

Los maestros en Bogotá

espejos y reflejos

Imagen e identidad de los maestros
y maestras en Santa Fe de Bogotá



TEXTOS P... MACION

07
n



Instituto
PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO
ALCALDIA MAYOR SANTA FE DE BOGOTÁ

SERIE TEXTOS PARA LA FORMACIÓN

Los maestros en Bogotá Espejos y Reflejos

Imagen e identidad de los maestros
y maestras de Santa Fe de Bogotá

Grupo de Investigación de la Comisión Pedagógica
de la Asociación Distrital de Educadores, ADE
1988-1998. Una década de búsquedas pedagógicas

Mercedes Boada, Martha Cárdenas
Pedro Lucas Gamba, Henry González
Nubia Elizabeth López, José Francisco Murillo

Con la colaboración de:
Juan Manuel Bejarano, Myriam Esperanza Espitia,
Esther Sofía Gutiérrez, Ángelo Herrera,
Clara Martínez, Anita Vargas

Publicación auspiciada por el IDEP

Santa Fe de Bogotá D.C., enero de 1999



Instituto

PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO
ALCALDÍA MAYOR SANTA FE DE BOGOTÁ



Santa Fe de Bogotá, D.C., Colombia, enero de 1999

Directora Ejecutiva: Clemencia Chiappe
Subdirectora Académica: Olga Lucía Zuluaga G.

Coordinación editorial: Hernán Suárez / Ana Cristina Carrillo

Ilustraciones carátula: Rene Magrit (1898 - 1967)
Oleo *Retrato de Edward James* (1937)

Diseño Portada: Carlos Jovanny Matallana

Impresión: Servigraphic Ltda.

Registro ISBN: 958-8018-17-X Serie textos para la formación

ISBN: 958-8018-15-3 Tomo 3 *Los maestros en Bogotá: Espejos y Reflejos*

Tiraje primera edición: Mil ejemplares

IDEP - Cra. 19A No. 1A-55 - Tels: 3371320-3371303-3371289 - Fax: 3339905

E-mail: idep@docente. Idep.edu.co. Página web: www.idep.edu.co

Este tercer tomo de la Serie Textos para la Formación recoge la investigación realizada por el Grupo de Investigaciones de la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores, ADE fruto de varios años de paciente labor. Su propósito es conocer las características que configuran la identidad de los maestros de Santa Fe de Bogotá y estudiar los diversos elementos y relaciones que confluyen en la configuración de la imagen e identidad de maestros y maestras.

Se autoriza la reproducción citando la fuente, los créditos de los autores y del Instituto. Se agradece el envío de la publicación a la Unidad de Comunicación Educativa del IDEP, en la que se haga la reproducción o referencia.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

11

PALABRAS INICIALES

15

IMAGEN E IDENTIDAD DE LOS MAESTROS
DEL SECTOR OFICIAL DE BOGOTÁ

Pedro Lucas Gamba

25

SABER PEDAGÓGICO

Nubia Elizabeth López, José Francisco Murillo

49

MAESTRO Y PROFESIÓN

Henry González V.

81

LA FORMACIÓN SE HACE NECESARIA

María Mercedes Boada

107

MUJERES Y MAESTRAS

Martha Cárdenas G.

131

PRESENTACIÓN

EL TEXTO QUE USTED TIENE entre sus manos, amigo lector, es la prueba empírica de que el Movimiento Pedagógico en este país sigue vivo y corre por cauces todavía no registrados —y en algunos casos inexplorados— para aquellos investigadores que hemos tratado de rastrear su existencia en la vida cultural de nuestro país durante estos últimos quince años. Y como siempre, la realidad es tozuda y abre los ojos a quienes no quieren verla.

La magia de este texto está en que esos maestros y maestras que durante mucho tiempo construyeron al interior de la organización sindical la expresión gremial de ese movimiento, hoy salen frente al mundo de la comunidad académica de la educación presentando el “examen” y dando muestras de un crecimiento que los convierte hoy en interlocutores vivos y directos. Lo hacen rompiendo los modelos que han tratado de convertir al conjunto docente en simple instrumentalizador de procesos diseñados por otros —que saben más que ellos— y mostrando que es posible que se conviertan en investigadores de su propia práctica. En ese sentido, opero como testigo de esa transformación, que en algunos de ellos/as he acompañado a veces cercano, a veces más lejano, aun des-

de antes del nacimiento oficial en el Sindicato de Educadores del Movimiento Pedagógico, por allá en el año 1982.

Estamos frente a un texto espejo, que intenta ser la crónica de sus propias historias donde mirándose a sí mismos intenta conservar una mirada crítica sobre el pasado y el presente, mostrando cómo es posible resignificar sus vidas y encontrar los caminos con los cuales se ha ido haciendo a jirones el quehacer práctico de los y las maestras bogotanos. Igualmente, en esta resignificación aparece claramente la manera como esta práctica, que hoy el capitalismo de final de siglo llama *profesión*, se ha constituido con un magisterio mayoritariamente femenino —en donde se ha visto la prolongación de la madre—, con unos orígenes ligados a la escuela religiosa —que ha hecho de su oficio una vocación—, y las manos que lo convierten en asalariado y lo llevan a constituirse desde su organización gremial.

En este texto vemos no sólo cómo emergen las maneras prácticas de la profesión sino también la dificultad para hacer las transformaciones necesarias en la práctica de los/las docentes. Curiosamente, las bases desde las cuales leen esa realidad pudiera mostrarnos también qué y a quiénes están leyendo los maestros y maestras. En ese sentido, emergen claramente no una realidad sino múltiples realidades que hacen transitar a este texto por conclusiones diferentes, fruto de la manera como la reflexión es alimentada desde escuelas de pensamiento, también diferentes.

En el núcleo de este texto emerge la pregunta por la pedagogía, y en algunos casos aparece con claridad cómo, a pesar de los esfuerzos, los viejos imaginarios de *segunda madre*, *segundo padre*, *de vocación*, no han sido deconstruidos. Esto hace que la pedagogía como saber propio del sujeto practicante de educación en la sociedad no aparezca como central en el componente empírico de la investigación, planteándonos que la ta-

rea por lograr, que la misma esté en el corazón de la práctica docente, está bastante lejos. Pudiéramos afirmar que este texto en su referente empírico, nos deja el sabor de que la pedagogía todavía está lejos de la vida del/la docente. Sin embargo la investigación abre caminos, en cuanto muestra la manera como esos imaginarios anteriores preforman la práctica con la cual hoy se viene haciendo la modernización de la educación en nuestro país.

El llamado de alerta que hacen los/las docentes investigadores al percibir el lugar de lo pedagógico en la vida de los/las maestros/as, va a ser la pregunta por la profesionalización. Y en el texto emerge con fuerza propia una especie de obsesión por este aspecto, que comienza a hacer visibles los nuevos eslabones de la lucha por un/a maestro/a portador/a de saber propio de la educación con una autonomía de su saber específico y que exige una forma gremial para los nuevos tiempos de la profesionalización y por lo tanto se comporta críticamente frente a la forma sindical actual. Allí nuevamente se vislumbran entre brumas las nuevas tareas para recomponer la expresión gremial del Movimiento Pedagógico.

Pudiéramos decir que el texto es desigual, que el material empírico pudo haber sido aprovechado mucho más, que la reflexión particular los pudo haber llevado a una reflexión global mucho más de fondo sobre la problemática abordada, que algunas entrevistas trabajadas más minuciosamente hubieran iluminado mucho más los ejes de la dificultad de los/las docentes para transformar su práctica.

Pero con todas sus carencias este texto debe convertirse en una lectura obligatoria para las instituciones formadoras de docentes, ya que en muchos lugares de él se ilumina la crisis de éstas, dando muchas pistas sobre la manera como el/la maestro/a se mira a sí mismo/a aun después de que ha pasado por él/ella la especialización o el postgrado.

Estamos frente a un/a maestro/a que sigue leyendo desde sus viejos imaginarios y un poco la magia de este texto frente a esa crisis es mostrarnos con toda fuerza cómo en este final de siglo emerge el/la maestro/a como un/a profesional práctico-teórico que se constituye en la acción cotidiana y que lee ésta desde las representaciones tradicionales en que ha sido formado/a por las antiguas instituciones encargadas de esta actividad.

Por ello, la importancia de este texto —que en buen momento propicia el IDEP— es que nos cuenta las historias de los maestros y las maestras vistas desde sus propios protagonistas, y nos deja un signo de esperanza sobre las manifestaciones cualitativamente diferentes que comienza a tener el Movimiento Pedagógico colombiano. Por eso este texto, para muchos de los que hoy hablan de su fin, es el testimonio de que “los muertos que matáis gozan de cabal salud”.

MARCO RAÚL MEJÍA J.
CINEP

AGRADECIMIENTOS

*A los compañeros y compañeras que
iniciaron con nosotros esta búsqueda:*

*Margoth Acosta, Gustavo Escobar, Orlando García,
Inés Lozano, Juvenal Nieves, Héctor Orobio,
Marina Ortiz, William René Sánchez,
Zenayda Tarazona.*

*A quienes confiaron en la validez de nuestro
trabajo e hicieron posible su publicación:*

*Alejandro Álvarez, Olga Lucía Zuluaga,
Hernán Suárez, Cecilia Villabona.*

*A los demás compañeros y compañeras
de la Comisión Pedagógica, que
animaron con sus críticas y aportes la
finalización de este proceso.*

EL DON DE LOS ESPEJOS

Los guerrilleros de Pancho Villa que llevaban años de lucha arribaron a una lujosa casa de propiedad de un terrateniente y en uno de los salones encontraron las paredes forradas en espejos a la manera del palacio de Versalles en Francia. Los guerrilleros se miraban sin cesar en los espejos y se palpaban con lenta insistencia la boca, la nariz, el pelo, los ojos. Paralizados por sus propias imágenes, por el reflejo corpóreo de su ser, por la integridad de sus cuerpos, giraron lentamente, como para cerciorarse de que ésta no era una ilusión más. El comandante de los guerrilleros comprendió que nunca habían tenido oportunidad de mirarse en un espejo y por primera vez se identificaban con sus cuerpos...

...Al entrar (la señorita Harriet y el gringo), ambos condicionados sin duda a los salones de baile, él en los grandes y modernos hoteles construidos en San Francisco después del terremoto, ella en algún baile militar en Washington, en alguna invitación elegante de su novio. El viejo sacudió la cabeza: no miró los espejos al entrar porque sólo tuvo ojos para Miss Harriet.

Uno de los soldados de Arroyo adelantó un brazo hacia el espejo... El viejo se dio cuenta de que la señorita Harriet y él ni siquiera se habían fijado en los espejos —Mira, eres tú y el compañero señaló hacia el reflejo del otro. —Soy yo. Somos nosotros—.

Las palabras hicieron la ronda, somos nosotros, somos nosotros.

(Carlos Fuentes: *Gringo viejo*)

PALABRAS INICIALES

Llegar a una comprensión ordenada de los hombres y de las sociedades requiere una serie de puntos de vista lo suficientemente simples para hacer posible la comprensión, pero lo suficientemente amplios para permitir incluir en nuestras opiniones la extensión y la hondura de la diversidad humana.
W. Mills (En *La imaginación sociológica*)

EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN

El movimiento sindical del magisterio comienza a superar en los últimos años su punto de vista exclusivamente reivindicativo para mirar la esencia del quehacer docente: la pedagogía, con sus múltiples implicaciones políticas, sociales, culturales. Es así como surge el Movimiento Pedagógico liderado por Fecode, cuya expresión para el caso de Santa Fe de Bogotá es la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores con su estructura en subcomisiones, una de ellas, la de investigación.

El Grupo de Investigación está conformado por maestros y maestras de diferentes escuelas y colegios del Distrito Capital con diversas especialidades, unos de básica primaria, otros de básica secundaria, algunos directivos docentes, quienes laboran en jornadas diferentes pero convergen en un interés común: realizar investigación en el campo educativo.

El primer trabajo que convocó y ayudó a la consolidación del grupo fue producto de una investigación sobre la Promoción

Automática, que apareció en agosto de 1990 bajo el título “¿Qué pasa con la Promoción Automática en Santa Fe de Bogotá?”.

En este colectivo de maestros y maestras surgen nuevos interrogantes referidos al ser, saber y hacer, con los que se pretende desentrañar la naturaleza de las prácticas pedagógicas, la historia y discurso, para indagar con mirada de maestros/as, desde el/la maestro/a mismo/a.

¿Quién es el/la maestro/a de Santa Fe de Bogotá? Fue la pregunta orientadora de este proceso de investigación que hoy presentamos a consideración de las comunidades de maestros/as e investigadores/as de la educación (a riesgo de reiterar planteamientos hechos en otros escenarios y por otros actores, algunos de aquéllos, incluso, superados en razón del tiempo ocurrido entre la realización del informe final y la búsqueda de apoyo para su publicación).

Es así como abordamos la ardua tarea de pensar en el/la maestro/a, es decir, en nosotros mismos, mirar su historia, nuestra historia. Y en el campo de la pedagogía conocer su pensamiento, analizar su práctica, su formación, sus relaciones laborales, sus angustias y temores, su condición de género. En síntesis, reflexionar individual y colectivamente acerca del maestro, la escuela, la pedagogía, intentando explorar creativamente explicaciones y comprensiones, soluciones y alternativas que permitieran encontrar claves para aportar a la transformación de la cultura escolar.

En la primera fase de la investigación nos acompañaron Juvenal Nieves, Marina Ortiz, Héctor Orobio, William René Sánchez, Gustavo Escobar, Orlando García, Zenayda Tarazona, Inés Lozano y Margoth Acosta, amigos/as entrañables de afecto y pensamiento a quienes agradecemos sus aportes valiosos a la gestación de este proyecto.

EL CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN

En los últimos años se han realizado varias investigaciones acerca de la imagen que los maestros tienen de su profesión. El estudio de Rodrigo Parra acerca de los maestros colombianos señala cómo la imagen del maestro tiene dos connotaciones: como servidor de la sociedad, por vocación, y como líder de la comunidad, planteando una imagen sagrada y una secular de la profesión docente. Señala, así mismo, la existencia de una imagen conflictiva del ser maestro que surge de la disyuntiva pedagogía-función social, observando que las nuevas generaciones de maestros/as tienden a dar más importancia a la función pedagógica, en tanto las anteriores priorizan la función social.

En otro orden de ideas, Aracely de Tezanos, muestra el carácter artesanal conferido a la práctica pedagógica y un saber-hacer anclado en la imitación, antes que un proceso de construcción del mismo.

Estos y otros estudios desarrollados en el contexto nacional son abordados por el grupo de investigación de la Comisión Pedagógica de la ADE desde un panorama regional: el de los maestros del Distrito Capital. La investigación tiene un doble origen: en primer lugar, la propuesta del Ceid-Fecode de hacer un diagnóstico educativo, que para Santa Fe de Bogotá buscara develar la imagen e identidad de los/las maestros/as y, en segundo lugar, la necesidad del autorreconocimiento y valoración de nuestro ser profesional a partir de la identificación de los elementos que, desde nuestra perspectiva, lo constituyen: autoimagen, formación, saber pedagógico, identidad profesional, condición de género y la relación entre éstos y nuestro ser, saber y hacer.

De igual manera, la preocupación por reconocer el carácter de las prácticas pedagógicas, como las relaciones con otras organizaciones y sus opciones políticas, sociales y culturales,

hizo necesario focalizar el estudio en los/las maestros/as en ejercicio, considerando su configuración en el contexto de la práctica individual, colectiva y gremial.

Las preguntas que orientaron el trabajo en el primer momento fueron: ¿Cuál es la imagen e identidad de los maestros de Santa Fe de Bogotá? ¿Cuáles son los elementos que la configuran? ¿Posee el maestro un saber específico? ¿En dónde lo adquirió? ¿Cómo incide el carácter mayoritariamente femenino en la profesión docente? ¿Los procesos históricos de formación del maestro han determinado la profesión docente? ¿La formación académica tiene relación con el saber y el hacer del maestro?

Estos interrogantes llevaron a plantear múltiples caminos: uno pudo haber sido el estudio exclusivamente documental desde otros estudios y teorías pedagógicas, pero los resultados podrían estar muy distantes de la realidad de maestros/as y escuelas. Otro, tal vez más complejo, hubiese sido mirar las prácticas pedagógicas y la cotidianidad del maestro. Finalmente, tras varias sesiones de discusión y análisis, se pudo entrever que acercarnos al discurso del/la maestro/a permitiría revelar quiénes y cómo son los maestros de Santa Fe de Bogotá, empezándose así a darle sentido a la investigación.

Posteriormente surge el cuestionamiento respecto al abordaje metodológico y, paralelamente a la revisión bibliográfica para la construcción del referente teórico, iniciamos la búsqueda de enfoques metodológicos, para la cual recibimos la oportuna asesoría de investigadores como Leonor Zubieta y Alejandro Álvarez.

EL OBJETO DE ESTUDIO

Los debates, consultas, asesorías, lecturas y reflexiones condujeron a la construcción del objeto de estudio inclinado a la profundización sobre la *Imagen e identidad de los/las maestros/as del sector estatal de Santa Fe de Bogotá*. Para

abordar este estudio se tuvieron en cuenta diversos órdenes de relacionamiento de los/las maestros/as: subjetividad (conigo mismo/a), intersubjetividad (con otros/as) y objetivación de las prácticas pedagógicas (en las interacciones con el ambiente educativo escolar).

LOS PROPÓSITOS

Las dimensiones práctica y teórica, esto es, el hacer y el pensar del maestro son, sin duda, el referente y ruta que nos permitieron acercarnos al desentrañamiento de su ser hecho imagen e identidad. La necesidad de profundizar en éstas exigió el compromiso con varios propósitos:

- Conocer las características que configuran la identidad de los maestros de Santa Fe de Bogotá.
- Estudiar las relaciones entre los diversos elementos que han confluído en la configuración de la imagen e identidad de los/las maestros/as de Santa Fe de Bogotá.
- Indagar la imagen que tienen los/las maestros/as sobre su gremio.
- Generar una reflexión con los maestros de Santa Fe de Bogotá acerca de su imagen e identidad.
- Desarrollar propuestas que enriquezcan el *Proyecto de formación de maestros/as*, razón de ser de la Comisión Pedagógica.

LA METODOLOGÍA

En el proceso metodológico se interrelacionaron de manera dinámica el diseño de la investigación, la revisión de los antecedentes del problema, la revisión documental, la elaboración conceptual y categorial, la fundamentación, la aplicación de encuestas y entrevistas, la

estructuración de primeros borradores, la colectivización de la discusión, la reformulación de los propósitos y la consiguiente reordenación del plan de investigación.

Nuestros interlocutores fueron maestros y maestras de los diferentes niveles educativos y categorías del escalafón nacional docente, con diversidad de títulos académicos y diferenciación en tiempo de experiencia docente.

Se optó por el análisis y la interpretación del discurso del maestro/a y, en tal sentido, para la recolección de información se construyeron y priorizaron como instrumentos la encuesta y la entrevista semiestructurada, cuya aplicación se hizo a partir de criterios acordados colectivamente, entre los cuales se resaltan: nivel en el que trabaja el maestro, tiempo de servicio, edad, sexo, jornada, lugar de trabajo y cargo.

Durante el estudio se elaboraron tres tipos de entrevistas: la primera cuyos ejes giraban en torno a la imagen e identidad del maestro, el maestro y la calidad de educación, el maestro y las prácticas pedagógicas y la relación con otras organizaciones. Tras un muestreo exploratorio se concluyó que la aplicación de este instrumento era muy extensa y dispendiosa y no aportaba la información pertinente.

Se diseñó una nueva entrevista piloto que recoge los núcleos temáticos surgidos en el proceso de discusión relacionados con la historia del maestro, las concepciones de pedagogía, enseñanza, metodología, el papel del maestro y la profesionalización docente. En esta entrevista los maestros debían responder preguntas como: ¿Qué es pedagogía? ¿Enseñanza? ¿Práctica pedagógica?, entre otras. En tanto que estos conceptos no podían ser resueltos en una entrevista por requerir profundización teórica imposible de abordar en un espacio limitado y, más aún, cuando en el grupo se intentaba hacer claridad conceptual frente al tema, se optó por una revisión del proceso.

Después de varias reconceptualizaciones se asumió la entrevista anterior como una guía, con los ajustes exigidos por los núcleos temáticos que, finalmente, orientaron este estudio. Fueron éstos: la imagen e identidad, el saber pedagógico, la formación del maestro, la profesionalización y la incidencia de la participación mayoritaria de la mujer en el magisterio.

Para su profundización optamos por asumir de manera individual un núcleo temático, para el cual se hizo la lectura en cada una de las entrevistas y cuyos avances fueron motivo de continuos debates e interacción entre los diversos desarrollos conceptuales de dichos núcleos temáticos.

Se realizaron los primeros borradores, se colectivizaron y reelaboraron. Producto de este proceso se configuran los diferentes capítulos que constituyen el documento que estamos presentando.

Finalmente, no estuvo ausente en este proceso la perspectiva epistemológica, que nos permitió priorizar un enfoque de carácter comprensivo del conocimiento en torno del objeto de estudio, mirada que hizo posible abordar la realidad de los/las maestro/as, no sólo en cuanto en ella hay de general, regular y estable, sino de dinámica e impredecible.

SÍNTESIS

La identidad e imagen del maestro en el fin de siglo, en una época de cambio cultural, en el contexto de una gran ciudad como Santa Fe de Bogotá, no puede seguir inscribiéndose como emblemática fija y acabada; habría que buscarla en la perspectiva del continuo fluir en el espacio abierto e instigada por el deseo de comprender y problematizar las formas que adopta.

En el desarrollo del núcleo temático saber pedagógico, desde el referente proporcionado por la teoría crítico-social para

auscultar el pensamiento pedagógico de maestros y maestras del sector estatal de Santa Fe de Bogotá, encontramos tres tipologías de saberes y maestros/as que en lo fundamental caracterizamos como formas de relación con el conocimiento, de evidentes consecuencias sobre la configuración de la praxis escolar. La pedagogía como un saber intuitivo, la pedagogía como saber negado y la pedagogía como construcción desde la reflexión sobre la práctica, connotan una relación directa del saber-hacer pedagógico con la formación de maestros/as, que hoy, ante la emergencia de una nueva praxis escolar y de cara a las nuevas realidades políticas y sociales reclaman un nuevo aprendizaje y nuevas condiciones para contribuir a la recomposición de la cultura escolar. Quizás tengamos que afirmar, entonces, que el educador de hoy también requiere ser educado.

Por otra parte, la profesión docente precisa una mirada histórica de su configuración en la que confluyen diversos elementos (el carácter estatal de la educación, la formación de los maestros, la procedencia de sus miembros, las formas de ingreso y el papel de los sindicatos, entre otros) retratada por la propia voz de los/las maestros/as entrevistados, que le atribuyen múltiples características: “el dominio de un saber específico”, el desarrollo de “virtudes” personales, exigencias éticas y de conducta y la solidaridad y autonomía profesional evidenciadas en la existencia de una incipiente comunidad profesional que supera las reivindicaciones del marco laboral.

