 97.

través de la educación doméstica. Lo doméstico se constituye en un territorio de visibilidad y en un campo estratégico que será objeto de una pedagogía; es decir, de una normalización, uno de cuyos efectos será el de la normalización y racionalización del amor: que la mujer conozca para que pueda dar a conocer a su hijo. En resumen, hacer funcionar desde ella “los recursos del amor”, de un amor racional claramente diferenciado de la pasión.

Las costumbres domésticas que han de ser promovidas por la mujer en su hogar se ubican en tres aspectos principales : la urbanidad, que se “funda en el respeto y la benevolencia” y que se expresa en el trato cortés dentro y fuera del hogar, elección de amistades de la familia, actividades comunes y destinación de tiempo para la familia, cultivar relaciones para no “vivir encerradas”; cuidar la moral y la religión (todas las noches rezar juntos el rosario). Asistir sin falta a la misa dominical y si puede a la misa diaria, confesión frecuente.

También la higiene; primero el baño diario, por la “*inmensa cantidad de microbios [que] se acumulan sobre la epidermis*” (58), poniendo en peligro no sólo su salud sino también la de cuantos se acerquen; aseo de las manos, de los vestidos, barrer las habitaciones todos los días cuidando que no se levante el polvo. Aireación y luz de las habitaciones; evitar “la escupa” en el suelo, no poner flores ni plantas en los dormitorios y evitar la humedad y la obscuridad de la casa.

Y finalmente la economía doméstica que es “*el arte de manejar la casa y desempeñar los oficios domésticos. En ninguna*

(58) *Ibid* p.,110.

casa debe faltar un buen tratado de economía doméstica" (59). Así, se trata de una *"economía de tiempo y dinero"* teniendo en cuenta una regla básica: *"cuida de los centavos que los pesos se cuidan a sí mismos"*, lo que vale no sólo para los pesos sino también para las cosas *"un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar"*, consejo que, según Restrepo, ya era popular, pero por lo visto, poco incorporado al sentido común.

Para 1927 (60), se plantean dos tipos de mujeres cuyas diferencias están dadas por sus intereses, ocupaciones y actividades: "la mujer ilustrada", más y mejor preparada para velar por sus hijos por cuanto lo hace de una manera científica y, la "mujer casera". De ahí que considere que la educación de la mujer requiera de una metodología especial, que consistiría en:

— adaptar toda la enseñanza general a la formación doméstica de la niña.

— darle más importancia a la economía doméstica, teórica y práctica, frente a las demás materias de enseñanza.

Sensat propone tres programas para la educación de la mujer en la economía doméstica, según la actividad teórica y práctica:

- a. ciencias aplicadas a la alimentación,
- b. ciencias aplicadas al vestido y su conservación,
- c. ciencias aplicadas al conocimiento del individuo y su vida en el hogar (61).

(59) *Ibid.*, p.,113.

(60) SENSAT, Rosa. "Cómo se enseña la Economía Doméstica". En: **Revista Cultura**. Tunja, (1927), N° 4-5, pp.101-103, 131-133.

(61) SENSAT, Rosa, *ibid.*, p.101.



No obstante la identidad de Restrepo con Josefa Acevedo en los planteamientos relacionados con el matrimonio y los deberes de los esposos, en la pedagogía doméstica, Restrepo propone una “educación técnica de la mujer”, porque ella *“vive atendida a que el hombre la sostenga; y cuando se encuentra sin apoyo no le queda más recurso que las poco productivas industrias domésticas, costura, bordados, tejidos, preparaciones culinarias”* (62).

Y señala que *“oficios en que podría reemplazar al hombre con ventaja [son]...la educación primaria, telegrafía, administración de correos, contabilidad comercial e industrial, dentistería, preparaciones químicas, etc”*. Para apoyar su planteamiento dice que *“aquí en Bogotá el Gobierno ha confiado acertadamente a señoritas varios puestos públicos de correos y telégrafos, y otras se ocupan en los teléfonos, ferrocarriles y almacenes. Debieran fundarse en todas las ciudades de Colombia colegios de educación técnica para señoritas, en los cuales se les enseñen oficios propios de su sexo, pero capaces de darle una vida independiente y cómoda”* (63).

Esta sutil sugerencia de la “educación técnica” de la mujer muestra que se produce un desplazamiento en la estrategia de la educación de la mujer; con ello apuntala la previsión de que con o sin los hombres la garantía para el sostenimiento del orden moral y social es ella misma. La estrategia que inventó la mujer madre enfáticamente desde mediados del siglo XIX estuvo dirigida du-

(62) RESTREPO Mejía, Martín, *Pedagogía Doméstica*, op.cit., p.47.

(63) RESTREPO Mejía, Martín. *Idem*.

rante algún tiempo a las mujeres de clase acomodada (64) (las domésticas, las prostitutas, las locas, no eran en ese sentido, parte del bello sexo).

La pedagogía doméstica de Restrepo Mejía, que a primera vista podría parecer igual a las enseñanzas de Josefa Acevedo de Gómez en el manual para los esposos como ya se dijo, en cambio, muestra una estrategia de restauración social, de regeneración de las costumbres [cartilla antialcohólica] donde la mujer y el hogar ya no son el territorio de lo privado sino la vía para el gobierno de los pobres.

La “invención de lo social” produce un desplazamiento en la estrategia de la familiarización, como ha sido descrita, y tiene que ver con el gobierno de los pobres. Aquí gobierno se entiende en el sentido desarrollado por M. Foucault como el “*modo de dirigir la conducta de los individuos y de los grupos, gobernar es estructurar el posible campo de acción de los demás*” (65). Este nuevo territorio de bordes desdibujados entre lo público y lo privado que es lo social en la ciudad como su lugar, sería también una condición de posibilidad y de necesidad de actuación de la mujer, mirada desde y para la estrategia de moralizar e higienizar, para contener el desbordamiento de pobres y paupérrimos.

Como lo plantean Sáenz y sus colegas, lo social es aquí una invención del poder para gobernar, es decir intervenir sobre los individuos a la vez que lo hace sobre las poblaciones, usando

(64) Hacemos esta consideración teniendo en cuenta que uno de los principales medios a través de los cuales se impulsó esta estrategia fue a través de las publicaciones mencionadas en las páginas anteriores.

(65) Tomado de GORE, Jennifer, Controversias entre las pedagogías, Madrid, Editorial Morata, 1996, p. 74.

para ello la mediación de las familias. Esta estrategia se inscribe en un momento de transformaciones de orden económico y social, ligadas a los inicios del proceso de industrialización e incipiente urbanización; en este nuevo territorio se actualizan las tácticas de individualización que una sociedad moderna demanda a la vez que actúa, y con mayor fuerza, en las nuevas condiciones de emergencia de la ciudad moderna, los mecanismos de gobierno, es decir, de control sobre la población pobre, foco de ignorancia, desmoralización, antihigiene, en fin, del nuevo orden en el que se recompone, también, el lugar y la función de la mujer.

RECOMENDACIONES BIBLIOGRÁFICAS

El papel que los docentes juegan en los procesos de mejoramiento de la calidad de la Educación, tanto a título individual como colectivo, tiene características diferentes en función de las instituciones en las cuales se desempeñan, y de los procesos formativos de los cuales han sido objeto; y las necesidades de fortalecimiento o reconstrucción de sus funciones al igual que los problemas que enfrentan, son también diferentes. Los textos que nos permitimos sugerir a continuación pueden ayudar a reflexionar y ahondar (desde diferentes ópticas), en las miradas sobre el papel de los docentes y sobre la imagen que ellos y los otros construyen en torno a su identidad, y a hacer manifiestas las prioridades formativas específicas y generales de los maestros.

TEXTOS COMENTADOS

ALAPE, Arturo, "Los posibles perfiles del maestro", En Educación y Ciudad, No 3 Escuela y Ciudadanía, IDEP, Santa Fe de Bogotá, 1997, pp. 40 - 47.

Un taller con docentes de un colegio de Bogotá, realizado por el autor y su equipo, sirve de fundamento a las reflexiones sobre los perfiles de los maestros de hoy. Perfiles que van desde el maestro fantasma, pasando por el maestro isla, hasta el maestro noticia fresca. Un abigarrado y disiente mosaico de maestros, elaborado por ellos mismos, que se convierte en una invitación a profundizar y complementar este primer acercamiento.

ALFIZ, Irene, **El Proyecto educativo Institucional**. Propuesta para un diseño colectivo, Grupo Editorial AIQUE, Buenos Aires, 1997.