Pensar en el maestro como un profesional con un saber pedagógico que le es propio nos ubica en el referente de su formación, en una perspectiva teórico-práctica, desde su devenir histórico y carrera docente. En su configuración se perciben tres tendencias: ser maestro: cuestión de ganas; la práctica hace al maestro y ser maestro, una profesión.

Si consideramos que la profesión docente es mayoritariamente femenina es relevante mirar a las *mujeres y maestras*, mirar su participación e incidencia en la configuración y valoración que de ésta se tiene. Para ello encontramos apoyo, tanto en la historia como en los discursos de los maestros y maestras obtenidos en la investigación y en algunas estadísticas de fuentes oficiales.

No menos importante fue el análisis de la información estadística acerca del número de maestros vinculados a la Secretaría de Educación, su tipo de vinculación, sexo, nivel en el escalafón y estudios realizados que permitió también auscultar la *imagen e identidad de los maestros y maestras del sector estatal de Santa Fe de Bogotá*.

Declaramos, finalmente, que este estudio se apoyó solo en la voluntad individual y colectiva de quienes asumimos la investigación como una actividad cultural que enriquece nuestra profesión, y en el ánimo que nos inspiró el compromiso con el **Movimiento Pedagógico**, al cual nos debemos. Nuestro trabajo, pese a la profundización de la que pueda adolecer en razón a las circunstancias precarias de su realización, plasma el deseo de un puñado de maestros y maestras por contribuir a reivindicar la transformación de *la cultura escolar como escenario significativo de vida*, justo cuando esta época turbulenta genera confusión en su sentido y amenaza la vida misma.

IMAGEN E IDENTIDAD EN LOS MAESTROS DEL SECTOR OFICIAL DE BOGOTÁ

PEDRO LUCAS GAMBA

*Educador del Distrito,
miembro del Grupo de Investigación de la
Comisión Pedagógica de la ADE.*

SOBRE LA CULTURA

Quando se piensa acerca de fenomenologías como la imagen y la identidad que tiene un grupo humano, llámese él: una horda, un clan, una tribu o una sociedad, necesariamente hay que remitirse a un *ethos*; a las formas de vida colectiva y las singularidades que comporta, sus particulares formas de proceder, las ritualidades que adopta, los imaginarios que construye, la cosmovisión que legitima.

Esta inmanencia entre comportamientos de un grupo humano y las representaciones y referentes que adopte se pueden considerar, para efectos de estos desarrollos, desde dos posibles concepciones que pueden ser contempladas genéricamente, pues cada una de ellas puede estar matizada de componentes de la otra, sin que esto signifique que su incidencia sea determinante. Sólo serían los “puentes” que ayudarían a comunicar y reconocerse.

La cultura sedentaria

Una primera concepción se inscribe como una cultura sedentaria que se define a partir de puntos fijos, que son esta-

blecidos de antemano; con estos puntos territorializa, fija identidades, determina imágenes, modela cuerpos, impone criterios acerca de los comportamientos, elaborando con esto una disciplinariedad, un orden conceptual, en muchos casos acontextuado, y un orden social que estructura la exclusión legitimando como premisa fundamental la voluntad de dominio, con ello ahoga el espacio donde se contemple y recree la diferenciación cultural.

Una observación muy atinada al respecto hace William Torres (1989): “la identidad sedentaria ordena y clasifica lo social, lo cultural. Exorciza el caos, instaura el modelo divino y la copia humana, establece lo normal y determina lo patológico y se activa persiguiendo lo anormal y lo anómalo. Anula cualquier espacio o conceptualización de diferenciación cultural”¹.

Desde el sedentarismo se reconoce, entonces, la imagen como el ejercicio mental que legitima una identidad desde ejercer una economía de lo esencial, recurre a determinados momentos del pasado aislándose del conjunto de una totalidad articulada y dinámica, confiriéndole así un valor emblemático al recuerdo significativo como si en él se condensara la valoración de una persona, una época o un fenómeno. Como dice Estanislao Zuleta (1985) “la imagen ideada o recordada es captada como manifestación de una esencia y no como una problemática a efecto de una situación compleja”².

Así muchos retoman la imagen como una fantasía o, en el mejor de los casos, como un recuerdo o una percepción más o menos difusa.

1. William Torres C. y otro. *Chamanismo: un arte del saber*. Editorial Anaconda, Bogotá, 1989.

2. Estanislao Zuleta. *Sobre la desidealización de la vida personal y colectiva*. Procultura S.A., Bogotá, 1985.

La cultura del continuo devenir

La segunda concepción se inscribe como una cultura que se reconoce en el continuo devenir, en la transformación constante, en la incesante búsqueda, para nuestro caso una labor incansable del pensamiento; aquí cabe retomar las cuatro características planteadas por Deleuze y Guattari (1994) para una visión nómada:

“1o. El flujo es la propia realidad o la consistencia.

2o. Es un modelo de devenir y heterogeneidad, que se opone al modelo estable, eterno, idéntico constante.

3o. El modelo es turbulento en un espacio abierto en que se distribuyen las cosas flujo en lugar de distribuir un espacio cerrado para cosas lineales y sólidas. Se ocupa un espacio sin medirlo.

4o. El modelo es problemático y no teoremático. Mientras el teorema es el orden de las razones, el problema es efectivo e inseparable de las metamorfosis, generaciones y creaciones. El problema no es un obstáculo, es la superación del obstáculo”³.

Se trataría, entonces, bajo esta perspectiva de retomar actitudes que buscan seguir, dejar fluir, enriquecer la contradicción, plantarse como itinerante, ambulante y si se quiere paseante atento, antes que quedarse en la copia, la imitación o la reproducción. En palabras de Zuleta (1985) se expresa como: “un drama oculto que busca con su inevitable fuerza mantener un carácter exploratorio de proceso, que recoge lo complejo que se mantenga abierto e introduzca con su vigor posibilidades productivas”⁴.

3. Gilles Deleuze, Félix Guattari, *Mil mesetas*, Editorial Pre-textos, 1994.

4. Estanislao Zuleta, obra citada.

SOBRE LA IDENTIDAD

Se puede decir que la identidad, más que un discurso aunque también lo es, se presenta como un sentimiento de existencia del otro por el cual uno es conocido y esta evidencia del reconocimiento del uno por el otro en términos de reciprocidad terminará por generar el sentido y sentimiento de autorreconocimiento.

Esta conceptualización, de alguna manera, es compleja como su misma construcción en la vida diaria.

Desde luego que este sentido de identidad supera la visión de identidad que se presenta en términos de igualdad: al decir que un cierto objeto o sujeto es igual a ese objeto o sujeto Lucía=Lucía; Acandí=Acandí, esta igualdad pretende erigirse como una identidad dejando un sabor a formalidad, por qué no plantearse por el contrario que Luisa es Luisa; que Acandí es Acandí, que la singularidad de un sujeto particular o colectivo le permite no ser repetible, que comporta una esencia que le da una impronta con la cual se hace visible.

Esta concepción de la identidad plantea ciertas paradojas que redimensionan su comprensión, ellas son expuestas por Norma Medina.

Como se trata de seres vivientes se cuenta como una primera paradoja que:

Un ser viviente es idéntico: "Luisa es Luisa", pero al mismo tiempo está en permanente cambio; el magisterio de Bogotá es el magisterio de Bogotá, no es otro, pero es un gremio que está en permanente cambio, se transforma, cambia, al tiempo que mantiene unas características que le dan una identidad, una manera de ser.

El magisterio bogotano tiene una esencia que le recuerda que ha sido una organización de los maestros, una organización histórica, la historia no desvirtúa su esencia.

La segunda paradoja, “en la identidad”: el sujeto o colectivo no puede presentarse como tal sino frente al otro, diferenciándose de lo otro. La identidad sólo tiene sentido respecto de la alteridad⁵.

La vivencia de ser único, con entidad propia, pero al mismo tiempo en compleja conexión con la totalidad, es la otra paradoja. La identidad propia se integra a la identidad del todo. Para el caso del magisterio bogotano la paradoja se representaría cuando su singularidad se mantiene al tiempo que se articula a la dinámica del contexto.

Una mirada sobre la identidad de un grupo supone reconocer los rasgos que expone, sean ellos de cualquier índole, clasifíquense estos rasgos como positivos o negativos, ello no importa, lo que importa es que son los que le dan su sello particular, distintivo. Cualquier mirada sobre la identidad del magisterio de Bogotá, que tenga presentaciones de rigurosidad deberá tener en cuenta que las representaciones que identifiquen son de carácter dinámico y transitivo; en tanto son producto de una acción gremial con un contexto que se mantiene en constante movimiento.

LA IMAGEN DEL MAESTRO Con estos supuestos brevemente presentados se retoman las perspectivas que sobre imagen del maestro se han hecho.

El magisterio es una vocación que implica prestar un servicio a la sociedad (perspectiva evangelizadora). Una mirada definida, estática, dogmática, desde la que ya se sabe todo y lo único que queda es asistir al otro para salvarlo y para mejorarlo.

El magisterio debe ser participante activo, protagonista en la vida de la comunidad, líder en el campo del conocimiento

5. Norma Medina, *Psicodanza*, Paidós, Buenos Aires, 1982.

que busca transformar la realidad al tiempo que prepara al estudiante para el trabajo y le ayuda a leer la realidad cambiante (secularización).

Después de discutir en el grupo acordamos definir cinco categorías que sirven de referencia para orientar la indagación⁶.

1. La autoimagen, lo que cada maestro piensa de sí, de su trabajo y su función social.
2. La imagen gremial, o percepción que se posee sobre el magisterio del sector oficial.
3. La imagen social: lo que se piensa acerca de cómo otros perciben la profesión del maestro.
4. Los imaginarios que construye el maestro en torno a su profesión.
5. La concepción con la que el maestro asume las prácticas pedagógicas, las relaciones interpersonales, el manejo de espacio y tiempo, los discursos sobre profesión.

Con estos referentes conceptuales y definidas las categorías en las cuales se inscribe la búsqueda, se hace necesario plantear algunas hipótesis desde las cuales se confronte la información obtenida.

El planteamiento de las hipótesis

Para formular las hipótesis se ha determinado contemplar como lugar de su verificación aquellos ordenamientos y significados que se encuentran entre la realidad que soporta la profesión del maestro de Bogotá y la idealización de la profe-

6. Las tres primeras son tomadas de un borrador de trabajo elaborado por Marina Ortiz L., como parte del trabajo del proyecto.

sión. Esta diada se conforma para establecer el estado del arte de la imagen del maestro en Bogotá.

Se plantearon varias hipótesis siempre corriendo el riesgo de que la información obtenida sólo diera cuenta parcial de ellas, salvedad que es necesario hacer, razón por la cual esta indagación sólo tendría el carácter de inicial.

Los desarrollos que se presentan, una vez se han formulado las hipótesis, corresponden a la información obtenida en las entrevistas y las encuestas, algunas inferencias hechas desde las argumentaciones y discusiones dadas a lo largo del proyecto por parte del grupo.

Del judeocristianismo y una versión de funcionario

Primera hipótesis: La imagen que tiene el maestro de su profesión está muy signada por una diada conformada históricamente: de una parte está la gran incidencia del pensamiento judeocristiano soportado en la religión católica, pensamiento que es recogido durante la etapa de formación que muchos maestros recibieron, como quiera que la Iglesia se constituyó en la institución aglutinada reconocida por el Estado como formadora de los nacionales colombianos; de otra parte, está la progresiva mentalización del maestro como funcionario público⁷ y sus implicaciones laborales y profesionales, olvidándose que es un trabajador de la cultura.

Ser trabajador de la cultura implica superar la actitud de funcionario estatal administrador de metodologías, que escolariza el conocimiento, la política, la ética y la estética. Un trabaja-

7. Se ha interpretado esta noción como aquel desempeño que tiene que ver con el cumplimiento de una jornada laboral escolar en la educación impartida en establecimientos oficiales, olvidándose la dimensión política, entendida como campo del interés común y el derecho que todos los ciudadanos tienen a intervenir y decidir sobre asuntos como la educación.

dor de la cultura se asume como el intelectual recreador de la pedagogía entendida como instrumento que redimensione la creación humana en todos los órdenes.

Refiriéndose a la forma como representan su profesión los maestros expresan: “Todo profesional es un apóstol y artista del ejercicio de su profesión, cuando lo hace con amor y responsabilidad y quiere proyectar su conocimiento dejando huella en sus alumnos”.

Como maestro procuro dar ejemplo de vida.

Deseo ayudar y compartir con todos aquellos que lo necesitan.

Lo entiendo como una misión, la de educar.

Ser consciente de mi vocación y servir a los demás con amor y desinterés.

Ser guía, luz, camino y orientador.

Es el apostolado más hermoso porque se forman seres humanos y personalidades que cuando los vemos adultos y realizados nos llenan de orgullo y satisfacción.

Es ante todo una actitud originalmente vocacional, propia de seres excepcionales dotados de carisma, dedicación y sacrificio por transmitir saberes y experiencias.

Ser maestro se lleva adentro, muy dentro del ser.

Compartir y ayudar siempre al prójimo es algo muy dignificante en la vida del maestro que ama su profesión.

Estas y otras percepciones que reiteran el sentido de apostolado muestran una clara representación del maestro como un ser elegido que tiene como misión el guiar, formar y, como es obvio, salvar a aquellos que sean sus alumnos.

Sus versiones no parten de una consideración del ejercicio como una profesión, lo ven más como una vivencia, un ejemplo de vida, una materialización de principios trascendentales signados por lo teológico.

Un segundo grupo de respuestas prefigura la imagen del maestro como un servidor social.

Puede uno proyectarse y ayudar a los demás.

Compartir y ayudar a todos los que necesitan.

Hay necesidad de orientar al alumno, no sólo debe dar a conocer una materia sino, ante todo, ser un amigo que inspire confianza.

Es un ser recursivo, innovador, comprensivo, capaz de realizar la actividad que se le asigne.

Entrega de dedicación y esmero para dar cada día lo mejor en bien de los alumnos y la comunidad en general.

Una persona que, ante todo, debe dar amor y cariño.

La conformación de este imaginario está dada por la capacidad de servicio, ayuda y orientación, se plantearía así más que una profesión, un oficio que tiene un acento en el carácter de asistencia social y no un ejercicio en el que el otro es un interlocutor válido con el que se construye conocimiento y negocian significados.

Un tercer grupo, muy reducido, se plantea como:

Un maestro con un saber pedagógico apropiado con actitudes de cambio, investigación y comunicación.

Actualizarse, investigar y estar pendiente de los cambios a nivel social, político, económico y educativo.

Orientar e innovar es la persona reflexiva y hace reflexionar buscando un cambio.

Este pequeño grupo se referencia como un trabajador del conocimiento y la cultura, recogiendo lo planteado en la Constitución Nacional cuando señala en su artículo 67 cómo “la educación es un derecho de la persona y un servicio público

que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes de la cultura”⁸.

Unos se presentan como servidores sociales, otros como servidores públicos.

De esto se puede inferir que la gran mayoría de los maestros no establece como representación de su imagen un desempeño profesional con un objeto de conocimiento, un discurso, un quehacer que lo legitime y que diferenciándolo a la vez lo integra cuando se quiera obtener una mirada transdisciplinaria.

Esta confusión en la percepción podría ser producto de la formación de los maestros desde las escuelas normales y facultades de educación, en ellas no hay exigencia en el sentido de adelantar un ejercicio de educación comparada desde sistemas educativos ya validados, esto está expresado en el hecho de que el maestro no tiene un ansia de universalidad, de enriquecimiento desde la confrontación, por el contrario, pareciera mostrar cómo esta formación sigue siendo impartida con un sentido parroquial, simplista e, incluso, mezquino.

¿Dónde está la formación y el reconocimiento de los grandes maestros pedagogos, después de haber trasegado por más de dos décadas en el ejercicio de la profesión, así no se conozca la obra de don Simón Rodríguez o no se reconozca en el contexto de lo que han sido nuestras prácticas pedagógicas, los aportes de Pestalozzi, Herbar, Decroli o Dewey para sólo mencionar unos pocos?; ni siquiera del pensamiento contemporáneo se tiene una mediana apropiación; esto, sin duda, es un signo evidente de la pobreza cultural-pedagógica que se presenta en la profesión del

8. Constitución Política de Colombia, 1991.

maestro, una orfandad del saber que le es propio y en la cual una porción mayoritaria de maestros se ha querido quedar.

Un factor determinante en esta conformación de la imagen lo constituye, sin lugar a dudas, la precaria condición profesional y personal en que vive el maestro, determinadas por unas políticas de educación pública en la que los recursos y tiempos para la labor docente han sido manejados con criterio economicista olvidándose que se está invirtiendo en los formadores de la nación. Por ello el maestro no accede a las expresiones de la cultura nacional y universal ni se forma en destrezas artísticas, lúdicas, tampoco accede definitivamente al ejercicio de la lectura y la escritura. Se podría decir que como efecto de esto tampoco existe la ambición, ni el deseo de luchar por una cualificación cultural, la mayoría se queda con lo que se ha denominado lo popular y lo masivo, en términos de cultura y un dominio metodológico de un saber específico.

El individualismo como práctica de los maestros

Segunda hipótesis: Existe en la gran mayoría del magisterio bogotano una alta valoración de su individualidad profesional, en tanto que la percepción gremial y social que se tiene resulta empobrecida y desdibujada. Con ello se puede inferir que como ocurre en nuestra sociedad, los reconocimientos están más en lo individual que en lo colectivo.

Para dar curso a la verificación de esta hipótesis se plantearon tres preguntas centrales sin desconocer que había otras en el cuestionario que podían ayudar a conformar esta percepción.

Las preguntas son:

1. ¿Cómo te ves como maestro?

2. ¿Qué piensas de los maestros de Bogotá?

3. ¿Qué opinión acerca de los maestros del Distrito crees que tiene la gente?

Las respuestas a la primera pregunta:

Yo pienso que mi labor como maestro ha sido buena, trato de ser responsable en mi labor, de siempre ponerle metas a alcanzar con los alumnos, no se me olvida que en todo momento soy ejemplo y lo que digo lo practico aquí en la escuela y fuera de ella y a toda hora.

Yo me considero un buen maestro, responsable.

Sin equivocarme de profesión.

Bien, la gente me ve bien, hay momentos en que uno se siente incómodo porque hay problemas.

Yo me siento bien, yo siento que me respetan.

Me veo como una persona preocupada por mi labor, como maestro humanitario.

Como maestro me veo haciendo el bien, con buenas intenciones de formar muchos muchachos.

Yo me veo responsable, satisfecho con mi labor.

Me preocupo por mejorar cada día, me he superado y he cambiado mucho ahora que estoy más pendiente de mis alumnos y de los colegas.

Se puede reconocer el alto concepto que de sí mismo tiene el maestro, solo que en algunos casos las argumentaciones con las cuales prefigura su autoimagen están determinadas por factores exteriores a él, ya sea por el reconocimiento de sus alumnos o de los padres. Esta misma situación lleva a interrogarse por qué la imagen que de sí mismo tiene el maestro no se constituye o se explicita desde la conciencia de sí, de sus

sentimientos, emociones, percepciones, actitudes, destrezas, iniciativas, de su forma de ser y estar en el mundo de la educación y la enseñanza. Más concretamente, ¿por qué la autoimagen se referencia desde otros y no desde su propia percepción?

De otra parte, y como una percepción distinta, se señala:

Como maestro me veo horrible, horrible, todavía hay muchas cosas que cambiar, estoy en un proceso, afortunadamente todavía acepto las cosas que vienen aunque soy un maestro tradicionalista.

Como maestro me veo muy inestable porque a veces soy buen maestro pero me dejo llevar mucho por mi mal genio, a veces mis problemas personales afectan mi calidad, como ese autoritarismo, y uno reacciona con la nota, cuando estoy bien dialogo con ellos, les digo lo que no me gusta, trato de conciliar con los alumnos.

Los dos aportes anotados bien pueden ser la representación de aquel grupo minoritario de profesores que están interrogándose y considerando su quehacer profesional. Lo están pensando, se están pensando.

Acerca de la pregunta ¿qué piensan de los maestros de Bogotá?, se habla en términos de:

Me parece que son muy dados a estancarse, no les gusta innovar, sólo les gusta los cursos en escalafón, los créditos, y ahí se quedan, de pronto falta tiempo para otras cosas como la investigación, pero en general hay mucha unión.

Mantienen el trabajo como medio de subsistencia, mas no como un espacio para desempeñarse en forma seria y responsable.

Siempre existe la preocupación por el sueldo pero no se trabaja lo que corresponde, comparando con la educación privada, siendo mayores los sueldos, se encuentra que hay una mejor eficacia en lo privado que en lo público.

Trabajan por el sueldo, como medio de subsistencia.

Pienso que hay bastante maestro perezoso, tradicional, que está ahí porque le pagan buen sueldo, “no trabajo porque no me pagan”, dicen muchos maestros, un 30% o algo así.

A muchos les incomoda que les digan maestro, les hace falta identidad.

A los maestros nos hace falta nuestra identidad, prefieren que les digan por el otro título que tienen que por el de maestro, la pena del maestro de que así lo llamen podría venir de la misma condición en la que está en este momento.

A veces nos da pena ser maestros fuera de la escuela.

Son irresponsables, eso tiene que ver más que todo en la zona en que están.

Mi forma de ver es más bien negativa del maestro, en su calidad de profesional de Bogotá debería aportar más, tiene buena preparación pero desafortunadamente ésta no se ve plasmada en su labor, pienso que al maestro de Bogotá le falta un poco de compromiso.

Antes el maestro daba una imagen religiosa que inspiraba respeto y aprecio, pero luego pasó a una imagen secular en donde el maestro es un empleado que cumple una labor en las aulas y devenga un salario.

De otra parte señalan:

Yo veo al maestro de Bogotá con muchas posibilidades, por eso creo que es más autónomo.

Sí, en todos no, pero creo que hay gente haciendo cosas buenas.

Los maestros de Bogotá son unidos, luchan por la misma causa.

Yo veo que la gente en Bogotá es muy inquieta.

En contraposición con un gran autorreconocimiento, la visión que tiene el maestro sobre su gremio está cargada de una percepción negativa, poco deseable, con argumentaciones provenientes de un deficiente desempeño profesional; la diferencia la marcan algunas pocas posturas que reconocen al magisterio como un gremio luchador, unido y solidario, actitudes al parecer conseguidas a través de una tradición de la lucha por reivindicaciones salariales y de seguridad social, no hay una alusión explícita a la preocupación por una acción colectiva por la enseñanza o la pedagogía.

Quedan igualmente algunos interrogantes:

¿Qué sustento político, ideológico o cultural está implícito en las respuestas de quienes coinciden en verse como los que lo hacen bien, proceden bien, son “buenos” pero reconocen pertenecer a un gremio que en su conjunto está muy lejos de satisfacer las demandas que le plantea la sociedad?

¿Por qué ven el gremio como ajeno a su accionar?

¿Por qué la aglutinación no trasciende lo reivindicativo, en términos de lo salarial?

¿Qué opinión cree que tienen las gentes de los maestros del Distrito?

Con la tercera pregunta se buscó enriquecer el espectro de la imagen al preguntarse sobre la opinión que se cree tiene la gente sobre los maestros del Distrito. Entre otras respuestas están:

la gente opina que el magisterio es de baja calidad, simplemente que tiene altos sueldos y mucho tiempo libre;

yo creo que todavía existe respeto por el profesor pero, al paso que vamos, la imagen se deteriora, quedamos mal por la irresponsabilidad, por no cumplir bien la labor;

pues son divididas. Todavía hay gente que ve al maestro como esa persona especial que está educando a sus hijos, pero también hay gente, pienso que es la gran mayoría, que piensa que el maestro es hoy en día una persona que abusa de los derechos, una persona que toma trago, hay una cantidad de conceptos que se manejan, pero el respeto sí se ha ido perdiendo;

de la calidad de los maestros yo pienso que eso a los padres no les interesa, a muchos padres les interesa que el maestro no sea “cuchilla”;

la gente cree que el magisterio es de mala calidad; los padres ya no nos creen tanto;

ésta no es una profesión bien vista, como ocurre en otros países, es una profesión que no tiene estatus en la sociedad;

yo creo que piensan muy negativamente del maestro de escuela pública, pues él necesita luchar por su reivindicación y eso ha llevado a que la imagen se deteriore un poco;

en un tiempo la prensa se encargó de dañar esa imagen, ahora ha mejorado porque también se defiende el derecho a la educación;

es mala información y falta de comprensión.

Los educadores reconocen que su profesión es escasamente valorada por la sociedad, y que está determinada por un conjunto de factores que van desde la falta de compromiso personal hasta el descrédito proveniente de los medios de comunicación.

En este punto también queda al menos un interrogante: ¿qué factores están impidiendo que el magisterio no se plantee un mecanismo o una estrategia clara que le permita recuperar un reconocimiento, por lo menos de la comunidad más cercana?

Aun cuando se necesita trabajar a mayor profundidad estos desarrollos y sus implicaciones, es indispensable mencionar otras variables que intervienen decididamente en la conformación de la imagen y que de alguna manera aparecen mencionadas:

1. La estructura o categorización institucionalizada de las profesiones, con las que se ha recreado una imaginación empobrecida para la carrera docente, debido principalmente a dos factores; a) es menor el tiempo de estudios de las licenciaturas respecto de otras carreras profesionales de reconocimiento social: medicina, derecho, ingenierías, economía, etc. b) la aceptación de ingreso a las universidades con carreras docentes se hace con menos puntajes que el que se exige para los demás programas de estudios profesionales.

2. Las organizaciones magisteriales (sindicatos y federaciones) reivindicán las condiciones salariales y de seguridad social, mientras que la recuperación del saber específico de la profesión docente (la enseñanza y la pedagogía) queda postergada o simplemente no es tenida en cuenta. ¿Qué pasó con el Movimiento Pedagógico?

3. Un factor histórico que se reconoce y se menciona con frecuencia en la información obtenida está referido en la forma como se eligió la profesión:

por influencia de mi familia;

porque me dijeron que tenía aptitudes;

era lo más práctico para obtener rápido una profesión;

además en provincia lo único que hay son escuelas normales.

Sólo hay una o dos referencias a una elección “consciente”, si se puede decir así, ya que esta determinación se toma en muchos casos cuando no se han alcanzado los quince años de edad.

4. El reconocimiento de la profesión de docentes como mayormente femenina, con un desempeño de medio tiempo y, por supuesto, las implicaciones que esto tiene para la calidad, tanto intra-profesional como de su proyección e intervención en el entorno.

Sin necesidad de una mirada acuciosa resulta fácil inferir que a quienes les ha correspondido impulsar las políticas educativas y de formación de los docentes de la educación primaria y media, han ido conformando una estructura rígida y de suyo centralista y autoritaria, con lo cual se ha creado un imaginario para el magisterio como el del trabajador práctico, cuando más de un experto en desarrollar currículos, coartándose desde los inicios de esta formación la posibilidad de hacer del trabajo sobre el conocimiento, la cultura, su difusión y construcción, una aventura gozosa e inquietante. ¿Por qué no se ha recuperado para el magisterio y, desde él, la mirada del baquiano, un baquiano del saber pedagógico, del trashumante que presiente lo inconmensurable del conocimiento? Una percepción que favorezca una cultura del devenir.

LA DISOLUCIÓN DE
UNA IDENTIDAD
CLARA Y
RECONOCIDA

modos de presentarse, las nuevas formas como se representa el gremio.

Establecer cómo se organizan las identidades permite adelantar una pesquisa sobre los cambios que ocurren y analizar los nuevos

Con este propósito se acudió a preguntas como:

¿Le gusta ser maestro?

¿Cuáles son las aspiraciones como profesional hacia el futuro?

¿Ha buscado otras alternativas distintas a la educación?

• ***Del gusto de ser maestro se dice:***

Desde que yo empecé me ha gustado.

Sí, de pronto al comienzo siente una inseguridad e incertidumbre, pero con el tiempo y la experiencia se convierte en una especie de líder para sus alumnos, el papel es definitivamente importante.

Pues... por los muchachos, me agrada cuando ellos saben que uno va a ser su maestro este año de matemáticas, no son cuestiones económicas, ni nada de eso, sino cosas sentimentales.

En este momento sí, en aquel tiempo no, porque las prácticas eran tremendamente difíciles.

Sí, estoy absolutamente convencida de mi profesión, la experiencia me ha mostrado que es la mejor forma de ayudar a la gente.

Sí, creo que sí, porque uno trabajando con niños como que permanece joven todo el tiempo.

Se evidencia identificación con la función de maestro fuertemente atada a la noción del servicio y desde una postura del sentimiento. Son muy tangenciales y prácticamente inexistentes las consideraciones por el conocimiento o la representación que se pueda dar como trabajador de un ejercicio culto.

• ***De las aspiraciones como profesional hacia el futuro***

Estar en esto como 10 años, además, porque a mí me gustan las carreras liberales.

Me gustaría la investigación, pero estoy enredada con otras actividades que tengo fuera del magisterio, de pronto el grupo de investigación de la ADE, no sé, también quiero hacer un postgrado y escribir y publicar algo antes de morir. Lo más importante es brindar calidad a mis estudiantes para que trascienda en ellos positivamente.

La más inmediata es un postgrado en una universidad del Estado, porque de pronto es una frustración que yo tengo de no haber estudiado en una universidad del Estado.

En este momento estoy estudiando ingeniería civil en la Nacional, esto no implica que vaya a dejar la docencia. Me gusta la carrera, me identifico, ascender de pronto a coordinador o rector, hay que ser un poquito ambicioso.

Existe un marcado acento por estudiar y perfeccionarse, ¿hay allí un trasfondo como el escalafón?, una intencionalidad para entrar a conformar una comunidad académica? En otro sentido se muestra una reconocida tendencia a pasar a otra profesión, así ello sólo quede en un anhelo.

• **¿Otras alternativas distintas a la educación?**

No. Estoy bien así, el otro tiempo lo dedico a mi casa.

Yo creo que en la medida en que uno explore nuevos horizontes y que recorra nuevos caminos, uno tiene mucho más que darle a la comunidad; el hecho de que estudiar otra cosa o pensar en otra actividad me vaya a alejar de mi carrera de maestro...

Uno siempre tiene que tener alternativas en la vida, en esta profesión uno puede realizarse. Yo estoy bien.

Lo mío es la educación y servir a la comunidad.

Uno ha venido a hacer más cosas en la vida. La docencia se puede ejercer en otros campos.

Las alternativas están signadas por las condiciones materiales —en muchos casos la docencia no es una excepción—. En el caso de algunos maestros, los más inquietos y comprometidos, éstos emprenden nuevas búsquedas más allá de una escuela y modelo educativo de por sí rígido. Búsquedas donde pueden actuar a satisfacción como profesionales, recrear un pensamiento, conocimiento y acción, y al mismo tiempo, mejorar las condiciones materiales de vida.

Otros muchos tienen el magisterio como un desempeño transitorio mientras terminan otra carrera o ingresan a un nuevo sector productivo.

Establecer quiénes están comprometidos y a gusto con las condiciones, y aquéllos conformistas, dependerá en mucho del control social que ejerza el gremio.

Si se quisiera entender la identidad del magisterio bogotano como conservación de una tradición afincada en la lucha por reivindicación de condiciones laborales, se podría decir que aun cuando no es característica específica de los maestros de la capital del país, sí es un rasgo reconocible, sólo que este rasgo podría ser el de cualquier otro gremio o sector laboral. ¿Se puede aceptar lo reivindicativo laboral como el único componente de la identidad de un gremio cuyo propósito y fin es el conocimiento y la cultura? No podemos olvidar los aportes del Movimiento Pedagógico cuando al lado de la reivindicación económica siempre se planteó la consolidación de un saber pedagógico y de la enseñanza como propia del quehacer del maestro.

La identidad, hasta hace muy poco tiempo, se ha considerado como conservación de una tradición y administración de una esencialidad expresada emblemáticamente. De esta manera se podía defender una nacionalidad, una región, un pueblo, un gremio o una concepción del mundo o la escuela.

Estas identidades con pretensión monolítica y sedentaria estallan en las últimas décadas, especialmente aquellas que habitan un territorio de las características de una gran urbe.

¿Qué percepción se tiene desde la profesión docente en una ciudad como Bogotá cuando más de la mitad de los maestros provienen de otras regiones?

¿Se puede fortalecer una identidad en una ciudad multicultural como Bogotá?

¿Se puede aceptar que se hable de identidad en este caso cuando hay una organización gremial que no tiene en cuenta su territorio y su contexto?

No podemos seguir viendo la identidad desde lo preponderante, lo esencial, lo invariable, con un anhelo abstraccionista o aislado, cuando lo que está en juego son múltiples variables en una presencia compleja como expresión de una modulación recíproca. Para el caso de los maestros de Bogotá, no sólo es importante el lugar de donde proviene, también está la edad, el género, el ingreso económico, la formación o la adscripción partidista, entre otras.

Aun cuando haya un anhelo alimentado del pasado por una identidad monolítica esto no pasa de ser una ilusión, ante la cada día más prolija presencia de prácticas simbólicas y una atomización y dispersión de referentes sociales y políticos.

A la búsqueda de la identidad en estos tiempos sólo se puede acceder si se entiende ésta como una noción que se concibe móvil, dinámica y articulada a un contexto cultural y social, más si ella es la identidad del gremio trabajador de la cultura y la educación. Podríamos pensar en la figura del nómada intelectual que tiene conciencia de su contexto.

BIBLIOGRAFÍA

Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política Nacional*, Santa Fe de Bogotá.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Mil mesetas*, Editorial Pre-textos, Valencia, España.

García Canclini, Néstor (1995). *Consumidores y ciudadanos*, Editorial Grijalbo, México.

_____ (1990). *Culturas híbridas*. Editorial Grijalbo, México.

Levinas, E. (1997). *Totalidad e infinito*, Ediciones Sígueme, Salamanca.

Medina, Norma (1982). *Psicodanza*, Editorial Paidós, Buenos Aires.

Torres, William (1989). *Chamanismo*, Editorial Anaconda, Bogotá.

Zuleta, Estanislao (1985). *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva*, Procultura S.A., Presidencia de la República, Bogotá.

SABER PEDAGÓGICO

NUBIA ELIZABETH LÓPEZ TORRES

JOSÉ FRANCISCO MURILLO

*Educadores del Distrito,
miembros del Grupo de Investigación de la
Comisión Pedagógica de la ADE.*

El intento de aumentar la libertad, de procurar una vida plena y gratificadora y el correspondiente intento de “descubrir secretos” de la naturaleza y del hombre implican, por tanto, el rechazo de criterios universales y de todas las tradiciones rígidas.

Feyerabend

La dificultad para la conceptualización de la pedagogía, tanto al interior del grupo, como entre los diversos estudiosos del tema nos indica la diversidad de problemáticas y sentidos que ella implica; podemos afirmar con Mockus que esto “atenta contra cualquier clarificación, invita a definiciones más o menos arbitrarias y, tal vez, justifica cierto grado de desconfianza social y académica frente a la pedagogía y a los pedagogos... El área de la pedagogía es, en cierto sentido, un área poco estructurada en la que no se produce de manera suficientemente clara, crecimiento acumulativo de los conocimientos” (1989, p. 12). He aquí la dificultad teórica, pero también la riqueza heurística que para cualquier investigación implica el desarrollo de este núcleo temático.

Las dimensiones práctica y teórica, esto es, el hacer y pensar del maestro —reflejadas en lo fundamental en su discurso, por ser éste el abordaje metodológico escogido en esta investigación— son, sin duda, el referente y ruta que permitió acercarnos a un concepto de pedagogía, al menos para este sector del Movimien-

to Pedagógico al que nos adscribimos. Es decir, que la investigación ha posibilitado el establecimiento de unos elementos básicos para el consenso respecto a la clarificación conceptual sobre pedagogía como una contribución a superar desde el magisterio del sector estatal¹, el carácter “un poco difuso y borroso en el campo pedagógico” (Documento, Grupo de Investigación, junio 1993).

El camino hacia la profesionalización, que parece haber emprendido el magisterio, pone al orden del día el estudio y la comprensión referencial de la pedagogía —como esencia del quehacer profesional del maestro— que, dicho sea de paso, coadyuvaría a desvirtuar falsas ilusiones en torno al carácter profesional, que no lo será más cuando por decreto se corrija la escala salarial.

PARA LEER LA COMPRENSIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO

La pedagogía, dado su estado del arte, podría decirse que es un terreno movedizo, por eso, más que ser conclusivos en torno a su concepto, de lo que se trata es de mostrar las diversas perspectivas desde donde se la aboca. Interesa, por tanto, a este estudio, plantear el ámbito de debate de la pedagogía. La perspectiva histórico-cultural nos será de gran utilidad.

Históricamente la pedagogía ha venido de tener una visión eminentemente etimológica hasta comprensiones que implican entenderla como un arte, una técnica, un saber, una ciencia o disciplina. En cualquier caso, siempre ha estado destinada a pensar la práctica educativa.

1. Aunque en el imaginario general se habla de educación oficial, la categoría “oficial” tiene una connotación de dependencia ideológica de los maestros, razón por la cual se hace alusión a la educación estatal como la ofrecida por el Estado, diferenciada de la denominada educación privada, entendiéndose, en todo caso, que toda la educación es de carácter público.

La pedagogía no fue inicialmente pensada por sí misma, sino que se constituyó en cuanto fue derivación de la psicología, la sociología y la antropología, entre otras ciencias. El deslinde de las anteriores ciencias en alguna forma empieza a darse con el desarrollo de la filosofía y su división en ramas particulares, situación que fue muy marcada, principalmente desde el siglo XVIII; la pedagogía es realmente obra de la Ilustración, no obstante que en el siglo XVII Comenio había propuesto un sistema pedagógico desde su *Didáctica magna*.

Los primeros intentos de hacer elaboraciones teórico-pedagógicas fueron realizados desde la perspectiva positivista, predominante en la ciencia, situación que arroja como resultado la construcción de un conjunto de técnicas y/o metodologías con la intencionalidad de buscar eficiencia en los procesos educativos desarrollados en el medio escolar.

Recientemente la pedagogía se ha venido convirtiendo en una propuesta abierta que pretende constituirse en un saber teórico-práctico. En la medida que se piensa a sí misma retomando otros saberes, desde los lugares culturales donde se establecen relaciones educativas, en este sentido la pedagogía trasciende la escuela, no obstante constituir un saber referencial de la profesión del maestro.

Como reflexión, la pedagogía tiene que ver con: la relación maestro-estudiante, la enseñanza, el aprendizaje, las didácticas, su relación con otros saberes, el entorno socio-cultural y las mediaciones de las interacciones pedagógicas como son el lenguaje, el trabajo, el poder, el afecto, entre otros; alrededor de estos elementos es que se concreta el hacer y el saber del maestro a la búsqueda de “un saber propio, capaz de integrar en forma explícita los diversos elementos de su quehacer” (Vasco, E., 1990, p.140). Este saber pedagógico constituye realmente la identidad profesional del maestro.

Las reflexiones sobre los elementos señalados constituyen un conocimiento al interior de la escuela, para el cual el maestro sería un mediador; por lo tanto es propósito de la pedagogía en la institución escolar desentrañar las relaciones estudiante-maestro-conocimiento-aprendizaje, las cuales conllevan a la construcción de sujetos sociales en torno al conocimiento.

Lo anterior aboca a preguntar si el propósito de la escuela es fundamentalmente el conocimiento. En efecto, la escuela viene asumiendo una serie de funciones, muchas de ellas de tipo asistencial; sin embargo, desde la perspectiva de su función social le correspondería ocuparse también de la formación de la personalidad, de la construcción del sentido de ciudadanía, es decir, son dos órdenes de funciones las que atañen al ámbito escolar: el desarrollo cognitivo y el desarrollo valoral. Es sobre estos dos aspectos que configuran la acción escolar que daría cuenta el saber pedagógico, lo cual significa entender la educación como objeto de la pedagogía.

Ahora, cómo deber ser —orientación que también ha asumido la investigación— una aproximación a la pedagogía, daría cuenta, en primera instancia, de unos presupuestos básicos como intento de puntos de encuentro para abordar la búsqueda de lo pedagógico. En este sentido se concibe la necesidad de una perspectiva global que sirva de contexto, desde donde tiene sentido nuestra concepción de ser humano, sociedad, Estado, educación, conocimiento, formación, escuela, maestro, estudiante, aprendizaje, currículo y enseñanza, así como la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad que supone el pensar y hacer pedagógicos.

Las diferentes perspectivas de abordaje de la pedagogía no han posibilitado llegar a una concepción unívoca de la misma y quizás esto no sea necesario en estos tiempos de pluralismo, de validación de las diferencias y de las mediaciones culturales, aspectos no ajenos a lo que consideramos por pedagogía, si tenemos

en cuenta el carácter humano del acto pedagógico y en cuanto tal, la diversidad de la que es susceptible. Lo que sí se necesita es establecer referentes para identificar desde dónde podemos entender que una acción es pedagógica o no lo es. En tal sentido, no podemos pensar que todo lo que ocurre en la escuela es en sí mismo un hecho pedagógico, aunque sea susceptible de transformarse en tal a partir de la mirada que del mismo se haga.

Bien que se la considere como práctica derivada de un “saber pedagógico”; como teoría, discurso o conjunto de enunciados que orientan el quehacer del maestro, pedagogo o educador (la nominación del rol sería también motivo de discusión), o praxis, entendida como práctica reflexionada o, finalmente, como síntesis de las tres posibilidades mencionadas, la pregunta por el sentido del quehacer educativo (como objeto de reflexión de la pedagogía) conduce a la comprensión del hacer del maestro o educador, asumiendo la pedagogía una dimensión hermenéutica con la consiguiente relevancia del contexto cultural donde es interpretado ese hacer; podría también buscarse el sentido desde el saber-hacer, que implica el reconocimiento de fines educativos, esto es, desde una dimensión teleológica de la pedagogía.

Cualquiera sea la mirada lo que sí es claro es que a ésta subyacen necesariamente una concepción de ser humano y demás conceptos antes referidos, pues a nuestro entender son éstos sustratos constitutivos del proceso de construcción del sujeto de la praxis pedagógica.

En este sentido, consideramos que el ser humano es sujeto histórico y cultural, poseedor de un potencial creativo, lúdico, afectivo, valorativo, físico, intelectual, social, que precisa ser desarrollado en un ámbito societal.

En esta dimensión social el ser humano es sujeto relacional: establece relación consigo mismo, es decir, intrasubjetiva; relación con otros sujetos, o intersubjetiva, y objetiva, esto es, se relaciona con el mundo y con la naturaleza.

En la perspectiva cultural puede, así mismo, anotarse que el ser humano reflexiona y reconstruye su práctica aunque no todos lo hagan de la misma manera. En el caso de los maestros, no todos lo hacen desde procesos de investigación y estudio, como se esperaría, dado el carácter de su profesión; pero el maestro, en tanto humano, es ser reflexivo. No puede afirmarse, por tanto, que el saber y práctica de un maestro es igual toda la vida. Revelar los cambios y las perspectivas desde las cuales éstos tienen lugar ha sido también objeto de este estudio.

En este mismo sentido la categoría “vida cotidiana”, adquiere relevancia para este estudio, en tanto,

La vida cotidiana es un concepto pertinente... pues nos remite al ámbito donde existen y se desenvuelven los sujetos. (Vida cotidiana no es) un sinónimo de lo doméstico, lo rutinario y lo irrelevante, por el contrario, la vida cotidiana constituye un momento de la vida social, donde existe una historia expresada en el presente y al mismo tiempo atisbo y anticipación del movimiento histórico futuro. En este sentido la vida cotidiana también tiene una historia y esto es cierto, no sólo en el sentido en que las revoluciones sociales cambian radicalmente sino, también, en cuanto a que los cambios que han determinado la sociedad se expresan en ella aún antes de que se cumpla la revolución social (Heller, A., 1972).

La cotidianidad es una forma de reconocer un hecho que existe y es desde ella que se reconstruye el saber y hacer del maestro y la acción escolar, constituyéndose en punto de partida para los procesos de reflexión y generación de transformaciones en la práctica educativa.

Así mismo, cabe anotar que detrás del pensar y actuar del maestro hay una concepción pedagógica que es necesario revelar; hay una relación permanente del pensar y el actuar; si bien el actuar dice de la concepción —la imagen de conocimiento dice de la relación con el conocimiento y ésta genera acciones—, también los cambios en la concepción pueden conducir a nuevas acciones y/o las acciones a nuevas concepciones.

En tanto este estudio asume una óptica propositiva para el movimiento pedagógico, el interjuego del *ser*, de la escuela y el maestro y el *deber ser* se han constituido en factores transversales de la investigación.

AUSCULTANDO EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

A las prácticas de los maestros en la escuela subyacen concepciones pedagógicas que hemos intentado revelar a partir de las entrevistas realizadas; este informe se debe considerar como una aproximación a la interpretación desde algunos elementos, por lo tanto debe entenderse que aún existen otras posibles comprensiones.

Es de aclarar que este estudio, al ser realizado por maestros(as), trasciende las entrevistas mismas y relaciona vivencias, escuelas y maestros, con quienes hemos mantenido algún nexo.

Proponer una comprensión básica sobre el saber pedagógico de los maestros, se torna en una aventura interesante y placentera pero compleja, ya que son múltiples los aspectos que inciden en su constitución.

Pareciera que el hacer y pensar del maestro con respecto a la pedagogía están en relación de mayor concordancia con su historia particular de vida, su experiencia profesional, el proceso de formación para hacerse maestro(a) y las reflexiones y acciones innovativas en las que se involucre o no.

Lo anterior se expresa de manera hipotética, desde tres posibilidades:

1. La pedagogía, para un significativo sector del magisterio en ejercicio se ha convertido en un hacer y pensar intuitivos, de importancia secundaria.
2. El saber pedagógico negado a los maestros en su proceso de formación inicial condujo a que éstos hicieran de la imitación de sus maestros paradigma de la práctica pedagógica.