La escuela es una organización compleja, que implica una serie de relaciones entre personas, tareas, contenidos, expectativas diversas. Lo que en ella ocurra no es una cuestión de métodos o de personas; igualmente es objeto de estudio de múltiples disciplinas, paradójicamente pocas veces es objeto de estudio de quienes pasan allí muchas horas y dedican a ella gran parte de su vida. Con la intención de contribuir a superar el divorcio existente entre teoría y práctica, la autora aborda la escuela en su totalidad, en su complejidad, en la trama de relaciones que en ella ocurren, y le asigna al trabajo colectivo de todos los actores escolares un papel preponderante en la construcción de un Proyecto Sólido. Resulta interesante el papel significativo que le da al maestro como actor principal de estos procesos, y es justamente ésta la razón que nos lleva a sugerirles su lectura.

APPLE, Michael W., "Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación", **Maestros y textos**, Segunda edición, Ediciones Paidós, Barcelona, 1990.

En un lenguaje claro y accesible, el autor hace un análisis crítico de las tendencias empresariales y conservadoras en la política y la práctica educativa, las cuales afectan directamente la modalidad del trabajo del maestro, la clase de conocimientos que considera más importante que los estudiantes aprendan. Examina igualmente los cambios de contenido en las relaciones sociales de clase y de sexo, aborda el tema de la educación como "trabajo de mujeres" se acerca a un análisis de los procesos mediante los cuales el currículo llega a los profesores.

BOADA, Mercedes; CARDENAS Martha; GAMBA, Pedro Lucas y otros. **Los maestros en Bogotá. Espejos y reflejos**. "Imagen e identidad de los maestros y maestras de Santa Fe de Bogotá", IDEP, Santa Fe de Bogotá, 1999.

Los autores, integrantes de la comisión pedagógica de la ADE, nos permiten conocer en este texto, en lenguaje claro, las características que configuran la identidad de los maestros y maestras de Santa Fe de Bogotá, y algunos de los elementos y relaciones que contribuyen a la configuración de la imagen e identidad de maestros y maestras.

CALDERÓN, A., Carlos y otros, Ética para tiempos mejores, Corporación REGIÓN, Programa por la Paz, Medellín, 1992.

Conjunto de artículos escritos desde diversos ángulos: la filosofía, la pedagogía, la teología, la ciencia política, el pensamiento ambiental, presentados por sus autores en el Seminario Regional sobre Ética Civil, realizado en Medellín los días 3 y 4 de octubre de 1991. Lo proponemos como material de lectura para los docentes, por considerar que la ética es un debate de todos y en particular de quienes se enfrentan a la formación de los nuevos ciudadanos, y que en este empeño ningún maestro debería sentirse eximido de exponer su criterio y comprometer su acto y su palabra, tanto en la reflexión como en los compromisos de construcción, desde la escuela, de una nueva ética que ponga la convivencia entre los colombianos en un lugar más cercano al ideal.

CAMPS, V., Los valores de la educación, Alauda, Madrid, 1993.

La autora trata de proporcionar al docente una serie de ideas y conceptos que le serán útiles en su tarea educadora, partiendo de la base de que la educación ha de proponerse no sólo en el conocimiento de los contenidos de las asignaturas sino en la formación de las personas, y de la consideración de que es urgente que se incorporen los valores éticos de manera explícita en los procesos curriculares. La autora trata igualmente de elaborar cuáles son dichos valores en una sociedad democrática, a partir de una ética universal y laica como punto de partida para iniciar el diálogo y para lograr el consenso sobre normas y actitudes que aún no compartimos. Los principales valores que propone "para empezar a hablar" son: la dignidad de la vida humana, las diferencias, la libertad, el compartir responsabilidades, la solidaridad, la justicia, la paz.

CASO, Francisco, y otros, Tratando de cambiar nuestra manera de enseñar: Reflexiones sobre el aprendizaje en el aula, Buenos Aires, 1997.

Éste es un interesante estudio realizado en algunas escuelas de la zona periférica de la ciudad de Buenos Aires, Argentina, en el cual se pretende evaluar la puesta en práctica de un modelo de aprendizaje significativo. Los autores, a través de su práctica en una escuela media, intentan demostrar que con estrategias didácticas adecuadas es posible generar condiciones que favorezcan el desarrollo conceptual de los alumnos, de sus concepciones propias hacia concepciones conceptualmente

enriquecidas. El artículo que puede ser leído en la internet: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/N3/ciencia.htm> nos permitimos recomendarlo a los docentes que intentan encontrar nuevos caminos para la enseñanza de las ciencias, y que pueden encontrar en él que sus inquietudes son compartidas por muchos maestros del continente.

BRIONES, Guillermo, **Preparación y evaluación de proyectos educativos**. Convenio Andrés Bello, Editora Guadalupe Ltda., Santa Fe de Bogotá, 1995.

El concepto de cultura desde una perspectiva antropológica: los procesos curriculares como elementos culturales asignados a la escuela y los márgenes de autonomía que los docentes tienen para abordar los procesos curriculares, son algunos de los temas encarados en este texto, diseñado a manera de Módulo de Autoformación.

LABAKE, Julio César. “Posmodernidad , Educación y Rol docente”, En **Educación Hoy**, No. 20, pp. 4 – 15. Montevideo, abril de 1996.

La revista *Educación Hoy*, es una publicación uruguaya que puede ser solicitada en el centro de documentación de la Fundación Rafael Pombo, bajo la referencia 52366. En este artículo el autor aborda el análisis de los cambios del papel del docente en tiempos de crisis de los sistemas educativos.

MATURANA, Humberto. **El sentido de lo Humano**. Dolmen ediciones. Santiago de Chile, 1996.

En la primera parte de este libro encontramos algunas entrevistas realizadas por periodistas a Humberto Maturana. Su lectura nos aproxima al conocimiento y comprensión del hombre que en los siguientes capítulos nos invita a convertir el aprendizaje en una educación para el amor y a *“atrevernos a ser nosotros mismos, no aparentar, ser responsables de nuestro vivir sin pedirle al otro que dé sentido a nuestro existir”*.

MICHE, Guillermo; LUVIANO Virginia, **El mundo como escuela. Manual para el aprendizaje autodidáctico**, Tercera

reimpresión. Trillas, México, 1991.

Los autores proponen en este texto la forma de superar el aprendizaje desde el punto de vista de la realización personal, realzan la importancia del desarrollo del sentido común para comprender la realidad y encontrarse a sí mismo y de esta forma vivir auténtica y libremente, mediante ejercicios diseñados y pensados como un recurso posible y accesible, con el objetivo de ayudar a los lectores a aprender a aprender.

NÚÑEZ, Heriberto. "Los docentes en tiempos de cambios", En: **Educación Hoy**, No 20, pp. 20 -21, Montevideo, abril de 1996.

Otro artículo incluido en la revista *Educación Hoy*, publicación uruguaya que puede ser solicitada en el centro de documentación de la Fundación Rafael Pombo, bajo la referencia 523667 se abordan los temas de formación de docentes para los nuevos tiempos.

OEI, Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: Democracia, desarrollo e integración, OEI, Buenos Aires, 1998.

Esta publicación contiene las exposiciones realizadas por reconocidos especialistas iberoamericanos durante el *Congreso Iberoamericano de Educación*, celebrado en Buenos Aires del 17 al 19 de noviembre de 1997. Los autores plantean los desafíos que debe afrontar la educación para recuperar su esencia democrática, reconocen que no es suficiente modificar los contenidos curriculares para que incluyan la enseñanza de los valores democráticos y que es necesaria una formación en el respeto al pluralismo, el consenso y la convivencia dentro de una crisis de valores, intolerancia, violencia e iniquidad económica y social; igualmente que la formación democrática debe educar en el respeto por la persona en igualdad de derechos y en una mayor justicia social.

PARRA SANDOVAL, Rodrigo, Escuela y Modernidad en Colombia. Alumnos y Maestros, Fundación FES, Fundación Restrepo Barco, Colciencias, IDEP, Tercer Mundo Editores, Santa Fe de Bogotá, 1996.

Éste es otro de los amplios y profundos análisis sobre los maestros colombianos, sus realidades sociales y humanas, con los cuales el autor ha contribuido significativamente a la conceptualización de educación

colombiana. Se trata de una recopilación de artículos e investigaciones publicados en revistas y editoriales de diversos países y en diferentes momentos de su trabajo sociológico. En el tomo 1 de la colección nos muestra una visión biográfica de la escuela, contada por sus personajes centrales: alumnos y maestros.

POPPER, Karl R., **La responsabilidad de vivir**, “Escritos sobre política, historia y conocimiento”, Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Buenos Aires, 1995.

La vida consiste en resolver problemas, afirma el autor en uno de los capítulos finales de esta obra, conformada por 16 textos —artículos y conferencias— en los cuales aborda, con gran claridad y viveza, las cuestiones del conocimiento, el papel y la limitación de la ciencia, la paz, la libertad, la responsabilidad de los intelectuales. A nuestros lectores, maestros en búsqueda de nuevos caminos, nos permitimos recomendarles especialmente los capítulos: (4) La teoría del conocimiento y el problema de la Paz, (7) A propósito del tema de la Libertad, (11) Libertad y Responsabilidad intelectual, y (12) La responsabilidad de vivir.