3. La pedagogía es un saber que se construye y reconstruye de manera permanente desde la resignificación del acto educativo escolar. Como todo conocimiento, la construcción del saber pedagógico es de carácter intersubjetivo, por lo que supone la interacción de los sujetos escolares. Particularmente a quienes atañe esta función es a las comunidades de maestros; en tal sentido, la fuente del saber pedagógico que puede entrar en diálogo con otras disciplinas y con la sociedad actual, tiene un carácter eminentemente social.

A partir de los anteriores enunciados se puede decir, en principio, que el saber pedagógico se manifiesta, al menos, alrededor de las siguientes tipologías:

LA PEDAGOGÍA, UN SABER-
HACER INTUITIVO

El saber intuitivo es inmediato, referido como verdad que permea espíritus y conciencias y cuya validez se da sobre su autocomprensión. Desde una perspectiva histórica, el pensamiento intuitivo o intuicionismo es una corriente de pensamiento primigenia, sobre la que se levantaron otras, constituyéndose el intuicionismo en importante fuente para el desarrollo, por ejemplo, del pensamiento matemático.

El saber pedagógico se constituye, entonces, por una parte, desde la práctica cotidiana del docente, lo que igualmente denominan experiencia y, de otra parte, desde la posibilidad de acercamiento del maestro en la relación con el estudiante; en los dos casos anteriores el eje de desarrollo lo propone la metodología.

La expresión “ser maestro se lleva en la sangre”, por lo cual se hace innecesario un conocimiento especializado, está anclada en el pensar y sentir de algunos(as) entrevistados(as) y dice del sentido intuitivo conferido al saber pedagógico.

Al preguntar acerca de cómo se entiende la pedagogía se encontraron las siguientes respuestas:

Podría concluir que ser maestro no es un conocimiento muy especializado... Porque ser maestro se lleva en la sangre.

...Yo pienso que es el trato directo con otra persona para enseñarle algo que no necesariamente es un contenido; no tiene que ser necesariamente un concepto, sino más allá en la formación del individuo.

... Claro que sí se necesitaría la preparación pedagógica, pero es que yo considero más importante la parte afectiva que la parte de preparación.

Cualquier persona podría ser maestro si tiene vocación, porque tendría la forma de llegar al otro y herramientas mínimas que serían como algo de metodología. Para ser maestro no se requiere saber especializado, porque uno en primaria debe saber de todo. Sí tendría que tener unas bases como las que dan las normales: fundamentos, metodología y ayudas educativas.

Lo que se encuentra priorizado en las anteriores y otras afirmaciones en torno a lo pedagógico es que dicha disciplina bien se puede desplazar si se poseen buenas posibilidades de relacionarnos, buenos instrumentos, o excelentes maneras de interacción propias de la personalidad. Así, para ser maestro no se requiere saber especializado, sino actitudes, además de las mencionadas, de tolerancia, de sentido humano y aprecio por el trabajo comunitario, como lo refieren otras declaraciones de maestros/as; éstas parecen ser las claves del éxito del maestro que se validan por la aceptación que como persona tiene por parte de los estudiantes. Pero igualmente se deriva de lo aportado por los maestros que, en caso de no poseer las habilidades mencionadas, las mismas se van alcanzando a partir de la experiencia y el manejo cotidiano del proceso educativo.

Lo que *natura no da, el tiempo lo aporta*. Podría ser una sentencia consecencial de lo dicho por los entrevistados; pero donde puede estar la razón de fondo de la explicación aportada es en la naturaleza que se le asigna a lo pedagógico: una caracterización como lo relativo a lo didáctico, a la acción eminentemente metodológica y por ello formal, situación que por estar en este campo, de las habilidades y destrezas, bien puede pensarse que se va cualificando con el paso del tiempo; es una acción que en la medida

que se repite se afirma y por ello gradualmente se va haciendo con más ventaja, “con el tiempo uno se hace mejor maestro”. En últimas, se convierte al pensar-hacer pedagógico, en una acción mecánica.

De aquí se deriva otra conclusión que no es difícil comprobar, tanto desde la realidad de nuestras escuelas, como desde el ámbito legal en nuestro país: cualquier persona puede llegar a ser maestro. El “carisma docente” se puede tener por “herencia”, se puede “llevar en la sangre”, se tiene o no la vocación (!!). O bien se puede ser docente a partir de una oportunidad, que repetida permitirá ir mejorando continuamente. Esta suerte de sentido común no superado es lo que sobrevalora el hecho virtual que pretende hacer creer que cualquiera puede ser maestro.

A partir de aquí, el saber pedagógico es sólo un sofisma para hablar de una disciplina propia de una labor no especializada, es decir, perfectamente puede desaparecer tal saber (si es que existe) y no pasará nada.

Otra consecuencia lógica de lo anterior, igualmente puede ser evidenciada en diferentes respuestas y comportamientos observados: “pensar en la pedagogía, estudiar la misma no tiene sentido”, pues no es por la vía de la reflexión que se puede aportar cualificación a la labor docente. Los estudios, cursos, eventos académicos tienen razón de ser, no en cuanto mejoramiento de una labor profesional, sino en tanto mejoramiento de ingresos.

Hipotéticamente y como corolario de lo expresado se puede afirmar que no sería lógica una correspondencia entre ascenso en el escalafón docente y cualificación de la práctica pedagógica. Las preguntas serían entonces: desde esta óptica, para comprender el saber pedagógico ¿sólo podemos esperar a los virtuosos de la pedagogía o al inefable paso del tiempo para lograr la cualificación docente? ¿Dejamos a la genética y al escurridizo tiempo la calidad? ¿Tenemos que olvidarnos del estudio, la razón, la argumentación, la reflexión inteligente? ¡Es evidentemente creer en

la predestinación, en el sino, fatal o no, pero incontrolable! Como de otra manera se anotaba, sería ila muerte de la pedagogía! Uno de los entrevistados lo decía de manera contundente refiriéndose a la labor del maestro:

Yo creo que (para ser maestro) no se necesita tanta teoría, sino tener voluntad y conciencia de lo que se hace.

Así mismo, es un hecho permanentemente comprobado que con la concepción enunciada una de las preocupaciones centrales de muchos educadores es la relativa a lo operativo, al qué hacer, al cómo se realiza determinada labor escolar. Es pensar que las orientaciones propias de los manuales, los aportes desde la indicación minuciosa permiten reconocer las fórmulas salvadoras para encontrar mejores resultados en los procesos escolares.

Los maestros establecen dentro de sus prioridades y asocian con lo pedagógico las maneras de ser de los sujetos maestros:

... Sí se necesitaría la preparación pedagógica, pero es que yo considero más importante la parte afectiva que la parte de preparación... conozco maestros que no tienen título pero tienen una disposición que hace que fácilmente lleguen a los alumnos... desde que se tengan las ganas la gente lo puede hacer bien.

De igual manera, los maestros conciben un saber diferenciado para los niveles de básica primaria y secundaria, porque:

En el bachillerato uno debe tener más conocimiento... un alumno de sexto no le va a creer a uno cualquier cosa y más ahora que preguntan tanto... en primaria todo lo que se le enseña al niño se lo va a creer, porque a esa edad uno cree que su maestro lo sabe todo.

La preocupación por lo metodológico atraviesa el discurso de los maestros, llegando, incluso, a asimilar metodología y acto pedagógico:

...Para mí (pedagogía) es todo ese conjunto de herramientas de las cuales uno se vale para que su trabajo salga bien... o sea todo el conjunto, digamos, de métodos,

de recursos, de plantearse problemas y experiencias... de agarrarse o apoyarse mejor para uno poder hacer mejor su trabajo”.

Este discurso revelaría la dimensión fenoménica, espontánea en torno a un supuesto saber desarticulado, desprovisto de sus características esenciales que lo hacen aparecer como “un cúmulo de cosas, de formas, de maneras en que uno le puede llegar al niño y puede llegar a hacer de él lo que uno quiere hacer”. Pero aún este “querer hacer” se manifiesta también atemporal; es un “querer hacer” de la misma manera, ya que “uno aprendió un método, una forma de enseñar y con esa está enseñando toda la vida”. La experiencia como argumento esgrimido por el maestro para validar su práctica adquiere aquí la connotación de tiempo de servicio. Cabe, entonces, preguntarnos con Bachelard: “Una experiencia que no rectifica ningún error, que es meramente verdadera, que no provoca debates, ¿a qué sirve?”.

Se manifiesta aquí una negación tanto del carácter histórico del sujeto como del objeto del conocimiento: del sujeto en cuanto su expresión cultural y sus determinaciones sociales; del objeto en cuanto el desarrollo de las disciplinas del conocimiento escolar y los avances científicos y tecnológicos. Puesto que si ni el sujeto ni el objeto cambian, la forma de relación entre ambos no tiene por qué cambiar.

La drástica ruptura entre conceptualización y prácticas termina construyendo al maestro al más crudo practicismo, ruptura que se expresa no tanto en la ausencia de contenidos prácticos, desarticulación, incoherencia en el discurso, sino más bien en la imposibilidad de objetivación de la práctica en un discurso que permita asumirla como objeto de crítica.

Este estado de cosas, puede ser una desafortunada constante en los espacios escolares contemporáneos, como lo podemos confirmar con anotaciones de distintos autores, quienes como Gardner (1993, pp. 18-19), nos dice que a partir de la revisión de múltiples investigaciones “... incluso los estudiantes que han sido

bien entrenados y muestran signos de éxito... de un modo característico no manifiestan una comprensión adecuada de las materias y de los conceptos con los que han estado trabajando”. Más adelante el mismo autor (p. 21) dice: “la distancia que media entre afirmar que la comprensión alcanzada es apta y la comprensión auténtica, sigue siendo muy grande”, lo que en otros términos pone en serias dudas la validez de algunos de los procesos escolares, al menos de aquellos que hacen referencia a la enseñanza y por supuesto a la forma en que el estudiante aprende a partir de tal labor docente.

La tarea que por lo pronto se presenta, como posible alternativa, es indagar acerca de la labor del maestro, como sustento que permite realizar uno de los trabajos de la especificidad de la escuela: el alcanzar aprendizajes.

¿Tendrá razón Rogers, cuando afirma (1991, p.11) “...nuestras escuelas constituyen la institución más tradicional, conservadora, rígida y burocrática de nuestro tiempo?” Si un soporte fundamental de la escuela es la pedagogía y respecto a ésta se tiene la concepción esbozada, ahí podemos encontrar una buena respuesta a tal afirmación.

Las anteriores interpretaciones llevan a pensar que pese a la importancia del intuicionismo en el contexto histórico, plantearnos un pensamiento intuitivo frente a la pedagogía y a la educación, que han sido objeto de múltiples estudios, debates y desarrollos, constituye una situación crítica. Ser intuitivo frente a un saber desconocido puede parecer obvio, pero la intuición cuando se aplica a un saber inherente a la actividad profesional no refleja una mirada correspondiente.

La mirada intuicionista deja la práctica del maestro sumida en una labor que no trasciende el sentido común, que cae en la rutina, imposibilitando los procesos innovadores y olvidando posibilidades prospectivas y propositivas, sin tener referentes de futuro o miradas teleológicas. Por fortuna —para la educación y la

pedagogía— las nuevas realidades sociales y legales van dejando atrás esta concepción.

LA PEDAGOGÍA, UN
SABER-HACER NEGADO EN
LA FORMACIÓN
ACADÉMICA

Existe un referente al saber pedagógico que aparece desde la negación del mismo, es el caso del aprendizaje alcanzado en la academia y, específicamente, desde los espacios de formación de la universidad. Al respecto, pueden ser un buen ejemplo, algunas declaraciones de los(as) maestros/as entrevistados(as):

... La universidad donde yo estudié, de lo que aprendí nada me ha servido para mi carrera, allá no aprendí pedagogía. Yo recuerdo que mis prácticas fueron un relajo, ir y dictar una clase bien preparada, pero en el fondo nada. Pero todas las innovaciones y todo lo que he aprendido es aquí en el campo; sí me sirvió para madurar, para compartir con gente, pero eso lo pude haber hecho en otra carrera, pero pedagogía, pedagogía realmente, la aprendí en los colegios.

Hay una gran falla en la formación de los maestros... el problema está en las normales. A los maestros no se les dan las suficientes herramientas como para que se puedan defender con los chicos...

A pesar de que no estoy de acuerdo con la normal, sino con la universidad, pienso que la normal me dio mucho, me hizo maestro, mientras que la universidad no... En la normal dan muchas cosas buenas...: cómo funciona una escuela, cómo se hace una matrícula. Hay muchas cosas en lo cotidiano que da la normal...

Una cosa es ser maestro y otra cosa es ser titulado. Yo creo que el maestro nace maestro y es maestro toda la vida.

Es evidente que en los anteriores comentarios se mezcla la intencionalidad de reivindicar la pedagogía como saber intuitivo expresado en el literal A, pero igualmente se hace un desconocimiento de la posibilidad del saber académico como un aporte a la pedagogía.

Queda una impresión de la prevalencia del sentido común y con ello la experiencia sensible, sobre la reflexión, la investigación,

el estudio y la teoría; parece que los aportes, ya sea de normales o universidades, quedan perdidos en los rincones donde se depositan libros y/o apuntes, se olvidan una vez pasan las evaluaciones y por ello podemos reafirmar, como se decía al comienzo, que la práctica pedagógica obedece más a la acción imitativa de los docentes que la realizada como producto de una comprensión teórica de la misma. Al respecto Aracely de Tezanos (1988) afirma que el maestro aprendió más por imitación que por otro tipo de procesos; el maestro es un imitador de sus maestros especialmente en procesos técnicos y metodológicos.

Si examinamos la situación de la formación académica de los educadores desde los espacios universitarios fácilmente se puede afirmar que para el caso de los docentes de secundaria casi la totalidad de los mismos ha alcanzado un nivel de pregrado, así mismo podemos decir que un alto número de los educadores de primaria ya tiene la misma formación académica, lo cual no ha redundado en la necesaria transformación de la escuela.

Afirmar que en la universidad no se aprende pedagogía no es una simple conjetura, es que en efecto, la investigación, la innovación y la interacción con los contextos escolares, pilares fundamentales de la reflexión pedagógica no parecen ser preocupación importante en este ámbito; la relación libresco con el conocimiento sigue haciendo carrera; las prácticas no son más que la aplicación de ejercicios de enseñanza dictaminados por el profesor, iluminado por Piaget, Skinner, etc., no comprendidos en su real dimensión por los estudiantes.

No se pretende negar con esto la importancia que pudiera tener la universidad en los procesos de formación de maestros, pero al igual que la escuela aquélla debe redimensionarse y contemporizar con el mundo de hoy caracterizado por rápidos y permanentes cambios. Si a algo debe apuntar la universidad es a formar maestros desde la realidad escolar misma. La universidad tiene hoy un reto dado por la Ley General de Educación y es la formación-actualización de maestros en ejercicio.

Como tendencia, la formación académica, antes que formar instrumentaliza en los saberes disciplinares; pero más allá de esto se requiere hoy que el maestro sea depositario de un saber como sujeto histórico-social en permanente construcción. El aprendizaje memorístico que no escapa al ámbito universitario no permite procesos de apropiación, construcción y deconstrucción del conocimiento, aspectos que propiciarían una relación diferente con el mismo y no la que actualmente y como tendencia establece el maestro: una relación de exterioridad, esto es, ausencia de compromiso, imposibilidad para construir saberes, incapacidad para reconocerse sujeto social de conocimiento. La investigación que propiciaría una manera sistemática de conocer, no es actualmente una actitud en la que se forme al maestro; se concibe el conocimiento como algo acabado, lo que se aprendió se transmite porque simplemente se cree que se tiene la posesión absoluta de la verdad. Este conjunto de situaciones es lo que parece caracterizar la práctica mayoritaria de los maestros en la escuela.

Pareciera que la universidad cumple sólo la función de validar socialmente la profesión del maestro y, por lo tanto, permitir el reconocimiento legal de la misma; es éste el sentido de la siguiente expresión:

La universidad me dio el título, la posibilidad de trabajar, pero con lo que realmente aprendí fue con los muchachos... a mí me ha hecho más el colegio, la experiencia... la experiencia lo hace a uno maestro... desafortunadamente se necesita el título en este país.

Pero más allá de la función que cumpla la academia el maestro debe ser capaz de entender el mundo de las relaciones que se dan al interior de la escuela y eso quizás no es un aprendizaje que pueda proporcionar la universidad. Y si lo más importante que sucede en la escuela es la relación entre sujetos la experiencia adquiere aquí una significación especial en cuanto debe ser materia de la reflexión continua de los maestros.

LA PEDAGOGÍA, UNA
CONSTRUCCIÓN CONTINUA
DEL SABER-HACER DESDE LA
REFLEXIÓN SOBRE LA
PRÁCTICA

Para un significativo número de maestros involucrados en este estudio, aunque minoritario, el saber pedagógico es entendido como producto de los aportes investigativos, de acompañamientos externos, debates y reflexiones que sobre la cotidianidad de la actividad docente hacen los mismos educadores con sus pares y/o con los estudiantes.

Hay gente muy preparada, muy estructurada en cuanto a la educación, podrían formar... y hacernos partícipes de tanto saber que tienen, de tanta innovación, de tanta cosa nueva...

La pedagogía es algo que el maestro como persona, debe conocer muy bien y debe estar siempre preocupado por innovar.

Se resignifica, aquí, la acción del maestro/a, y las interacciones en el escenario natural donde éstas tienen lugar: la escuela.

No es solamente el saber pedagógico el que determina la práctica del maestro, es la experiencia la que “hace al maestro”; la experiencia como el hacer cotidiano en el aula y la relación con los estudiantes mediada por la reflexión va configurando lo pedagógico. Desde aquí puede decirse, entonces, que la pedagogía es un saber-hacer que se construye y determina socialmente, lo cual exige, no un trabajo solitario sino un pensar con otros —estudiantes, maestros—, reconociendo y validando su saber cotidiano o de sentido común.

Este discurso, que no es mayoritario y a veces ambiguo, está presente de alguna manera en las afirmaciones y opiniones de maestros entrevistados. Al preguntar por los eventos que han posibilitado el cambio en el saber-hacer pedagógico, las respuestas fueron:

Aprendí sobre la práctica y como una persona bastante tradicional. Después ya uno va aclarando cosas, cambiando la forma de ver la educación, entendiendo que hay diferentes opciones, entonces ya uno va cambiando y a mí también me cambió la universidad, bastante.

Uno no es un sabio que va a transmitir conocimiento, sino por el contrario, va a aprender con ellos muchas cosas, a entender que no todos los niños son iguales, que no todo el mundo entiende al tiempo... que siempre se debe estar en constante cambio, aprendiendo, innovando...

...por ejemplo, llegar a aprender a sumar con el ábaco, los mismos chicos sacaban métodos y me enseñaban o me cuestionaban... entonces yo tenía que pasar a investigar un poco, a llevarles de nuevo lo que había aprendido; otros llegaban y me decían: vea, profe, ¿lo puedo hacer así? Formas que ni siquiera habían pasado por mi mente; ese compartir con los chicos lo va enriqueciendo a uno... con los microproyectos que estamos adelantando proponemos algo y entre todos trabajamos... y se da uno cuenta que ellos también saben bastantes cosas.

¡Claro! De los mismos compañeros y los grupos que hemos hecho acá he aprendido mucho, inclusive en la metodología, es lo que más he aprendido, las nuevas metodologías.

La experiencia docente sería el continuo confrontar lo del día anterior con lo de hoy y optar por la mejor alternativa. Actividades en las que el chico actúa, busca, compara, son mucho más productivas y agradables que dictarles un poco de cosas... esa es la experiencia pedagógica... el continuo confrontar el trabajo, hacer actividades nuevas en beneficio de los chicos.

La perspectiva que aquí se plantea pone al saber-hacer pedagógico de cara a la ineludible necesidad de ser entendido como construcción permanente, posible sólo a condición de la también construcción permanente de comunidad pedagógica de maestros y esto, desde luego, tiene que ver con una nueva concepción de la formación y autoformación inmersas en un proceso intersubjetivo que lejos de invalidar las subjetividades de los maestros, las resignifica como construcción social.

SABER PEDAGÓGICO Y
FORMACIÓN PROFESIONAL

Permítasenos aquí una digresión, para hacer una breve referencia a la dimensión histórico-cultural de

la formación de maestros a modo de ampliar e iluminar esta perspectiva del saber-hacer pedagógico que requiere, sin lugar a dudas y de cara al futuro, la ruptura de la dicotomía teoría-práctica.

Referirse al carácter histórico implica explicitar las condiciones que han dado lugar a la concepción de maestro y, por tanto, al tipo de formación que se le brinda. Y desde la perspectiva cultural examinar si las prácticas de los maestros/as y la acción escolar, en general, derivada de dicha formación, responde al desarrollo social y a la época a la que asistimos.

La formación de maestros/as no se puede pensar desarticulada de la concepción que la sociedad, los grupos humanos y los propios maestros/as tenemos en torno a la función social asignada a la educación y a la escuela. No obstante, a este respecto, desde una mirada del desarrollo industrial trasladado al campo educativo se consideró la institución escolar como unidad de producción, destinada a capacitar el recurso humano adecuado al modelo económico del país.

A partir de este paradigma tecnocrático la educación se rigió por la relación lineal insumo-proceso-producto, siendo la escuela el espacio propicio de realización de aquella relación. Por esta vía se convirtió al maestro en pieza del engranaje del proceso productivo, asignándole el papel de administrador de currículos y ejecutor de planes predeterminados, donde su pensamiento y saber se hacían innecesarios (González y López, 1996).

En tanto tal modelo no demostró su eficiencia en la práctica, la crisis del paradigma se hizo evidente y en consecuencia se reformuló el proceso de “*capacitación*” —no sin antes adjudicar al maestro la culpa de dicha crisis—, cuyos contenidos de carácter técnico y didáctico estarían destinados en adelante a reforzar la *actividad técnica* del maestro. Se dio paso, entonces, a una formación instrumental bajo la consideración de la enseñanza como un oficio de aplicación de técnicas e instrumentos, conduciendo a la obtención de títulos o acreditación para mejora salarial, sin afectar significativamente la vida cotidiana de la escuela.

Los años 80 fueron pródigos en reformas y nuevas teorías que llegaron al maestro/a bajo la misma estrategia de paquetes

instruccionales, degenerando en una suerte de cultura escolar caracterizada por concepciones respecto al conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación a las que correspondieron: verdad absoluta, transmisionismo, memorización y calificación respectivamente. Esta visión descontextualizada pronto cayó en la obsolescencia, y no podía ser de otra manera, pues el pensamiento divergente, la creatividad, la ética, la estética y la política, entre otros, nuevos valores de nuestro tiempo, así como el emerger de nuevas perspectivas en torno a la actividad científica, no podían desarrollarse bajo dichas concepciones.

“En efecto, asistimos hoy a una serie de acontecimientos suscitados en el contexto de la globalización económica, política y social que vive el mundo y el redimensionamiento de lo local, provocándose rápidos cambios socioculturales en nuestro país, que exigen nuevas comprensiones, nuevas maneras de pensar y hacer ciencia y hasta nuevos escenarios para la pedagogía y la acción educativa, asignadas por tradición a la institución escolar. En virtud de dichos procesos de globalización estamos siendo convocados a una reestructuración cultural, que pasa por la búsqueda de nuevas y diversas formas de apropiación cultural y, por tanto, del saber y el conocimiento.