PROYECTO ATLÁNTIDA, **Adolescencia y escuela: una mirada desde la óptica de los adolescentes de educación secundaria en Colombia**, Fundación FES, COLCIENCIAS, Santa Fe de Bogotá, 1995.

El informe final del Proyecto Atlántida nos muestra, más allá de los tratados de psicología de la adolescencia, el pensamiento de los adolescentes colombianos y su propia mirada de lo que desearían que fuera la escuela y de la lectura que realizan frente a la ruptura que los procesos educativos marcan entre el mundo del adulto y su propio mundo. A los docentes empeñados en construir una nueva forma de relacionarse con sus alumnos, les sugerimos leer detenidamente las conclusiones y recomendaciones de este proyecto, como fundamento para la construcción de un puente más sólido con las nuevas generaciones.

TORRES CARRASCO, Maritza. “La dimensión ambiental: Un reto para la educación de la nueva sociedad”, Ministerio de Educación Nacional. **Serie Documentos Especiales**, Santa Fe de Bogotá, 1996.

De este libro, producido con la intención de dar lineamientos generales sobre la educación ambiental, nos permitimos recomendar especialmente en este volumen la lectura del capítulo 9 “La formación de docentes y la educación ambiental”, en él se propone que el reto de los procesos de formación de docentes debe ser sobrepasar la idea de uno de aula, para formar uno preparado en el trabajo de campo, tanto en el área específica de su formación como en el campo de la pedagogía y la didáctica.

UNDA Bernal, María del Pilar, MARTÍNEZ, A., “El maestro y su formación: del devenir moderno al devenir contemporáneo”, En Revista Educación y Ciudad, No 5, IDEP, Santa Fe de Bogotá, 1998, pp. 86 – 99.

Artículo que abre un conjunto de preguntas acerca de la condición y de la forma de existencia del oficio del maestro en la actualidad, buscando ubicar las preguntas desde otras relaciones, escenarios y experiencias.

VASCO MONTOYA, Eloísa, “El Maestro como formador de valores” En Revista Pedagogía, No. 45, Caracas, 1996, pp. 65 – 76.

Ésta es una publicación venezolana que puede ser solicitada en el Centro de Documentación de la Fundación Rafael Pombo, bajo la referencia 52406. En este artículo la autora (colombiana) aborda el análisis de los cambios del papel de los docentes en el fortalecimiento de valores.

OTROS TEXTOS RECOMENDADOS

ARRIETA, Lola, MORRESCO M., “Educar desde el conflicto”, **Cuadernos de Educación Social**, Editorial C. C. S., Madrid, 1992.

BAYONA Arnulfo, ESCOBAR, Gustavo y MOLINA, Alfredo, **Los derechos de los niños y la democracia en la escuela**, Proyecto Escuelas Amigas de los Niños. UNICEF, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, Santa Fe de Bogotá, 1999.

BERNSTEIN, Basil, **La construcción social del discurso pedagógico**, El Griot, Bogotá, 1990.

BRUNE, J., **Realidad Mental y Mundos Posibles**, Editorial Gedisa, Barcelona, 1994.

CABANILLAS, I. M.; LÓPEZ Méndez, E., **Manual para el educador social. Habilidades de comunicación en la relación de ayuda**, Dirección General de Protección Jurídica al Menor, Madrid, 1991.

DE ARMAS, Mónica; ALANIZ, Alba, “Entre entusiasmos, asombros, desazones y logros”, Revista **Nosotros**, No. 4, pp. 12 – 14, Montevideo, 1996.

DEVAL J., “Crecer y pensar”, **Cuadernos de Pedagogía**, Paidós, Madrid, 1991.

DÍAZ BARRIGA, A., **Didáctica. Aportes para una polémica**, Aique – Rei – Ideas, Buenos Aires, 1995.

FILMUS D., (Compilador), **¿Para qué sirve la escuela?**, Tesis Norma, Buenos Aires, 1992.

FRIGEIRO, G. y POGGI, J., Las Instituciones educativas. Cara y Ceca, Troquel, Buenos Aires, 1992.

GARCÍA, Eduardo, "Las teorías implícitas sobre evaluación en el proceso de pensamiento de los profesores", En Revista Evaluación y cultura, No. 2, Universidad Distrital, Bogotá, 1994.

MARQUÍNEZ Argote, Germán y otros, El hombre latinoamericano y sus valores, Editorial Nueva América, Bogotá, 1991.