En el escenario que se nos presenta, constituye un imperativo el redimensionamiento de la escuela como espacio para la formación humana, cuyos pilares serían: la democracia, la ética, la estética y la ciencia; exige, así mismo, maestros/as con identidad profesional, que asumamos el saber pedagógico como esencia de nuestro quehacer, maestros partícipes y protagonistas en la orientación y reestructuración de la institución educativa y comprometidos con el emerger de una nueva cultura escolar, que hoy reclama el país.

Hacia tal fin se orientan recientemente algunas propuestas de formación que buscan desplazar la lógica del racionalismo instrumental, considerando al maestro/a como sujeto de conocimien-

to y depositario de un saber. Pese a la nueva *intencionalidad* en los procesos de formación ésta no alcanza aún a permear la escuela, ni a generar transformaciones significativas —de carácter global— en el trabajo de aula, ya que ha sido difícil para los maestros/as, despojarnos del papel de *agente curricular* para el que fuimos *capacitados*.

Es por esto que, enhorabuena, desde el Movimiento Pedagógico, —patrimonio de todos los maestros/as— se inició un proceso de cambio en la conciencia histórica del magisterio, cuya esencia ha colocado en primer plano la naturaleza “cultural y pedagógica de nuestra compleja actividad” (Tercer Milenio, 1994). El salto de lo puramente reivindicativo a la constitución en “fuerza cultural y social con voluntad para incidir en el destino de la educación la pedagogía y la cultura” (*idem*) ubica nuestra labor diaria lejos del simple ejercicio de un oficio y abona el camino hacia el reconocimiento social y autorreconocimiento como profesionales; situación que nos aboca a nuevas exigencias y retos frente a la sociedad.

REFLEXIÓN FINAL

Como quedó expresado en las páginas anteriores, no es posible hablar hoy de una sola imagen e identidad de los maestros del sector estatal de Santa Fe de Bogotá, ya que los diversos desarrollos derivados de aspectos biográficos e histórico-sociales y culturales que configuran el saber pedagógico de los maestros, confluyen dando posibilidad a la existencia de tipologías, que marcan también pautas diferenciales a la hora de pensar en un proceso de formación continuada de maestros. Es decir, las estrategias de formación deben ser tan diversificadas, como las necesidades y desarrollos del saber del maestro lo exigen.

En el desarrollo de la investigación encontramos tres perspectivas del saber-hacer pedagógico de los maestros(as): un *saber intuitivo*, un *saber* que por su negación en el proceso de formación

devino en *imitativo* y un *saber que se construye* en el escenario y cotidianidad misma de la *praxis pedagógica*. A estas tipologías de saber-hacer y de maestros/as, más exactamente podríamos reconocerlas como maneras diferentes de relación con el conocimiento que tienen consecuencias en la configuración de la vida escolar. Si continuáramos profundizando la tercera tipología seguramente encontraríamos concepciones diversas en torno al saber y práctica pedagógicas.

Del presente estudio, en torno a la educación, la escuela, y los saberes y haceres que la soportan, hemos inferido algunas reflexiones que esbozamos a continuación, explicitando nuestro acercamiento a la teoría crítica, desde la cual encontramos las mejores posibilidades para pensar la transformación del saber-hacer y, por ende, la opción reconstructiva de la cultura escolar.

La emergencia de una Nueva Praxis Escolar reclama Nuevo Aprendizaje del Saber-Hacer Pedagógico

Consideramos inminente pensar y actuar para construir una nueva praxis escolar, que consideraría una educación y pedagogía basadas en la experiencia y la vida cotidiana de sus participantes, que nutra el conocimiento; por tanto, el niño no sería un recipiente vacío al que se llena de contenido, tampoco sería objeto de información; la contribución a su formación se haría para la vida a través de la vida misma. El conocimiento tendría aquí sentido, en cuanto construcción individual y colectiva “para autodefinirse y cualificar las interrelaciones (...) con la naturaleza, con la sociedad y con los saberes, en un proyecto autónomo de vivir una vida digna y satisfactoria de dominio de sí y del entorno” (Gallego, 1990, p. 62). La autonomía, la creatividad, la criticidad, el respeto por sí mismo, por el otro, por su entorno natural, la autovaloración, la tolerancia, la democracia serían valores subyacentes a dicha praxis. La escuela sería, entonces, espacio para el desarrollo de una nueva ética, tan necesaria hoy al país; una cultura universal construida desde la perspectiva local;

unas propias formas de interacción entre las personas y entre ellas y la naturaleza mediadas por el conocimiento.

Las consideraciones anteriores suponen una escuela pensada pedagógicamente (González, 1991), en donde el conocimiento no sea un fin en sí mismo, sino una ubicación del niño en el mundo a través de su entorno inmediato. La transformación de la escuela es un imperativo social, pero dicha transformación no es posible por decreto (un día la renovación curricular, luego promoción automática); es necesario reconceptualizar la escuela dando respuesta al presente y futuro papel del maestro(a), el estudiante que forma la escuela, el carácter de la relación y participación activa de los niños, padres de familia y maestros; es necesario, además, dar una mirada a la cotidianidad y condiciones materiales y culturales de los sujetos interactuantes al acceder y elaborar conocimiento, esencia de la acción educativa en la escuela, entendido éste, al decir de Berger, (1968) como un proceso que no sólo rescata y reconstruye la realidad objetiva, sino en el que se reconstruye el hombre a sí mismo (Del Castillo, S. y López, N., 1996).

Por lo tanto, no es viable entender el saber-hacer pedagógico como la construcción de un discurso lineal, pausado y absolutamente predecible, sino como una trama, en ocasiones más intrincada, donde las relaciones intersubjetivas, los diferentes saberes que convergen en el escenario escolar y las distintas acciones implicadas le confieren una profundidad y riqueza en permanente movimiento.

Redimensionar el proceso educativo en el contexto escolar implica, también, transformar nuestras prácticas (de maestros), adecuándolas a las exigencias del medio, en particular, y de la sociedad actual, en general. El carácter sacro y de vocación de servicio del maestro, propio de la sociedad patriarcal del siglo XIX, debe dar paso al compromiso profesional, a reivindicar la pedagogía como esencia de nuestro quehacer (Del Castillo y

López, *op. cit.*). Esto supone un maestro que deje de ser ayuda educativa, repetidor, disciplinador, administrador de paquetes curriculares y textos (que piensan y trabajan por él), funcionario (con reloj retrasado a la llegada y adelantado al fin de cada jornada, que no “regala” tiempo a la institución), para ser un maestro que incluya la escuela en su proyecto de vida; la crítica y la autocrítica constantes, la reflexión teórica y el registro de experiencias, la investigación, la confrontación teórico-práctica, el trabajo creativo y colectivo y la iniciativa individual serían la base de un proceso de autoformación permanente (González, *op. cit.*).

En consecuencia, la educación en la escuela se asumiría, ya no sólo como transmisión de pautas y saberes culturales, sino como proceso dinámico en el que todos los sujetos del acto educativo tienen mucho que aportar. Así concebida, la educación es, ante todo, una práctica de participación que propicia el saber y la comprensión del mundo, logrando un cambio de la praxis social individual y colectiva y enriqueciendo el saber cotidiano, buscando contribuir a la transformación de la estructura social por una más humana, justa y equitativa. Se trata, por tanto, de responder a la dinámica de la sociedad de hoy, mirando al futuro; ya que en lo fundamental la educación escolar ha venido informando sobre el pasado y educando para el pasado (Del Castillo y López, *op. cit.*). Es nuestro reto ahora, convertir la escuela en un lugar para pensar, aprender, dialogar y soñar (Bruner, 1983).

La pedagogía centra su interés en problematizar el campo educativo, piensa en las condiciones en que se desea formar el hombre y la mujer y las problematiza; da cuenta de las condiciones en las que se construyen sujetos sociales. La pedagogía no define su objeto de estudio, pues éste está ahí presente (la educación), lo que hace es reflexionar, producir conocimiento, teorías y práctica sobre él.

La pregunta por la pedagogía es la pregunta por el futuro, pensar en pedagogía es pensar en el futuro. El futuro es aquí enten-

dido como devenir, como movimiento. En tanto la lectura de lo que somos y hacemos los maestros genera en ocasiones desesperanza, acudimos al futuro para pensar que los maestros y sus prácticas no están condenados inexorablemente a ser lo que son; por el contrario, vislumbramos perspectivas de cambio, un cambio que empieza en el presente.

Esta redimensión del futuro con perspectiva de presente impide que la afirmación del presente nos retrotraiga a una cotidianidad sin perspectiva; un presente así visto se reduce a un problema simple de supervivencia y la pedagogía es, por el contrario, generadora de vida. Futuro y pasado, antes que polaridades, son aquí complementarios.

Tener un pensamiento pedagógico es tener un pensamiento problematizador de lo educativo, donde éste no se define, sino que se reflexiona, se indaga; reflexión puesta siempre sobre las posibilidades (mediatas o inmediatas). La pedagogía rebasa lo meramente escolar y se instala en espacios más amplios, en todos los espacios socializadores: la familia, la escuela, la calle, los medios de comunicación, entre otros.

Además de las condiciones en las que es posible formar seres sociales la pedagogía piensa en las estrategias y en las esencias; es decir, problematiza sobre lo que debe aprender el sujeto, las condiciones en las que es posible la práctica pedagógica y las estrategias que la permiten. Al rol del pedagogo atañe la crítica, la investigación y el carácter propositivo sobre la construcción de sujetos de conocimiento y sujetos éticos, y esto, para el caso que nos ocupa, mirado en el ámbito escolar.

Con lo anteriormente planteado lo que se abre es una posibilidad que se ha venido construyendo en diferentes momentos y espacios en cuanto a mirar la pedagogía como el lugar de acrisolamiento de un desempeño profesional del educador, con una labor que se centra en el manejo de un conocimiento disciplinar, pero que igualmente recupera una intersubjetividad que

desemboca en una comprensión ética de las relaciones que se establecen.

De lo hasta aquí anotado, y como ya quedó señalado, podríamos inferir que la pedagogía tiene que ver, entre otros aspectos, con la reflexión en torno a la relación maestro-alumno, la enseñanza, las didácticas, su relación con otros saberes, el entorno sociocultural y las mediaciones de las interacciones pedagógicas como son el lenguaje, el trabajo, el poder, la participación, el afecto; alrededor de estos elementos debería concretarse el saber-hacer del maestro, que como dimensión pedagógica constituiría realmente nuestra identidad profesional.

Otra dimensión que posibilitó este estudio es la de la experiencia, sobre la cual se dejan ver claramente dos connotaciones: una relativa al saber intuitivo y que simplemente connota tiempo de servicio y otra acepción correspondiente a la tercera tipología, en donde la experiencia está referida al aprendizaje que propicia cambio y reconstrucción permanente del pensamiento y de la práctica con la mediación de la reflexión.

En este último significado de la experiencia podrían estar contenidos los rasgos de un saber y hacer pedagógicos no sistematizados aún y que podrían conducir a las claves para la construcción de un saber pedagógico orientador de una nueva cultura escolar, por cuanto “para estos tiempos es necesario desaprender conocimientos y prácticas educativas e implementar procesos de deconstrucción² de las prácticas y relaciones sociales escolares, que permitan reconstruir la cultura escolar, teniendo la mira en el siglo XXI” (Mejía, Marco Raúl, 1995).

2. Se retoma el significado de deconstrucción de Jacques Derrida, citado por Mejía, M.R. (*op. cit.*): “Se desmonta una edificación... para hacer que aparezcan sus estructuras... pero también simultáneamente la precariedad ruinoso de una estructura formal, que no explicaba nada... La deconstrucción va más allá de la decisión crítica, de la idea crítica misma. Justamente por eso no es negativa... va siempre junto con una exigencia afirmativa, diría incluso, que no tiene lugar nunca sin amor”; es decir, que la deconstrucción es base fundamental para un proceso de reconstrucción, en este caso, del saber-hacer del maestro/a que hemos venido entendiendo como pedagogía.

Como una aproximación proporcionada por la evidencia empírica podríamos afirmar que, como tendencia, el maestro en ejercicio ha estado ausente de la reflexión pedagógica, tal vez por efecto de una deformación profesional que ha privilegiado las técnicas, dando lugar a un conocimiento instrumental, semejante al reproducido en la práctica.

Finalmente, nuestra opción particular se inclina por la categoría de praxis³ pedagógica, concebida como relación dialógica entre sujetos comprometidos en un acto pedagógico mediada por la reflexión, para la construcción de conocimiento; debe —entre otras cosas— posibilitar a los sujetos sociales el tránsito de su situación de heteronomía a la autonomía e interonomía (si se nos permite inventar el término para significar la dimensión del sujeto social como intersujeto), no sólo en virtud del proceso de construcción de conocimiento, sino en su relación con el mundo.

Es por esto que la tarea de asumir la práctica pedagógica como una búsqueda y construcción de propuestas que hagan posible responder a los nuevos retos planteados por la sociedad a la escuela ha constituido en las dos últimas décadas el núcleo de trabajo y discusión, posibilitando a un considerable sector del magisterio pensar —más allá de las reivindicaciones puramente económicas— la formación y autoformación permanentes, como opción de transformación del ejercicio docente.

Sin duda, a esculpir este nuevo camino ha contribuido de manera significativa el Movimiento Pedagógico, en virtud del cual hoy asistimos a un incremento considerable en los procesos de autoformación, que han dado como resultado innovaciones en la práctica escolar, tímidamente reconocidas por el sistema educativo estatal y aún carentes de incentivos provocando, en muchos casos, su paulatino agotamiento.

3. Como ruptura de la relación dicotómica de práctica y teoría, para entenderse como práctica reflexionada e informada teóricamente o como saber-hacer del maestro/a.

NUEVAS REALIDADES
SOCIALES Y LEGALES:
NUEVAS CONDICIONES
PARA EL SABER-HACER
PEDAGÓGICO

No obstante, es también cierto que hoy nuevas realidades legales potencian la reconstrucción de la práctica pedagógica desde el reconocimiento de un nuevo sentido y

razón de ser de la formación de maestros: La Constitución Nacional, por ejemplo, es explícita en manifestar que “la ley garantizará la profesionalización y la dignificación de la actividad docente” (Art. 68). Por su parte la Ley General de Educación plantea que la formación de los educadores debe ser de la más alta calidad científica y ética (Art. 109 y ss.).

La formación de maestros/as, bajo estas nuevas posibilidades podría conducir al logro de actitudes propositivas, tanto en materia de políticas educativas, como en la especificidad de nuestro escenario de trabajo. Pero esto sólo puede ser posible desde el fortalecimiento y/o creación de comunidades pedagógicas, sustento de la deliberación y formación permanentes, aspecto que debe comenzar en la escuela misma y en los espacios de formación, para lo cual se requiere, entre otras, de las siguientes condiciones:

- Asumir el replanteamiento del estatuto del conocimiento y del aprendizaje haciendo comprensible el significado de la actual revolución científico-técnica y su aporte al desarrollo humano individual y social, en donde realmente la educación y la pedagogía adquieren su real dimensión y sentido. Esto implica que la consolidación del ejercicio magisterial como profesión “no se haga a costa de perder el sentido del campo cultural/político” en el que tiene lugar la práctica del maestro/a (Martín-Barbero, 1995).
- Mirar hacia el interior de la escuela: las prácticas de los sujetos, su interacción, el rescate de su trayectoria, quehacer, historia y cultura, haciendo que éstas se articulen al proceso de formación y conocimiento de estudiantes y maestros.
- Posibilitar la emergencia de la investigación educativa y pedagógica. En tal sentido, es necesario que el maestro/a, bien adopte

una actitud investigadora como guía de su práctica o se haga investigador de la misma interpretándola, comprendiéndola y resignificándola; puesto que ninguna propuesta innovadora, ningún cambio trascendental en la educación es posible sin la mediación de la investigación, pues sin ésta “la educación se convierte en transmisión mecánica y estática de información, negando la capacidad de análisis y comprensión...” (Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, 1994).

- Convertir el Proyecto Educativo Institucional en una estrategia para la investigación, la formación y autoformación continuada de maestros/as, garantía del mejoramiento de la calidad de la educación (entendida aquí como posibilidad de desarrollo humano individual y social) y actualización permanente de los/as maestros/as.
- Propiciar el logro de la autonomía profesional, la calidad humana ética e intelectual de los maestros/as, como resultado de un proceso de formación articulado a la práctica; por tanto, es necesario pensar diversas estrategias acordes con las condiciones de desarrollo profesional individual y colectivo.
- Cualificar permanentemente sujetos y procesos educativos hacia la renovación de la enseñanza y los aprendizajes, haciendo posible la consolidación de innovaciones.
- Validar el pensar, decir y hacer de los/as maestros/as, fundamentalmente entre grupos de pares, a partir de un régimen que reconozca su producción y su carácter de interlocutores de las comunidades académicas y de investigadores educativos.
- Asumir al maestro como sujeto cultural y la formación como proceso de transformación cultural (González y López, *op. cit.*).

El vínculo de la formación con la reflexión y ambas con la investigación desde la práctica sería el espíritu de los criterios de formación de maestros/as, anotados, no perdiendo de vista la dimensión social, política, cognitiva, ética y cultural de nuestro ha-

cer profesional. Así mirada, la formación de maestros y maestras, constituye el reto social y pedagógico actual.

Construyendo comunidad de maestros se recrea y construye el saber pedagógico; podría ser la síntesis de las anteriores reflexiones. Podemos pensar que asistimos a un momento transicional en el que grupos de docentes, desde el cuestionamiento, a partir de labores reflexivas grupales en diferentes espacios, estamos en un trabajo que permanentemente resignifica nuestra acción de maestros y con ello el saber-hacer pedagógico. En sí, esto constituye una posibilidad de encontrar en el seno mismo del gremio la identidad, la referencia de la profesión, la oportunidad de una construcción desde y para el magisterio, compartida con muchas instancias sociales y/o comunitarias.

En efecto, la pedagogía como saber y como práctica que confiere sentido al acto educativo en los contextos escolares y/o extraescolares supone el reconocimiento de sujetos y escenarios: sujetos depositarios de saberes intuitivos o explícitos, construidos en razón de su pertenencia social e histórica y de las interacciones dadas en dichos escenarios donde tiene lugar la educación. La pedagogía, entonces, no es un saber y práctica *per-se* sino una permanente construcción. Superar su condición de saber intuitivo (que parece predominar en el magisterio), exige un desarrollo de las subjetividades y encuentro de las mismas, ya que la práctica educativa en la escuela la entendemos fundamentalmente como un conocimiento y saber en acción; es decir, las prácticas concebidas como equivocadas o atemporales no obedecen a la perversidad de los sujetos de enseñanza (maestros) sino a la imagen que de pedagogía y conocimiento se poseen.

Por esta vía llegamos a concebir la necesidad de la formación y autoformación continuada de maestros que debe constituir el mayor esfuerzo del Movimiento Pedagógico y su exigencia a los entes administrativos para que ésta se constituya en política educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Berger, P. y Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*, Ediciones Morata, Madrid.
- Del Castillo, Sara y López, Nubia E. (1995). *Sentido de las instituciones educativas (Escuela y HOBÍ) en un contexto urbano-rural de Santa Fe de Bogotá*, Cinde-UPN, tesis.
- Freinet, E. (1978). *La trayectoria de Celestín Freinet*, Ed. Gedisa, Barcelona.
- Gallego-Badillo, Rómulo (1990). *Saber pedagógico*, Ed. Cooperativa Editorial del Magisterio, Bogotá.
- Gardner, Howard (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Ed. Paidós, Barcelona.
- González, Henry (1991). *Hacia la construcción de una escuela nueva*. Escuela Nueva Delhi, Bogotá, (preimpreso).
- (1993). *La pedagogía: primeras ideas*, Documentos Grupo de Investigación Comisión Pedagógica ADE.
- González, H. y López, N. (1996). “La formación de maestros y maestras”, en *Revista Colombia Hoy Informa*.

Heller, Agnes (1972). *Historia y vida cotidiana*, Editorial Grijalbo, México.

Martín-Barbero, Jesús (1995). *Pretextos. Conversaciones sobre la comunicación y sus contextos*, Colección Ensayos Iberoamericanos, Centro Editorial Universidad del Valle.

Mejía, Marco Raúl (1995). *Educación y escuela en el fin de siglo*, Cinep.

——— (1995). *La de(s)construcción como ayuda para una nueva cultura escolar. O cómo no hacer el PEI como tarea*.

Mockus, A. y otros (1994). *Las fronteras de la escuela*, Sociedad Colombiana de Pedagogía, Santa Fe de Bogotá.

Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1994). *Al filo de la oportunidad*.

Nieves, Juvenal (1993). *Cómo entendemos la pedagogía*. Documentos Grupo Investigación Comisión Pedagógica ADE.

Orobio, Héctor (1993). *Sobre saber pedagógico*, Documentos Grupo de Investigación Comisión Pedagógica ADE.

Orozco, Juan Carlos (1993). *La pedagogía en los umbrales de la ambigüedad*. UPN.

Rogers, C. (1991). *Libertad y creatividad en educación*, Ed. Paidós, Barcelona, España, 2a. Edic.

Tezanos, Aracely de (1985). *Maestros y artesanos*, Centro de Investigaciones, Universidad Pedagógica Nacional, Santa Fe de Bogotá.

Vasco, Carlos Eduardo (1990). "Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica", en *Pedagogía, discurso y poder*, Corprodic, Santa Fe de Bogotá.

Vasco, M., E. (1990). *El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía*, en: *Pedagogía, discurso y poder*, Corprodic, Santa Fe de Bogotá.

MAESTRO Y PROFESIÓN

HENRY GONZÁLEZ VARGAS

*Educador del Distrito,
miembro del Grupo de Investigación de la
Comisión Pedagógica de la ADE.*

DURANTE LOS ÚLTIMOS AÑOS se ha acentuado la discusión acerca del carácter profesional o no del magisterio. Para contribuir a esta discusión nuestra investigación indagó acerca de cómo los maestros perciben su trabajo.

El magisterio que hoy encontramos en Bogotá es la acumulación y convergencia de diversos factores que han generado una gran variedad y pluralidad de concepciones y acciones que no permiten ser explicados y comprendidos desde un solo modelo.

El magisterio escapa al análisis de una profesión liberal o a verlo desde el modelo fásico o de rasgos ideales, que propone la sociología de corte funcionalista de las profesiones. El intento de este estudio, aunque no renuncia al final a proponer la conformación de una nueva identidad profesional del magisterio, es indagar por las características que los maestros le imprimen a su actividad como propias de la profesión y que le demandaría a cualquiera de sus miembros.

Durante la Colonia, siglo XVIII, la escuela y el maestro en Colombia fueron institucionalizados por el Estado y declarados objeto público, para ser sometidos a la orientación estatal que vio como un imperativo arrebatarse a la Iglesia el dominio que poseía

en la educación y establecerla como un instrumento del ejercicio del poder ideológico y político.

El oficio de enseñar, entonces, deja de estar exclusivamente bajo la órbita eclesiástica, y el magisterio, que era ejercido sólo por sacerdotes o religiosos, empieza a ser también una actividad desempeñada por laicos, aunque no anticlericales.

Este carácter estatal que la educación ha poseído desde entonces y los rasgos que de allí se han derivado han hecho del magisterio una «profesión» de escasa autonomía. El Estado ha pretendido controlar y moldear la acción de los maestros mediante diversos mecanismos como:

El currículo único: el maestro, atado a unos contenidos y actividades homogeneizados, no tiene más que «administrarlos» en el tiempo y el espacio, y para garantizarlo debe presentar un plan previo.

El parcelador: mecanismo que pretende ceñir el trabajo del maestro con arreglo a un plan detallado de cómo, cuándo y con qué va a desarrollar el currículo.

La inspección: ejercida históricamente, cada vez con menor énfasis, a través de directivos que, a la manera de fiscales, controlan tanto el cumplimiento del horario como el ajuste al plan.

Los padres de familia: padres y vecinos, desde las primeras escuelas ejercen vigilancia sobre la acción y comportamiento de los maestros. Vigilancia que se hace desde un modelo generalizado de escuela y de maestro y que define la aprobación y el reconocimiento social. Práctica que aún tiene vigencia en nuestros días y es favorecida por la promulgación de normas que se convierten en los referentes para el diálogo maestros-padres, desplazando cualquier otra consideración propia del quehacer profesional del educador. Así lo confirma la afirmación de uno de los entrevistados:

Maestro: «Aquí uno encuentra a los padres que vienen y dicen: Pero ¿por qué perdió?, que yo no sé qué, pero él tiene que pasar. Como César ayer, que peleaba con un padre... discutía porque el colegio no era de promoción automática».

Ya en la época de la Colonia, siglo XVIII, la sociedad clamaba por el control y vigilancia a los primeros maestros que «vendían o cambiaban su saber por un real, una vela y un pan semanal». Para 1769 la legislación oficial encarga al Estado el cuidado y la educación de la juventud (Martínez B., 1989).

Años más tarde se establecieron otras formas de control sobre el desempeño del maestro: el examen público a sus discípulos, las juntas de instrucción, los directores.

Las condiciones laborales en las que se vinculan y desempeñan los docentes, son otro factor determinante en la imagen que socialmente se va configurando de maestro. Un hecho que determinó profundamente el rol del maestro fue la gran expansión que sufrió la educación pública en las décadas posteriores a lo que nuestra historia denomina «La Violencia».

De cerca de 18.000 maestros que había en el sector oficial en el país en 1951 se pasa a 54.000 en 1967. Se triplicó la cifra de maestros (Lebot, Ivon, 1979). El crecimiento acelerado de la población urbana por el flujo desde el campo a la ciudad provocó la expansión generalizada de la matrícula, entonces el agravado déficit de maestros es resuelto con efectos en la calidad exigida en la formación de maestros.

La manera como se seleccionaron los aspirantes y el modo de vincularlos obedeció a procedimientos clientelistas, que permitieron el ingreso al magisterio de personas sin estudios terminados. La educación pública se convirtió en la principal fuente de empleo: «doctor, aunque sea nómbremela de maestra» es una frase que ilustra la situación de la época. Los requisitos académicos y las exigencias de nivel educativo fueron inferiores a las de otras profesiones. Situación que todavía en el pasado reciente se mantenía.

Pregunta: ¿Por qué escogió ser maestra?

«Me hice maestra por la facilidad que en esa época había para conseguir empleo porque uno salía de la normal y se presentaba a un concurso y generalmente lo pasaba, entonces por la facilidad de empleo».

Pregunta: ¿Por qué se vino para Bogotá?

«En esa época (1980) me parecía un poco fácil entrar al Distrito, en esa forma pues miré la posibilidad que había, porque también mi familia estaba acá y entonces me vine (de Santander) con miras a poder seguir estudiando, ¿no? Entonces yo me vine, ingresé a la Universidad Nacional. Después de haber ingresado a la Nacional entonces pude conseguir el nombramiento en el Distrito».

El gremio docente sufrió un rápido crecimiento, y la mayoría de sus miembros provenía de los sectores menos privilegiados de la sociedad.

El inusitado crecimiento y la inexistencia de políticas que resolvieran el problema presupuestal, condenaron al magisterio público a estar signado por la lucha constante y casi mendicante para reclamar su salario (Martínez B., A. 1989).

Hasta hace pocos años el cese de actividades de los maestros obedecía al retraso reiterado del pago de su mesada. Situación que presentaba socialmente a la profesión como poco atractiva para los nuevos aspirantes. Los bajos sueldos condenaron al magisterio a centrar su preocupación por la sobrevivencia obligándolo a conseguir trabajos adicionales para completar un ingreso decente.

La manera como los docentes, a modo de un cuerpo gremial, fueron comportándose frente al Estado y a su actividad profesional (biografía gremial), contribuyó a generalizar conductas en sus miembros.

El predominio del sindicalismo, como representación orgánica del sector docente, afectó la constitución del rol del maestro pues su énfasis era un comportamiento reivindicativo, aplazando continuamente la necesaria agrupación voluntaria de los profesores en asociaciones profesionales que centraran su interés en el desarrollo de su saber y la consolidación de un estatus más autónomo. Práctica sindical que acentuaba más un rol de funcionario.

Las luchas del magisterio, además, estuvieron altamente influidas por los partidos y movimientos de izquierda; más interesados en la confrontación contra el Estado que en desarrollo de un saber y una organización profesional. Sectores minoritarios que iniciaron un movimiento al interior de los sindicatos abogando por articular a la lucha sindical la preocupación por la pedagogía, fueron tildados de «pedagogicistas».

Cada nueva conquista del magisterio generaba nuevos propósitos en el aspecto reivindicativo. Sin embargo, es para destacar el papel que tuvo el Estatuto Docente en una incipiente profesionalización, pues estimuló la formación universitaria y postuniversitaria de los maestros que les representaba ascenso en el escalafón y, por ende, mejora salarial. La carencia de evaluación a la calidad de los programas de formación y la escasa existencia de propuestas serias en este terreno, dejó a mitad de camino la anhelada profesionalización. Cabe subrayar cómo los sectores, antes minoritarios, que reivindicaban el papel intelectual de los maestros, lograron generalizar sus ideas, y en un Congreso de la Federación Colombiana de Educadores, Fecode (1982), se adoptó el propósito de promover y organizar un Movimiento Pedagógico, desde y con el apoyo de la propia estructura sindical. Hecho que generó una dinámica distinta, dotando de voz y legitimidad a una inmensa mayoría de maestros innovadores.

La formación de maestros en escuelas normales y facultades de educación ha centrado su énfasis en un entrenamiento instrumental que sigue invariablemente, la mayoría de las veces, el esquema siguiente: 1. Observar a otros que ya «saben». 2. Practicar

frente a los que ya saben. 3. Los que ya saben le sugieren «correcciones». 4. Volver a practicar.

Lógica artificial, ya que las prácticas consisten en «dictar» temas particulares de temas desarticulados, olvidando reflexionar y estudiar a profundidad los procesos de desarrollo y formación de los sujetos.

Estos factores mencionados, y otros que en capítulos posteriores se profundizan, han marcado en los actuales maestros distintas formas de percibir la profesión —pues quien se vincula se sumerge con su historia personal y es modificado de distintas formas a través de las prácticas decantadas e institucionalizadas por los hechos históricos, sociales y gremiales que las componen—.

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS
DEBE REUNIR LA
PROFESIÓN DE MAESTRO?

Al plantearse a los(as) maestros(as) entrevistados(as) la pregunta por si consideran o no su trabajo como una profesión, todos(as) lo afirman categóricamente. Sin embargo, se encuentran diversas coloraciones, múltiples énfasis de acuerdo con el peso que los entrevistados le otorgan a una u otra característica atribuida a las personas dedicadas al magisterio. Demandas que, como todos lo expresan, surgen de la experiencia continua en la práctica. Las diferencias no precisamente conducen a clasificar jerárquica o maniqueamente a los docentes; revelan indistintamente, a veces en un mismo entrevistado, las características que los maestros afirman debe reunir su profesión.

Para una mejor lectura agrupamos en cuatro grandes características esas distintas respuestas. Cada respuesta corresponde a maestros(as) distintos(as).

Características en torno a virtudes personales

Se refiere a requisitos, mencionados por los entrevistados, que no se adquieren mediante el estudio sino que son parte integral

de la persona y determinantes en las relaciones surgidas entre estudiantes y maestros.

Pregunta: ¿Qué es para usted ser profesional?

«Es estar más al día en las innovaciones educativas, dedicado de lleno a sus pacientes, que si le ve cualquier fallita entonces se la voy a tratar de mejor forma, es decir, es como diagnosticar más a cada niño».

Pregunta: ¿Cree usted que la pedagogía se aprende con la experiencia o estudiando?

«Podría concluir que ser maestro no es un conocimiento muy especializado... porque ser maestro se lleva en la sangre».

«...Entonces el maestro es aquella persona capaz de dedicar su tiempo y su vida en beneficio de otras personas».

«...Claro que sí necesitaría la preparación pedagógica, pero es que yo considero más importante la parte afectiva que la de preparación».

«Una cosa es ser maestro y otra es ser titulado. Yo creo que el maestro nace maestro y es maestro toda la vida. Mi primera jefe murió de un cáncer en su cama, pero con niños alrededor, enseñándoles. No veía otra forma de morir, porque era maestra y ella no tenía más que la Normal».

Pregunta: ¿Por qué le gustó ser maestro?

«Por los chiquitos, porque me gusta trabajar con niños».

«...Dicen que no nos pagan, que nos demoran... con una cantidad de dificultades y que realmente eso se demora; ahora reconozco una tarea tan noble, Dios mío, que es la juventud, aguantar tantas cosas, pero cuando uno hace las cosas por amor no se le hace pesado el trabajo, así no le paguen, se demoren...».

Pregunta: Según su criterio, ¿cuáles considera mejores maestros, los hombres o las mujeres?

«Las viejitas... porque he tenido oportunidad de verlas y sólomente de verlas cuando fui practicante en la Normal.

Los jóvenes están más actualizados... pero no tienen la suficiente paciencia con los niños para darles lo que ellos necesitan».

Los entrevistados hacen alusión a características que se mueven en la órbita de cualidades de orden individual que se designan con términos como «tener mucha paciencia», «desplegar gran capacidad de afecto», «sacrificio personal en aras a una alta misión de servicio»; todos ellos términos que se sintetizan en la expresión «ser maestro se lleva en la sangre». Estas cualidades atribuidas y exigidas por los entrevistados a los maestros, nacen del fuerte peso que adquieren en el desarrollo de la clase las formas de relación entre maestros y alumnos, que logran atrapar o ahuyentar a los estudiantes de los estilos de enseñanza, en los que el sello personal del maestro cuenta significativamente.

Características en torno a conducta ética

Pregunta: Si usted fuera una directiva docente, ¿qué le exigiría a los maestros?

«Bueno, yo creo que sería algo que encierre todo, ¿no? Sería la entrega al trabajo y el compromiso, o sea, yo creo que eso es básico, el compromiso que cada uno tenga en el aula con los niños.

Compromiso, para mí es hacer las cosas lo mejor que uno pueda, tratando siempre de buscar el beneficio de los niños y de la comunidad, ¿no?».

«Estaría muy pendiente de observar si realmente las cosas bonitas que dice las cumple. Estaría permanentemente evaluando los Proyectos Educativos Institucionales, más que el cumplimiento,

aun cuando el que está comprometido cumple. Porque tenemos el grave problema de encontrar en los cuadernos (parcelador), una programación bellísima, que cuando uno va a ver es mentira. Como compañera uno se da cuenta que la gente incumple muchísimo de las cosas que escribe allí.

Para cambiar toda esta situación, estos problemas, yo pienso que lo primero que hay que hacer es una limpieza en el magisterio, sacar a una cantidad de gente que no está cumpliendo, que no es maestro. Buscaría hacer un equipo de trabajo porque le guste ser maestro, yo pienso que el día que nosotros nos hagamos valer como profesionales de la educación, el día que la carrera sea respetada, ese día la educación en Colombia cambia, porque es que a nadie se le ocurre ser doctor un rato, ganar dinero e ir a pagarse otra carrera. Pero a cualquier pelagato se le ocurre ser maestro para sacar su carrera. Por eso lo primero que hay que hacer es limpiar de seres indeseables la carrera».

... «Primero que fuera muy honesto con su trabajo, muy comprometido con el trabajo personal que él hace con los estudiantes, que fuese responsable en sus actividades, en su asistencia a la institución, el cumplimiento de sus programas en lo que está, el cumplimiento de sus labores dentro de la institución y fuera, pues que todo lo esté cumpliendo...».

Este segundo atributo, que denominamos Comportamientos éticos, asociados a expresiones como «trabajar con responsabilidad», «hacer las cosas bien», «tener compromiso», revela la existencia de códigos éticos asociados más al trabajo cotidiano que a los exigidos por las normas.

Los intereses particulares y los intereses colectivos coexisten. La prevalencia ocasional o continua de lo particular sobre lo colectivo provoca enfrentamientos, sanción social, reagrupamientos, que van suscitando la necesidad de establecer lo ético como un requisito para la conformación de comunidad social que se diferencia, que gana reconocimiento externo. Las exigencias que se vislumbran en este te-

rreno en las afirmaciones de los maestros, pero que no han adquirido vida y formas explícitas en el magisterio, dan cuenta del anhelo de internalizar una ética comunitaria para lograr el sometimiento de lo particular a lo colectivo y convertirlo en motivaciones interiores que cumplan una función inhibidora.

Características en torno al dominio de un saber

Pregunta: ¿Qué es para usted ser profesional?

«De hecho es alguien que ha recibido una formación universitaria. Pero aparte requiere otras condiciones de la persona. Es hacerse necesario en la educación, de tal forma que cualquiera no lo pueda hacer».

«Para ser un buen maestro se necesita ser gran lector, asomarse a la tecnología, ser conocedor de técnica, de geografía, de historia universal.

Ser profesional es sentirse partícipe de una obra en la que estamos empeñados mucha gente».

Pregunta: ¿Cree que otras personas que no son maestros pueden enseñar?

«No, yo definitivamente estoy convencido que para ser maestro debe haberse formado para maestro».

«Podrían si tienen vocación. Porque tendría la forma para llegar al otro y herramientas mínimas, sería como algo de metodología».

«Hay personas que sin haber estudiado tienen mucha facilidad de transmitir, mientras que de pronto también puede haber mucho maestro que estudió y sabe mucho pero que no sabe transmitir ningún conocimiento».

«... Desempeñarse como tal es muy difícil porque de todas maneras tienen que tener ciertas características y ciertos conocimientos del niño y del joven para poder estar dentro de ese trabajo».

«No, de ninguna manera. Un ingeniero así domine las matemáticas... le falta la metodología... no tiene dominio de disciplina, él no tiene cómo llegarle a los niños».

Pregunta: ¿Para ser maestro se necesita un conocimiento especializado?

«No, porque uno en primaria debe saber de todo, sí tendría que tener unas bases como las que dan las normales como fundamentos, metodología, ayudas educativas».

«Sí, una didáctica basada en los estudios del niño que se han hecho».

«Sí, claro que sí. Porque debe tener en cuenta un conocimiento del niño, del desarrollo humano, para respetar ese desarrollo y estar en concordancia con él. Entonces, si bien es importante la especialización en las diferentes áreas, pienso que todo maestro antes de decidirse por una licenciatura debe tener un conocimiento amplio de lo que es el niño».

Pregunta: Si fuera directora de una escuela, ¿qué le exigiría a los maestros?

«Pues yo pienso que les exigiría crear un centro de estudios, de investigación, de consulta, donde podamos estudiar, donde realmente haya un espacio para nosotros formar y seguirnos formando, porque no estamos totalmente formados».

Igualmente, y en buena proporción, los maestros reconocen la importancia de poseer y desarrollar capacidades, derivadas de saberes especializados, que deben manejar los docentes. Demandas que, a la vez, ponen su acento en variados conocimientos: la

pedagogía en general, las disciplinas específicas, los métodos de enseñanza, campos puntuales producidos desde disciplinas complementarias (conocimiento del niño, análisis sociológico, corrientes filosóficas...). En este conjunto de demandas localizadas en el dominio de distintos saberes, también se evidencian diferencias en la concepción de lo pedagógico (ver capítulo «saber pedagógico»).

Características en torno a la conformación de comunidad

Pregunta: ¿Por qué es importante participar en ese grupo pedagógico?

«Es un espacio para escucharnos, de pronto en el sitio de trabajo no hay quien escuche lo que queremos hacer, lo que queremos mostrar, el mismo hecho de sus amigos o amigas ayuda a reflexionar de lo que hacemos, es como una necesidad de tener en dónde contar, pedir para mejorar».

Pregunta: ¿Qué es para usted ser profesional?

«Es sentirse partícipe de una obra en la que estamos empeñados mucha gente».

«Yo a un maestro como profesional de la educación le exigiría que se actualizara, proponerle más comités pedagógicos, que eso sería una alternativa muy positiva, más encuentros a nivel zonal de pedagogía, hacer intercambios de experiencias».

Pregunta: ¿Qué le ha hecho cambiar como maestra?

«A ver... la experiencia con los niños y con, de pronto, el sector donde ha estado uno trabajando, o sea, eso es básico, además, al compartir con los compañeros experiencias también se da cuenta que de pronto uno está equivocado haciendo las cosas, pensando uno que de pronto las hace de la mejor manera, pero resulta que hay otra visión y que puede cambiar.

...Hay espacios valiosos, por ejemplo, los consejos pedagógicos; o sea, deberían hacerse por lo menos en todas las escuelas mínimo, lo mínimo que pueden hacer son los consejos pedagógicos».

Pregunta: Y en su saber sobre el conocimiento matemático, ¿siente que también ha cambiado?

«¡Claro!, los mismos compañeros y los grupos que hemos hecho acá, he aprendido mucho inclusive en la metodología, y eso lo aprendí fue acá con este grupo, y algunas ideas que también he aportado».

En menor proporción, los maestros expresan la necesidad de «pertenecer a grupos», «crear comités pedagógicos», «reunirse a compartir experiencias», «formar grupos de estudio». Lo que implica, y así lo afirman otros, la dedicación exclusiva a la profesión, donde se concentre toda la atención al desarrollo y cualificación de su trabajo y se suspenda cualquier otra actividad que distraiga o interfiera altamente esta territorialización profesional. Los entrevistados lo ven como una necesidad, sin embargo, ubican obstáculos en los bajos salarios —que los obliga a buscar ocupaciones adicionales que aseguren mayores ingresos— y en el bajo interés de los colegas.

BIOGRAFÍA PERSONAL VS
BIOGRAFÍA SOCIAL

El análisis que el presente trabajo contiene se basa, fundamentalmente, en el «discurso» de los maestros entrevistados, que lo expresan a manera de respuestas en un diálogo fluido.

El discurso es una entrada a la complicada red de relaciones e interacciones que el maestro comporta y sintetiza. Como exteriorización de significados, pero que no revela al sujeto en su totalidad, posee límites en la pretensión de «dibujar» al maestro. Sin embargo, nos revela las puntas de madejas y tejidos que abren

nuevas preguntas y simultáneamente propicia miradas nuevas desde la perspectiva de la práctica, de la «preocupación cotidiana», que al decir de Kosik (1967) es como la realidad se traspone en el sujeto. Las relaciones que el individuo físico entabla con el sujeto histórico social se manifiestan en él como actitud práctica, el cumplimiento de funciones, las preocupaciones diarias, los proyectos e ideales, los éxitos, los fracasos.

La distancia entre el «discurso» y el «ser», entre el «pienso» y el «soy», se asemeja a la manera como el telescopio acerca un objeto lejano para formarse una mejor idea de él, mas la distancia real se mantiene. Las palabras y lo que vehiculan como discurso son el producto de la cadena de objetos, seres y relaciones que contribuyen a producirlo y en él aparecen semejanzas, diferencias y aun contradicciones. La identidad no es lineal sino discontinua, contradictoria.

El maestro no es sólo lo que percibe y opina de sí mismo, ni tampoco lo que otros han dicho de él. Es, además de esto, un complejo de relaciones de las que él hace parte y en las que desempeña un papel del que no necesariamente cae en la cuenta. El sujeto, en este caso el maestro, es determinado, no exclusivamente, por el conjunto de relaciones que su oficio ha acumulado histórica y socialmente y se desempeña individualmente afectado por los imaginarios, que de su actividad y su papel, genera en él.

Desempeños individuales que no son homogéneos y ni siquiera coherentes o lineales aun en un solo sujeto. El sujeto concreto no es producto único del hacer en un contexto, en su síntesis se conjugan múltiples factores como la procedencia social, la pertenencia a una familia, la formación cultural, los intereses personales...

«Yo me hice maestro más que todo por las circunstancias en el momento, una alternativa que se presentó. En mi familia todos eran maestros, o sea, yo, digamos, entré por vocación».

El discurso del maestro, en este caso las entrevistas, dan cuenta, con sus propios límites, de las características del lugar y las interacciones que lo producen: los colegas, la institución, el contexto, los discursos teóricos y los oficiales.

El maestro entra y comienza a pertenecer a un campo donde existen con anterioridad reglas, prácticas cotidianas, realidades sociales, comportamientos gremiales, ideas... que constituyen el saber implícito, las formas en que una actividad específica se constituyó, se diferenció. La actividad docente se reconoce, entonces, como formas de acción que le son propias y le otorgan determinada identidad. La sociedad funciona con sentidos estereotipados (Aristi, P. y otros, 1987). El discurso del maestro se produce mediante la interacción continua y reiterada con las reglas registradas en su práctica cotidiana, reglas que son interiorizadas de distinta manera y sobre las cuales el sujeto sostiene su identidad.

Todos los contenidos que se le revelan al maestro en su actividad diaria, que son más viejos que él, hospedan su biografía personal, lo atraviesan y le modifican sus imágenes anteriores. La institución institucionaliza. Reglas anticipadas que se alojan en el maestro y su constante reproducción proyecta creencias, actitudes, saberes y comportamientos. El tiempo histórico lo acoge y le extiende su discurso y sus costumbres como formas concretas en su actividad cotidiana.

Contenidos que van transformándose, diferenciándose o identificándose en los propios sujetos y motivan el despliegue o repliegue del individuo a diferenciarse o a someterse.

La docencia es una profesión donde confluyen dispersamente teorías, posturas políticas, normas, manuales, prácticas institucionales, exigencias sociales (contexto, estudiantes y padres) que le configuran comportamientos y aún resistencias a las demandas externas.

Ese saber implícito con que el maestro se encuentra, la mayoría de las veces es diferente de los conocimientos aprendidos en la

Normal y las facultades de educación. Estos contenidos se trastocan en su confrontación, a veces angustiante, con la realidad, y se evidencian débiles para interpretarla.

Un sujeto abstractamente separado de la conciencia de un mundo de relaciones donde, por los procesos de formación en el sistema educativo y las condiciones al inicio mencionadas, él sólo cumple parte ejecutoria de operaciones y relaciones independientes, aprehende su mundo como un conjunto de dispositivos normales, un sistema acabado e indiscutible. Afortunadamente el fracaso, la ineffectividad operan como catalizadores que descubren el tejido de relaciones que vinculan a las partes y permiten el emerger de fisuras en el sistema que pretendía convertir a los sujetos en mecanismos e instrumentos reemplazables, desechables, y produce, como lo pone de presente este trabajo, la multiplicidad de tendencias en los maestros, que muestran los síntomas de una profesión que está en movimiento. Sujetos sociales en los que viejas concepciones y prácticas, en batalla diaria, se enfrentan en el accionar y pensar interno de los propios individuos, entre ellos y, aún, frente a otros.