MATURANA, Humberto, La democracia es una obra de arte, Cooperativa Editorial Magisterio, Colección Mesa redonda, 1995.

MOCKUS, Antanas; HERNÁNDEZ C.; GRANÉS J.; CHARUM, J.; CASTRO M. C., Las Fronteras de la escuela, Sociedad Colombiana de Pedagogía, Santa Fe de Bogotá, 1994.

PARRA Sandoval, Rodrigo, Los Maestros Colombianos, Plaza & Janes Editores, Selección Cultura Colombiana, Bogotá, 1986.

RUEDA, Mario; DELGADO G., JACOBO, Z., La Etnografía en educación. Panorama, Prácticas y Problemas, CISE – UNAM, México, 1994.

TORRES, Orlando, "Profesión docente y evaluación participativa", En Revista Evaluación y Cultura, No. 2, Universidad Distrital, Santa Fe de Bogotá. 1994.

WATZLLAWIIK P. y otros, Teoría de la Comunicación humana, Herder, Barcelona, 1993.

ALGUNAS DIRECCIONES EN INTERNET

Para empezar, la Biblioteca virtual de la OEI, nos brinda sumarios de revistas, publicaciones monográficas, y documentos de distribución limitada.

<http://www.oei.org.co>

<http://www.oei.es/rifad.htm>

La Red Iberoamericana de Formación y Actualización Docente busca dar respuesta a la necesidad de crear canales estables de comunicación entre los profesionales preocupados por la formación y actualización de los docentes iberoamericanos, a través de RIFAD, es posible, entre otras cosas:

- La difusión de experiencias innovadoras en la formación docente.
- La búsqueda, localización y difusión de bibliografía especializada.
- El debate sobre temas propuestos por los miembros de la red.
- La realización de “Congresos virtuales” que den pie a publicaciones en internet.
- Publicaciones a través de una revista electrónica.

<http://www.arecibo.inter.edu/programa/ceduca>

Educ. 1000.- experiencias en el ambiente educativo, conducentes a la exploración del rol, funciones y preparación del maestro y otros profesionales de la educación.

www.informador.com.mx/lastess/may97/24may97

Vocación de maestro. Una explicación al respecto se encuentra en

la sección Presencia de esta página.

<http://rehuee.csociales.uchile.cl/rehuehome/facultad/publicaciones/educacion/reveduca1/revedu3.htm>

La evaluación institucional: ¿Qué tiene la escuela? ¿Qué entrega la escuela?

<http://www.geocities.com>

Educación y democracia. Sin duda alguna, éste es un tema que tenemos que abordar todos los maestros colombianos. ¿Cómo lo abordan otros maestros?

<http://www.banrep.gov.cp/biblio/mmeno/homebo.htm>

Ésta es la dirección de la Biblioteca Luis Ángel Arango. Allí es posible navegar en busca de referencias bibliográficas y reseñas de libros y documentos seleccionados por temas.

www.auyantepui.com/cecodap/publiciti

Esta página brinda apoyo bibliográfico y hemerográfico a personas, estudiantes e investigadores que requieran información sobre temas relacionados con la infancia, la juventud y organizaciones de comunidades.

Es posible contactarlos por E - Mail: **cecodap@telcet.net.ve**

Este libro fue compuesto
en fuente Times 11 puntos
e impreso sobre papel
propalibros de 70 gramos
en el mes de agosto de 1999
en los Talleres de Prensa Moderna.

stro - Rol e imagen del maestro - Rol e ima



Sin lugar a dudas, la pregunta por la imagen del maestro nos lleva a la pregunta por la manera como se forman, en general, todas las imágenes que tenemos del mundo. No se trata de un momento sencillo. De hecho, bastaría revisar la historia de la filosofía occidental para descubrir, sin mucho esfuerzo, que se trata de una de las preguntas más recurrentes y que más preocupa a los pensadores. El extraño y complejo límite entre lo que pertenece únicamente al mundo de nuestras percepciones individuales y lo que hace parte del, llamémoslo así, mundo real, es variable y sólo se sostiene gracias a la validación social que los individuos hacen de él. La idea de definir la imagen del maestro nos puede llevar a límites complejos y difíciles de abarcar. Pero siendo las imágenes que nos hacemos del mundo el resultado de la interacción social de unos individuos con otros, de unos valores morales frente a otros, de unas actitudes, ideas, deseos y maneras de actuar frente a otras, no queda más que reconocer que la imagen que existe de los maestros es, en últimas, un asunto social y, por qué no, político.