Pregunta: ¿Cree que la pedagogía se aprende con la experiencia o estudiando?

«Para mí ha sido más con la experiencia y es que he aprendido más cosas con los muchachos que en la universidad».

«Claro, uno se hace en la experiencia, porque llega y le dan unos conocimientos pero uno tiene que enfrentarse a otro mundo, a una realidad a veces bien diferente, distinta, y es allí donde realmente aprende cosas, donde uno se hace».

«Los mismos alumnos, los padres de familia, los compañeros, las experiencias de ellos, el mismo medio, los hijos, otras experiencias, otras expectativas que tienen o que observan. Definitivamente yo sí creo que al maestro lo hace la experiencia.»

... Niñas que venían a contarme que las mamás de ellas tenían prostíbulos; niños totalmente abandonados y maltratados en todo sentido, entonces uno tiene que cambiar a las buenas o a las malas...

... Casi a la par yo entré a trabajar y a estudiar en la universidad. Yo llegué a una escuela, fue así, a trancazos, que conocí el medio».

«Yo pienso que uno saca el título como por un requisito, sinceramente lo confieso; en el momento en que comienzo a enseñar comienzo a aprender. Aprendo más de los alumnos, muchas veces, que los alumnos de mí. Yo sé que el alumno aprende, pero más aprendo yo de la manera como debo dictar una clase con los alumnos.

... En la universidad no dicen “enséñele a sumar así al alumno”, uno sale con un título a comenzar a aprender».

La actividad constituida de forma intermitente desde formulaciones teóricas hasta realizaciones concretas y operativas configuran el conjunto de competencias exigibles y exigidas a su oficio, éstas determinan la percepción que de su profesión construyen. Actividad docente que se desarrolla en un espacio geográfico específico: la escuela y el aula.

La escuela, como el lugar natural de convivencia de los maestros. En ella, con sus posibilidades y límites, se producen diversos momentos para el trabajo grupal, las decisiones colectivas, el intercambio de opiniones, la organización gremial, la comunicación entre diversas fuerzas, padres, maestros, estudiantes, autoridades, en fin, escenario central de formación continua para el desempeño docente.

No es tampoco despreciable el efecto que sobre el trabajo docente poseen la arquitectura de las escuelas, sus disposiciones ambientales, las condiciones materiales y de recursos didácticos de que dispone el maestro, y los ritos que de allí se derivan por las propias reglas que establecen el director o los mismos maestros

para el uso de espacios comunes, los materiales, las exigencias de textos, el manejo del tiempo escolar, la organización interna.

Pregunta: ¿Qué otras actividades desempeña en su escuela?

«Participar en los comités en la elaboración del periódico, en la dirección de grupo, la disciplina, asistir a reuniones sociales, culturales...».

Son recurrentes, en la mayoría de maestros, las quejas frente a la carencia de recursos y el abandono físico en que se encuentran escuelas y colegios. Esta «pobreza» de condiciones reduce ostensiblemente las posibilidades en que se puede desplegar la actividad del maestro y termina por rutinizar las prácticas cotidianas.

Pregunta: ¿Qué actividades se hacen diariamente en su institución?

«Que ya decir si son actividades benéficas o no, o cuál es el resultado de ellas, es otra cosa. Pero bueno, lo que más se ve es: se hace un tipo de formaciones, se trata de hacer llegar un mensaje en forma un tanto repetitiva, se desarrollan algunos conceptos en el área del conocimiento y de pronto se trata de dejar algunas formas de ser en los niños, tratando de formar hábitos, ¿no?... como de aseo, de cumplimiento, de responsabilidad, a partir precisamente de las áreas del conocimiento y una serie de observaciones que de acuerdo a la situación se van haciendo diariamente en forma general o de pronto en forma particular».

En el aula, ese otro espacio escolar donde biografía colectiva, sujeto concreto y estudiantes interactúan, se desata un juego de fuerzas que produce formas distintas de relación, estableciendo un ambiente que, muchas veces, no guarda continuidad con el de la escuela, que caracteriza y afecta el trabajo, tanto del maestro como de los alumnos. A la vez, el aula es también el lugar donde se gestan alternativas y prácticas innovadoras como ruptura al modelo homogéneo.

En el aula se viven en toda su intensidad las formas como el maestro «dicta la clase», las relaciones que establece con los alumnos y entre ellos y el conocimiento. Allí se concretan las reales concepciones sobre lo pedagógico que ha interiorizado.

En el aula, el maestro intenta poner en ejecución su modelo. Las dinámicas que el grupo de estudiantes le contrapone o le sigue, abren un proceso de «negociación», implícito o explícito, que recompone y modifica las estrategias y formas de relación que el maestro pretendía establecer.

Pregunta: ¿Qué es lo que más ha incidido en su cambio como maestra?

«La práctica, porque a veces pienso como enseñaba a leer y a escribir. La primera vez que tuve a un chico en las manos, para enseñarle a leer, lo primero que hice fue enseñarle el abecedario. Yo veo que la misma práctica le ayuda, es ver que hay formas muy fáciles de lograr los objetivos sin estar poniendo al pobre niño en contravía de su desarrollo, de su naturaleza. La práctica lo cambia a uno mucho».

«Pues últimamente yo he tratado de darle más participación a los niños, para que ellos construyan su mismo conocimiento. No he sido, digamos, demasiado catedrática. En este sentido me he sentido bien con los niños; el trabajo en grupo lo he implementado bastante, me parece interesante y enriquecedor, los niños investigan, los niños crean, los niños construyen. Entonces, pues en esa intención me parece que he cambiado».

La diversidad y multiplicidad de responsabilidades, que demanda el trabajo cotidiano, derivadas de la práctica institucional, las normas legales y la actividad en el aula, involucran tareas que reducen tiempo y energías a la dedicación central de enseñar. Los maestros señalan las «cargas» que se adjudican, además, a la escuela y a los maestros: diligenciar libros reglamentarios; organizar actividades y celebraciones; repartir el refrigerio; recoger

cuotas; preparar bazares, rifas, fiestas; llevar controles; promover campañas; levantar censos y estadísticas; atender accidentes de los niños; mantener el aseo de la escuela; preparar concursos y actos cívicos...

Frente a estas tareas, a las demandas que su contacto con la escuela y sus prácticas le hacen, el maestro selecciona y recontextualiza su experiencia. Esta labor de reconstrucción de su ser específico, ser maestro, le proyecta imágenes, concepciones y posturas acerca de su oficio, las que en el discurso escenifica coloreándolas y tematizándolas.

El fuerte peso colocado a la experiencia en la constitución de su percepción de la profesión y de la formación como maestro manifiesta el escaso papel que los contenidos de aprendizaje en normales y facultades juegan en la consolidación del saber pedagógico y, a la vez, destaca a la práctica escolar y de aula como la fuente principal para pensar cualquier propuesta de formación de maestros. Son la dinámica, realidad y problemas escolares el espacio de intersección donde las actividades del maestro y los conocimientos teóricos pueden dialogar, confrontarse, cualificarse.

La experiencia docente corresponde a un conocimiento tácito extraordinariamente complejo que permite actuar en situaciones diversas. Es importante señalar las características que adquiere el trabajo docente cuando tal experiencia se juega sólo en el terreno de lo empírico y carece de una cercanía y acompañamiento de conocimientos teóricos o reflexiones colectivas. Reducir la capacidad profesional a los éxitos o fracasos que la experiencia empírica ofrezca, determina en los sujetos maneras de actuar propias de un «pensamiento cotidiano» (Heller, A. 1985). Los maestros terminan interiorizando de manera no reflexionada ciertas conductas como:

El *activismo*, tendencia a la acción concreta, variada e intensa; desestimando la discusión, el estudio, el debate. La acción se concentra en dictar clase, desarrollar actividades múltiples, calificar.

La *ultrgeneralización*, la acción se orienta por juicios u opiniones provenientes de concepciones tradicionales. Juicios que configuran concepciones que poseen un alto nivel explicativo y funcional y se erigen como resistencias al cambio (Porlán, 1993).

El *inmediatismo*, la inclinación frecuente por obtener resultados visibles pronto. El conocimiento, entonces, empieza y termina con cada clase, pues se cree que el aprendizaje es resultado inmediato de lo expuesto. No tiene lugar la visión y la planeación a largo plazo, los proyectos y el entusiasmo por ellos es cortoplacista.

La *soledad profesional*, la autonomía se concibe como acción individual y solitaria que se efectúa en lugar específico y privado: el aula.

Las conductas descritas, que hoy empiezan a superarse, pero que fueron generalizadas mayoritariamente, provocaron la imagen en la sociedad de que enseñar es una actividad que puede ser desempeñada por cualquiera sin el requerimiento de mayor formación y desvinculada de cualquier teoría.

Por la vía de la experiencia, que no es igualmente percibida ni homogéneamente determinante, el maestro construye una imagen de su profesión, formada y transformada en el desempeño de un oficio donde los caracteres de «funcionario» que cumple deberes, de «apóstol» que lleva a cabo una misión sagrada, de «líder comunitario» que está atento a los problemas de su comunidad y de «intelectual» portador de cultura universalmente decantada, conviven y adquieren en los sujetos diversos énfasis y coloraciones, derivadas de las formas como sujeto y realidad interaccionan. Imagen en la que confluyen cualidades de distinto orden y que los sujetos hacen suyas, subrayando unas más que otras: virtudes personales, comportamientos éticos, apropiación y dominio de un saber, conformación de comunidad profesional de pares.

Con este recorrido panorámico histórico y cotidiano, la pregunta por el carácter de la profesión docente se abre aún más, con-

fluyendo a ésta nuevos elementos. Ser maestro excede la sola competencia de un conocimiento teórico y el manejo de contenidos específicos. La estructura de nuestro sistema educativo, el acontecer cotidiano en escuelas y colegios, el trabajo continuo durante años en el aula y las interacciones familiares y sociales, conducen al desarrollo de variedad de conocimientos y habilidades donde convergen dinámicamente lo afectivo, lo intelectual, lo social y lo práctico que definen una imagen y percepción para sus actores, los maestros, sobre su profesión, que afecta sus acciones, opiniones e ideales. Esta variedad de saberes implícitos son vivenciados e interiorizados por los maestros y, a la vez, seleccionados y renovados. Evidentemente se reproducen concepciones y prácticas tradicionales, pero además se generan e incorporan, individual o colectivamente, prácticas innovadoras que rechazan elementos viejos y elaboran propuestas alternativas. En el ejercicio diario de enseñar, el maestro integra y recurre a su «caja de herramientas» que incluye recursos teóricos, afectivos, metodológicos, técnicos y, aún, normativos, para desenvolverse en una situación objetiva no totalmente previsible.

El bajo impacto que ha tenido la formación normalista y universitaria en la transformación y cualificación de las prácticas escolares obliga a repensar las políticas y programas de formación de maestros y, en especial, la formación permanente de maestros en ejercicio en la que se recupere, integre y articule este saber o experiencia de los maestros a procesos de reflexión y producción teórica y contribuya al esfuerzo de construir una identidad del magisterio que desarrolle, a nuestro modo de ver, los siguientes componentes:

- Un saber pedagógico en el que discurso y acción son elementos, actividades inseparables en una profesión cuyas exigencias se ubican en un saber-hacer. Un saber sistemático objetivable y con capacidad relativa de generalización. Un acumulado teórico capaz de orientar la organización y desarrollo de estrategias y métodos puestos al servicio de su acción cotidiana.

- La conformación de comunidad académica en la que circulen saberes y producciones. A la vez referente del sujeto específico en el que la conciencia particular se acoge a la colectiva y la autorregulación ética le confiere reconocimiento social.
- El desarrollo y consolidación de la autonomía profesional, en la que la acción está regulada por el dominio de un conocimiento y la adhesión a propósitos colectivos.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, Alejandro (1995). *Y la Escuela se hizo necesaria*, Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia.

Aristi, Patricia, y otros (1987). *La identidad de una actividad: ser maestro*, Departamento de Investigación Educativa - Centro de Investigaciones y estudios avanzados del IPN, México (mimeo).

Cerda, Ana María; Nuñez, Iván y Silva, María de la Luz (1991). *Sistema educativo y profesión docente*, PIIE, Santiago de Chile.

Cuadernos de Pedagogía, No. 161 (1988). *El profesor, ese desconocido*, España.

Heller, Agnes (1970). *Historia y vida cotidiana*, Editorial Grijalbo S.A., México.

Kosik, Karel (1967). *Dialéctica de lo concreto*, Editorial Grijalbo, México.

Lebot, Ivon (1979). *Educación e ideología en Colombia*, Editorial La Carreta, Medellín, Colombia.

Martínez Boom, Alberto; Castro, Jorge O. y Noguera, Carlos E. (1989). *Crónica del desarraigo*, Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia.

Parra S., Rodrigo (1986). *Los maestros colombianos*, Editorial Plaza y Janés, Bogotá, Colombia.

Porlan, Rafael y Martín, José (1993). *El diario del profesor*, Editorial Diada, Sevilla, España.

Tezanos, Araceli de (1986). *Maestros: artesanos intelectuales, estudio crítico sobre su formación*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Zuluaga, Olga Lucía (1987). *Pedagogía e historia*, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Bogotá, Colombia.

LA FORMACIÓN SE HACE NECESARIA

MARÍA MERCEDES BOADA

*Educadora del Distrito,
miembro del Grupo de Investigación de la
Comisión Pedagógica de la ADE.*

COMPRENDER POR QUÉ MAESTROS con formación académica específica en el ámbito educativo y varios años de experiencia consideran a cualquier persona sin ninguna formación pedagógica capaz de asumirse como maestro; entender por qué en el ejercicio de la docencia existe diversidad de profesionales, entre otros: odontólogos, abogados, ingenieros...; revelar por qué maestros de colegios y escuelas oficiales del Distrito Capital realizan estudios en carreras diferentes a las Ciencias de la Educación; indagar si los procesos de formación, tanto inicial como permanente, han contribuido a la valoración que el maestro tiene de su profesión docente¹ son los referentes que orientaron este estudio.

El abordaje de estos interrogantes conlleva a revisar a través de la historia los procesos de formación de maestros en las

1. Según el Estatuto Docente, Decreto 2277 de 1979, artículo 2º, se entiende por profesión docente el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación en los distintos niveles de que trata el decreto. Igualmente incluye esta definición a los docentes que ejercen funciones de dirección y coordinación de planteles educativos, supervisión e inspección escolar, de programación y capacitación educativa, de consejería y orientación de educandos, de educación especial, de alfabetización de adultos, demás actividades de educación formal autorizadas por el Ministerio de Educación.

escuelas normales y facultades de educación, para revelar su relación con la escasa valoración de la profesión docente.

Los maestros entrevistados en este estudio fueron formados en las escuelas normales y/o facultades de educación o sus equivalentes y tienen varios años de experiencia. Las opiniones expresadas por ellos frente a la importancia de la formación de maestros es la siguiente:

- Para ser maestro es necesario educarse y formarse en las facultades de educación: 25%.
- La formación no es muy necesaria, se adquiere con la práctica: 50%.
- Dudosos en la respuesta: 25%.

Se encontraron, entre otras, la siguientes afirmaciones:

Mucha gente que es maestra puede llegar a desempeñar ese oficio hasta mejor que si está formado específicamente para eso.

Es que el tiempo es el mejor maestro.

Definitivamente estoy convencido que para ser maestro debe haberse formado como educador.

Las anteriores respuestas son muestra de las concepciones que los educadores tienen acerca de los requerimientos para el ejercicio de su profesión: para ser maestro no se necesita formación específica, la experiencia hace al maestro, o para ser maestro se necesita formación en un saber específico.

SER MAESTRO: CUESTIÓN DE GANAS, NO DE FORMACIÓN La laxitud de las políticas estatales para el nombramiento de los docentes y la formación judeo-cristiana han contribuido a que cualquier persona pueda acceder al ejercicio de la profesión docente motivada por razones de orden económico, y/o de buena voluntad.

Vinculación estatal y formación

No obstante que el Decreto 2277 de 1979 regula el ejercicio de la profesión docente en cuanto a: condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro, el Estado continúa nombrando docentes al libre arbitrio, quienes cuentan con el aval, tanto de las Secretarías de Educación, como de muchos maestros.

Si bien es cierto que el 100% de las maestras y los maestros entrevistados son egresados de las escuelas normales y/o facultades de educación, se encuentran entre ellos normalistas o bachilleres pedagógicos, normalistas-licenciados, normalistas con otra profesión (odontólogos, ingenieros, abogados); también a nivel distrital, después del proceso de asimilación de los maestros en 1977 existen 536 maestros en los grados transitorios A y B del escalafón docente (ver categoría cero, tabla 1), es decir, sin cumplir los requisitos exigidos como el de formación en el campo de la pedagogía. Se nombran maestros sin título, como lo expresaba una maestra:

Yo conocí a una persona que es pensionada de Ferrocarriles, fue técnico de locomotoras, las arreglaba, conoció mucho de electricidad y entró a trabajar en el colegio en el que estoy enseñando, y él no es pedagogo ni nada de eso, simplemente mecánico, de locomotoras, se pensionó joven y quiso enseñar lo que sabía...varias veces fue escogido como el mejor maestro... eso es una vocación.

Si se tiene en cuenta que en el Escalafón Nacional Docente se contempla como requisito para el ingreso a la docencia la acreditación de cualquiera de los siguientes títulos: Perito o experto en educación; Técnico o experto en educación; Tecnólogo en educación; Acta de ordenación sacerdotal; Normalista institutor, Maestro superior, Normalista rural con título de Bachiller académico o clásico, cabrían las preguntas: ¿cuáles fueron los criterios para su vinculación al magisterio?, ¿reconoce el Estado al maestro como un profesional?; además, ¿por

qué tienen el reconocimiento de maestros con formación pedagógica? En la tabla presentada se puede observar que en el grado 12 del Escalafón Nacional Docente se encuentran 1.355 maestros; de acuerdo con el Estatuto Docente para acceder a esta categoría se puede acreditar uno de los siguientes títulos: Licenciado en ciencias de la educación, profesional con título universitario diferente al de ciencias de la educación o Tecnólogo en educación. Por otra parte, se encuentran 961 en el grado 13 y 538 en el grado 14, lo que muestra un decrecimiento al pasar a estas dos últimas categorías, lo que puede indicar que existe un buen número de educadores que no ha podido acceder a ellas en razón de no acreditar el título de Licenciado en educación.

Por un lado, se puede leer entre líneas la paradoja entre formación docente y vocación, a la cual me referiré posteriormente, y por otro, la concepción del Estado acerca de la educación, al permitir el ingreso a la docencia de personas sin una formación pedagógica, más aún cuando en el Estatuto Docente, capítulo II, se contempla: “Podrán ser nombrados para ejercer la docencia en planteles oficiales de educación quienes posean título docente o acrediten estar inscritos en el Escalafón Docente”. Lo cual lleva a pensar si estos nombramientos responden al clientelismo político del que se fue objeto en los años setenta, maestros por contrato a diez meses, muchos de ellos sin formación específica en el ámbito educativo, situación que pretendía ser superada con el Estatuto Docente.

Si nos refiriéramos a una de las regiones de difícil acceso, alejadas de las grandes urbes, sin universidades, ni bibliotecas... tendría más sentido encontrar aún maestros en ejercicio sin título docente, empero en Santa Fe de Bogotá, una de las ciudades que más posibilidades de formación brinda a los ciudadanos y entre ellos a los maestros, es inadmisibles que la administración distrital vincule a la docencia a personas que no acrediten dicho título.

En la capital se cuenta con facultades de educación, escuelas normales y otras especializaciones para abordar los diferentes niveles de educativos. Es así como en 1990 Bogotá concentró el 35% de la educación superior, casi la mitad del país, con el ofrecimiento del programa de ciencias de la educación, entre otros. Sin embargo, los puntajes de pruebas de Estado exigidos para ingresar a dicho programa son muy bajos, en relación con los demás programas. La oferta supera la demanda, del 69% de los cupos ofrecidos se deja de utilizar el 20% de ellos. Es el área que mayor número de egresados presenta, aunque no es la que tiene el mayor número de matriculados. La laxitud de la administración frente al nombramiento de educadores contribuye a que los maestros se conviertan en profesionales de segunda categoría.

Si miramos la profesión docente, en el referente de otras profesiones, sería pertinente interrogarnos por la presencia de diversos profesionales (abogados, ingenieros, odontólogos, médicos...) en el campo educativo, y la ausencia de maestros (licenciados en química, física..., o de básica primaria) en el ejercicio de la medicina, el derecho o cualquier otra profesión diferente de la docencia sin haberse formado para ello y hoy legitimados por el fallo de la Corte Constitucional. El Estado ayuda a la escasa valoración de la profesión docente, al considerar que cualquier persona puede ejercer la docencia.

TABLA I
DISTRIBUCIÓN DE MAESTROS POR CATEGORÍAS DEL ESCALAFÓN
EN LAS LOCALIDADES DE SANTA FE DE BOGOTÁ²

LOCALIDAD	CATEGORÍAS															
	0	1	2	3	4	5	6	7								
1	5	1,23%	8	1,96%	7	1,72%	8	1,96%	8	1,96%	2	0,49%	15	3,68%	18	4,41%
2	2	1,61%	8	6,45%	2	1,61%	3	2,42%	2	1,61%	3	2,42%	8	6,45%	11	8,87%
3	4	1,70%	22	9,36%	4	1,70%	4	1,70%	6	2,55%	3	1,28%	8	3,40%	30	12,77%
4	47	3,09%	199	13,10%	38	2,50%	13	0,86%	64	4,21%	17	1,12%	50	3,29%	217	14,29%
5	78	14,47%	110	20,41%	26	4,82%	5	0,93%	31	5,75%	11	2,04%	9	1,67%	76	14,10%
6	82	15,95%	27	5,25%	5	0,97%	9	1,75%	9	1,75%	4	0,78%	9	1,75%	25	4,86%
7	5	1,02%	56	11,45%	13	2,66%	6	1,23%	21	4,29%	8	1,64%	5	1,02%	68	13,91%
8	32	2,39%	88	6,57%	46	3,43%	12	0,90%	36	2,69%	29	2,16%	59	4,40%	126	9,40%
9	49	11,37%	22	5,10%	4	0,93%	5	1,16%	14	3,25%	8	1,86%	17	3,94%	39	9,05%
10	20	1,51%	27	2,04%	10	0,76%	7	0,53%	23	1,74%	23	1,74%	29	2,19%	91	6,87%
11	54	5,65%	26	2,72%	16	1,68%	3	0,31%	13	1,36%	18	1,88%	19	1,99%	54	5,65%
12	20	2,62%	7	0,92%	11	1,44%	1	0,13%	6	0,79%	4	0,52%	13	1,71%	46	6,04%
13	1	1,32%	2	2,63%	1	1,32%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	2,63%
14	0	0,00%	3	0,81%	1	0,27%	1	0,27%	4	1,08%	3	0,81%	4	1,08%	29	7,86%
15	5	1,67%	5	1,67%	3	1,00%	0	0,00%	5	1,67%	8	2,68%	7	2,34%	22	7,36%
16	23	2,62%	13	1,48%	6	0,88%	0	0,00%	8	0,91%	17	1,94%	33	3,76%	50	5,69%
17	1	0,58%	8	4,65%	1	0,58%	4	2,33%	3	1,74%	2	1,16%	12	6,98%	15	8,72%
18	84	7,35%	124	10,85%	27	2,36%	10	0,87%	45	3,94%	19	1,66%	28	2,45%	102	8,92%
19	24	2,50%	214	22,29%	35	3,65%	13	1,35%	53	5,52%	14	1,46%	24	2,50%	125	13,02%
TOTAL	536	78,67%	969	129,73%	256	34,09%	104	18,70%	351	46,83%	193	27,64%	351	57,24%	1144	161,80%

2. De la relación de la planta de personal docente, de los establecimientos educativos oficiales, correspondiente a 1995, entregada por la Secretaría de Educación, al grupo de maestros investigadores, se obtuvieron los datos estadísticos, haciendo la salvedad que se trabajó con base en 13.292 maestros y 19 localidades, no es ésta la totalidad de los maestros que laboran en las instituciones estatales de Santa Fe de Bogotá, ni el número de localidades, ya que éstas son veinte.

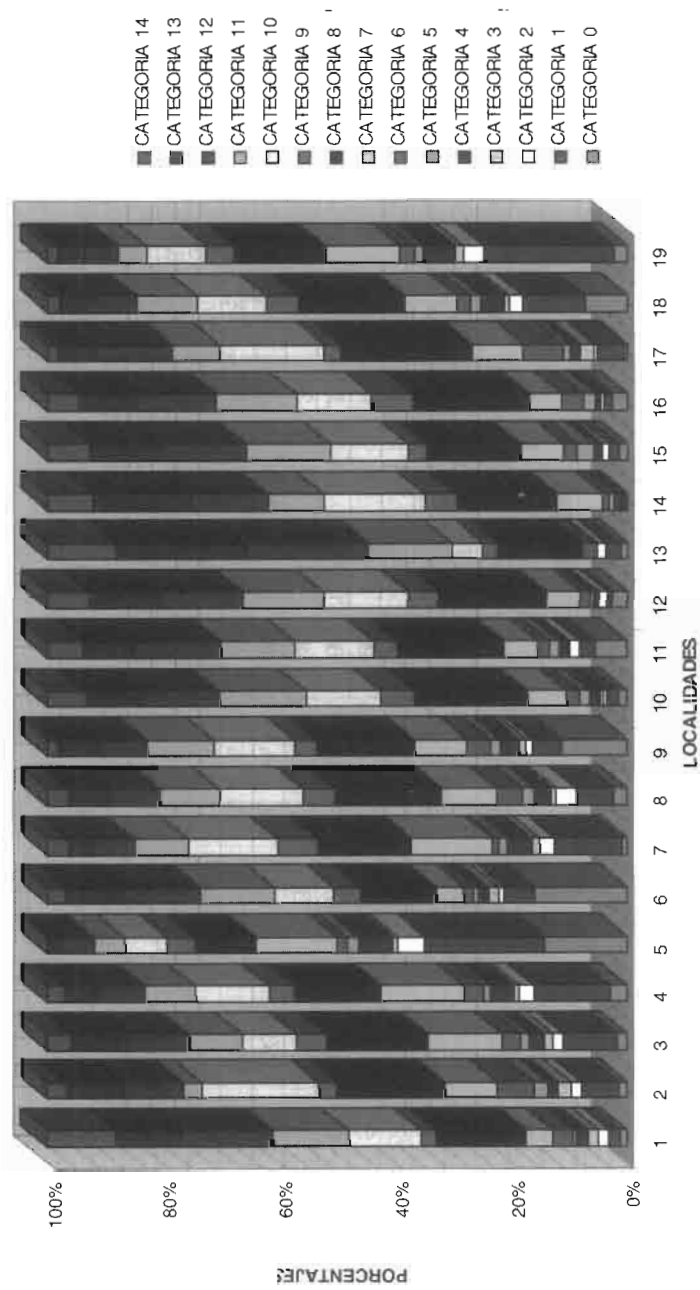
continúa...

continuación...

TABLA 1
DISTRIBUCIÓN DE MAESTROS POR CATEGORÍAS DEL ESCALAFÓN
EN LAS LOCALIDADES DE SANTA FE DE BOGOTÁ

LOCALIDAD	CATEGORIAS										TOTALES				
	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17					
1	63	15,44%	11	2,70%	51	12,50%	53	12,99%	65	15,93%	46	11,27%	48	11,76%	408
2	23	18,55%	4	3,23%	25	20,16%	4	3,23%	13	10,48%	12	9,68%	4	3,23%	124
3	41	17,45%	12	5,11%	22	9,36%	22	9,36%	24	10,21%	24	10,21%	9	3,83%	235
4	225	14,81%	70	4,61%	193	12,71%	130	8,56%	124	8,16%	91	5,99%	41	2,70%	1519
5	56	10,39%	26	4,82%	40	7,42%	28	5,19%	32	5,94%	10	1,86%	1	0,19%	539
6	67	13,04%	23	4,47%	53	10,31%	66	12,84%	68	13,23%	51	9,92%	16	3,11%	514
7	79	16,16%	34	6,95%	75	15,34%	46	9,41%	36	7,36%	19	3,89%	18	3,68%	489
8	249	18,58%	74	5,52%	192	14,33%	136	10,15%	118	8,81%	94	7,01%	49	3,66%	1340
9	73	16,94%	16	3,71%	61	14,15%	49	11,37%	34	7,89%	33	7,66%	7	1,62%	431
10	257	19,41%	77	5,82%	170	12,84%	199	15,03%	177	13,37%	127	9,59%	87	6,57%	1324
11	175	18,32%	39	4,08%	131	13,72%	122	12,77%	144	15,08%	85	8,90%	56	5,86%	955
12	140	18,37%	41	5,38%	111	14,57%	107	14,04%	108	14,17%	93	12,20%	54	7,09%	762
13	11	14,47%	2	2,63%	4	5,26%	11	14,47%	16	21,05%	17	22,37%	9	11,84%	76
14	64	17,34%	20	5,42%	65	17,62%	35	9,49%	49	13,28%	63	17,07%	28	7,59%	369
15	49	16,39%	9	3,01%	40	13,38%	44	14,72%	42	14,05%	39	13,04%	21	7,02%	299
16	176	20,05%	62	7,06%	114	12,98%	121	13,78%	124	14,12%	83	9,45%	48	5,47%	878
17	39	22,67%	5	2,91%	31	18,02%	14	8,14%	23	13,37%	11	6,40%	3	1,74%	172
18	209	18,29%	66	5,77%	136	11,90%	119	10,41%	103	9,01%	48	4,20%	23	2,01%	1143
19	150	15,63%	46	4,79%	99	10,31%	48	5,00%	54	5,63%	45	4,69%	16	1,67%	960
TOTAL	2146	32,29%	637	88,00%	1613	246,88%	1354	200,95%	1354	221,14%	991	175,41%	538	90,64%	12537

GRÁFICO 1
 CATEGORÍAS DEL ESCALAFÓN
 POR LOCALIDADES DE SANTA FE DE BOGOTÁ



Formación judeocristiana

Otro de los factores que han influido para que cualquiera pueda acceder a la docencia y no se reconozca la importancia de una formación pedagógica es el peso de la tradición judeocristiana. Desde que el maestro aparece en el escenario de la enseñanza en nuestro país sus prácticas han estado estrechamente relacionadas con una formación en esta tradición, llevándolo a considerarse como misionero, apóstol, ejemplo de vida, para lo cual no requiere formación pedagógica y didáctica.

El *ser* del maestro surge del deseo y de la necesidad, como medio de supervivencia, a través de un discurso evangelizador, impuesto por la Iglesia y sus primeras enseñanzas: la doctrina cristiana y sus virtudes teologales: fe, esperanza y caridad, en las primeras escuelas anexas a los conventos. La injerencia de la Iglesia en la educación se perpetúa en escuelas, colegios, escuela normales y universidades al ser encargadas de formar en la religión católica, hasta la Constitución Política de 1991 que define la libertad de cultos. “Formar verdaderos maestros prácticos, más pedagogos que eruditos con énfasis en la religión católica” es lo que encuentra A. de Tezanos al estudiar las escuelas normales (1985).

En este sentido algunos educadores consideran que ser maestro es :

El apostolado más hermoso, porque se forman seres humanos y personalidades...

Guía, luz, camino y orientador, entrega, dedicación y esmero.

Es una misión, la de educar. Una persona que enseña con el ejemplo y orienta con dignidad. Servir a los demás con amor.

Es un acto de amor.

Ser consciente de mi formación y servir a los demás con amor, desinterés y vocación.

La persona formada bajo la influencia de la Iglesia debía establecer un diálogo permanente con Dios, cuyos fines son respeto, obediencia, que se traduce en donación, entrega, servicio, aceptación, perdón, escucha, y acogida. Considera a la vocación como un llamado de Dios al ser humano para confiarle una misión, la cual entraña un compromiso y ejemplo de vida. Que el maestro considere su ser como misionero, apóstol y servidor no es producto de la casualidad, es resultado de toda una vida de formación judeocristiana, que le ha conferido un carácter sacralizado.

Lo anterior se explica como un rezago de la primera mitad de la Edad Media, una de cuyas características era la actitud de obediencia ciega a la autoridad, de receptividad a todas las doctrinas y afirmaciones sancionadas por la Iglesia, de dependencia a las verdades afirmadas dogmáticamente, como también de antagonismo a cualquier estado de duda, de discusión o de investigación porque se consideraba como error o pecado en sí mismo. El propósito, en últimas, era imponer la razón como soporte de la fe, pero sin admitir la duda, la fe era anterior y posterior a la razón. Además, por ser la labor de maestro un apostolado no hubo una intención para reconocer económicamente su trabajo.

LA EXPERIENCIA HACE AL MAESTRO

La experiencia del maestro tiene tres connotaciones: una, referida al tiempo de servicio, mediada por la inmediatez y la regularidad; otra, en la que se pone en práctica una teoría, y, una tercera, que surge de la reflexión de la misma práctica, para algunos conocida como praxis, para otros práctica docente. Con base en las respuestas de los educadores se ha realizado un análisis que permite dilucidar cuál concepto de experiencia predomina en los educadores y educadoras capitalinos.

La práctica y la inmediatez

Durante mucho tiempo predominó como práctica de vinculación al magisterio el tener como oficio la enseñanza, desprovista la persona de un saber previo, luego se trataba de subsanar esta carencia con una escasa capacitación posterior. Así, a través de la historia fue cobrando fuerza la tesis de que para ser maestro no se necesitaban conocimientos muy profundos.

Desde la aparición del primer Estatuto Docente en 1935 hasta nuestros días la experiencia entendida como el solo tiempo de servicio en el ejercicio docente ha sido un factor fundamental para el ascenso de los docentes. La calidad de ésta no ha sido considerada como relevante, pero garantiza la permanencia en el cargo. Como lo expresa una maestra:

Si una persona quiere enseñar y se propone a hacerlo, empieza y la práctica lo hace maestro...

Esta práctica responde más a inmediateces y regularidades, en donde la constante es el espontaneísmo y la intuición. Hacer filas, llamar a lista, rezar, revisar aseo, poner tareas, colocar planas, enseñar las letras, sumar, restar, multiplicar, dividir, son actividades, entre otras, que realiza la escuela. Han sido repetidas a través de la historia, hasta llegar a institucionalizarse y su determinación termina siendo, ante todo, intuitiva. Para el maestro que concibe así su práctica, ésta depende más de las ganas que tenga el maestro de trabajar, de los rasgos de su personalidad y de sus intenciones que de su formación en la profesión docente. Una práctica de estas características puede ser abordada por cualquier persona con un mínimo nivel de escolaridad, o por cualquier profesional que desee complementar sus ingresos o asegurar su subsistencia. “Para un cometido tan vulgar y sencillo no se requiere alta cualificación, ni extensa formación o complicada especificación profesional, por tanto cualquiera con buena voluntad y dedicación personal puede aprender con

la experiencia a ejercer este oficio de siglos” (Pérez, Ángel, 1981, p. 9).

La práctica prescriptiva

Esta práctica se encuentra enmarcada en los procesos de formación, tanto inicial como en ejercicio, al igual que en las normas, textos, manuales, y se sigue estrictamente por éstos. Según este criterio, el maestro ha sido formado para aplicar estructuras, planes, programas, materiales, métodos, técnicas y procedimientos de enseñanza, no ha sido formado para afrontar una sociedad en cambio y crecimiento acelerado. Es resultado de la formación inicial impartida en las escuelas normales o sus equivalentes y/o en las facultades de educación, como también de la formación en ejercicio adquirida en su práctica y en los procesos de formación-actualización.

Si bien es cierto que en los siglos XVI y XVII la educación recayó en las comunidades religiosas (jesuitas, dominicos...) también lo es que con las reformas borbónicas se rompió el equilibrio entre la Iglesia y el Estado. De este hecho surge la diferenciación entre los religiosos y quienes se dedican a la enseñanza. En este sentido, el Estado especifica un saber para la enseñanza de las primeras letras y un método para su enseñanza. Desde la aparición del primer maestro (don Miguel Bonel), se inicia la formación de docentes impulsada por el Estado. Para cumplir tal fin se crea la escuela normal, cuyo origen es la norma, en la condición de normalizar (igualar, homogeneizar, ordenar, metodizar, reglar, regularizar y paular) a los maestros, garantizando de esta manera una formación igual para todos. En sus inicios son escuelas mutuas (1821), en las cuales se difunde el método lancasteriano, de manera simultánea a maestros y niños, basado en la repetición como ejercicio básico del aprendizaje. Posteriormente, se centra en la formación de maestros (1844), aparece la figu-

ra del maestro consejero como modelo, la observación cobra gran importancia y la imitación se perpetúa en los diversos espacios de formación, tanto de maestros para dirigir las escuelas normales (escuela central), como en la formación de formadores y en las facultades de educación (1934). Es así como la formación está referida a un aprendizaje por imitación, mecanización y repetición. Por tanto, para ser maestro no se necesitan conocimientos profundos, puesto que el método se aprende en la escuela Normal y se repite en la práctica. Situación reflejada en las afirmaciones de los maestros/as.

La experiencia es poner a prueba las técnicas.

Uno aprendió un método, una forma de enseñanza y con ese estamos enseñando toda una vida.

Las prácticas de los maestros están encaminadas a perpetuar métodos, técnicas y teorías a través de ejercitación e imitación. Una formación en tales condiciones no proporciona reflexión de calidad en cuanto a los contenidos que debe transmitir. Bajo esta directriz se preparan en Bogotá los primeros maestros. La formación de maestros en la escuela Normal sigue los mismos esquemas formales que los exigidos para la formación de los artesanos medievales, es un aparente aprendizaje por imitación y tanto la teoría como la práctica aportada en este proceso se revela como superficial y sin fundamentos pedagógicos ni científicos sólidos (de Tezanos, A. 1985). En este enfoque se enmarca la pasada reforma curricular, en la cual los educadores eran simples ejecutores de un diseño instruccional preestablecido por los expertos del Ministerio de Educación.

Otra estrategia de formación es la universidad a distancia, en donde las facultades de la educación, especialmente las de carácter privado, han ofrecido amplios programas de licenciatura en educación básica primaria, educación preescolar, lingüística y literatura, entre otras. Le permite ingresar a la

universidad al maestro en ejercicio, que no podía hacerlo antes. Es importante interrogarnos acerca de la pertinencia de esta modalidad de educación, en una ciudad con numerosos centros universitarios y facultades de educación, como también investigar sobre la trascendencia que estos estudios tienen en las prácticas pedagógicas.

La enseñanza en la mayoría de las facultades de educación es más informativa que formativa. El profesor expone e ilustra la lección a través de copias de un artículo o de un capítulo de un libro. Se transmiten métodos, técnicas y conocimientos, que posteriormente deben ser repetidos. Como lo manifiestan los maestros entrevistados:

La universidad me las dio, las técnicas, las metodologías; la práctica me lo dio, la experiencia.

La universidad me dio bases de metodología, inclusive de práctica.

El licenciado sale a la escuela primaria o secundaria y repite el proceso de enseñanza-aprendizaje, conocido por él durante sus estudios universitarios. (Müller, I., 1992, p. 57).

Estas instituciones formadoras de maestros se encuentran dogmatizadas, con discursos monológicos que deben ser transmitidos. Normatividad y programas emanados del Ministerio de Educación se convierten en manuales que se deben repetir, pues su seguimiento estricto garantiza un nivel mínimo de aprendizaje, exigido para todo el país.

La formación permanente, y específicamente la referida a la capacitación docente, también se ha constituido para algunos maestros en una serie de teorías que en el mejor de los casos es repetida en las aulas. Su propósito fundamental es ascender en el escalafón docente.

Si bien es cierto que la capacitación docente no había sido una política de formación del Estado, con la aparición del actual Estatuto Docente (Decreto 2277 de 1979) los educado-

res inician un proceso vertiginoso de capacitación, a través de cursos en todas las modalidades, ofrecidos por entidades dedicadas a la capacitación y algunas universidades. Por estar atravesada por la remuneración, el maestro se hace partícipe de muchos cursos, así éstos no sirvan a la reflexión teoría-práctica y al cambio educativo.

En investigaciones adelantadas desde la antigua DIE (hoy Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico - Idep) acerca de la capacitación docente, se describe la crisis de la siguiente forma: “Las acciones adelantadas hasta el momento en el campo de la capacitación no han demostrado efectos significativos sobre el resultado de los estudiantes; ésta se ha confundido con el ofrecimiento de cursos acelerados para responder a requisitos para ascenso en el escalafón, colocándola en el campo de la simple competencia y la lucha por la vida” (Parra, F. y Vera, C., 1988). Ante esta crisis denominada “la feria del crédito” surgen propuestas alternativas, como la realización de proyectos y la formación en servicio.

La formación del maestro moderno ya no puede ser un aprendizaje superficial, reproductor de esquemas y modelos inmutables, debe llevarlo a asumir su papel como miembro activo de una sociedad en proceso de cambio, tanto a nivel de conocimientos, como a nivel histórico y cultural.

La práctica reflexionada

Existen otras prácticas que posibilitan la construcción de saber pedagógico a través de su reflexión y la confrontación con referentes teóricos y que son abordadas por los educadores que consideran el ser maestro una profesión.

La experiencia se va adquiriendo con el tiempo de trabajo.

Donde me he formado es en la experiencia, porque es cuando uno se libera de los procedimientos dados en la Normal.

La experiencia me ha hecho cambiar.

Experiencia es el compartir con los compañeros, poder hacer lo que yo quiero.

La praxis, práctica reflexionada, redimensiona los procesos de formación inicial y permanente, implica poner en duda el conocimiento, las formas de hacer las cosas, las concepciones implícitas; involucra necesariamente la reflexión continua sobre el trabajo mismo. La práctica en este sentido, no se queda sólo en la experiencia individual, es en la confrontación con el otro, en la argumentación, en la socialización, en la construcción colectiva en donde nace la praxis.

Si bien es cierto que existen las anteriores tendencias, también lo es que un maestro no asume únicamente una de ellas, sus prácticas son una hibridación de alguna o todas ellas.

SER MAESTRO, UNA PROFESIÓN

El fortalecimiento de la autonomía intelectual del maestro, la articulación entre la teoría y la práctica,

la investigación como componente fundamental de los procesos de formación y la consolidación de comunidades académicas se convierten en el referente de un grupo de docentes que considera que la formación trasciende la norma y el aprendizaje por imitación.

Surgen colectivos de maestros, cuyo imaginario es poner en evidencia un saber pedagógico, que le es propio al maestro, desde la transformación de sus prácticas, su relación con los saberes y con aquellos a quienes enseña, cuyo propósito es generar proyectos alternativos en la búsqueda de otras formas metodológicas, otras relaciones social-pedagógicas, otros contenidos. Además, son sus referentes el pluralismo, como posibilidad de creación y recreación del saber, el diálogo y la confrontación de saberes y el fortalecimiento de la autonomía. La reflexión de sus prácticas y la confrontación teórica le

posibilitan apropiarse del saber pedagógico. Así lo expresan los maestros entrevistados:

Compartir con ellos inquietudes, por ejemplo: vamos a aprender a sumar con el ábaco, los mismos chicos sacaban los métodos de manejarlo, y me lo enseñaban, o me cuestionaban a investigar un poco, a llevarles de nuevo lo que había aprendido, otros llegaban y me decían, vea profe, lo puedo hacer así, varias formas que ni siquiera habían pasado por mi mente, o sea ese compartir de cosas que los chicos manejan también, todo eso lo va a uno enriqueciendo, sentarse a resolver un problema, a discutirlo.

Ahora con los microproyectos que estamos adelantando, me parece fundamental porque proponemos algo y entre todos lo trabajamos y cada uno aporta y cuando cada uno aporta aprende de los aportes de los muchachos y se da cuenta que ellos saben bastantes cosas.

El saber del docente se objetiva, no en el discurso normativo, sino en el quehacer cotidiano, en la interacción con sus estudiantes, en el reconocimiento del otro como interlocutor válido. E. Rockwell (1986, p. 20) dice que “el maestro incorpora a su práctica el saber social acerca de cómo interactuar con los niños, y el conocimiento cultural y formal de la lengua y de la relación con la escritura”. En este sentido se encuentran maestros que no sólo reconocen al otro sino, también, el significado de los saberes y su relación con el mundo cotidiano. Una maestra dice:

Yo siempre había pensado que eso de las planas no le servía a los niños para nada, porque cuando a mí me enseñaron a escribir y me ponían planas, yo me aburría, y no las terminaba y mi mamá me pegaba. Siempre pensé que debería existir otra forma, comencé a buscar bibliografía, y a encontrarme con otras compañeras que tenían la misma preocupación, y aquí me encuentro investigando.

No obstante, no es suficiente con la reflexión acerca de la práctica, también se requiere la discusión entre pares, como posibilidad de validar la producción de conocimiento; en tal sentido los congresos, las asambleas pedagógicas, los foros, los seminarios, los talleres, son espacios que contribuyen a trascender la simple experiencia del maestro para abrirse paso

hacia la construcción y reconstrucción de un saber pedagógico. La investigación es el fundamento para la apropiación y producción de conocimiento, tanto en los procesos educativos de maestros como de estudiantes. Ésta ha cobrado relevancia en las últimas reformas a la formación permanente de docentes en ejercicio para el ascenso en el escalafón docente, tanto universitario (Decreto 080 de 1980) como de educación preescolar, básica y media (Decreto 0709 de 1996).

No quiere decir esto que el maestro debe convertirse en investigador por decreto, ello pone en evidencia la necesidad de pensar la escuela y sus prácticas, en la perspectiva de producir conocimiento y de generar alternativas que la transformen. “La investigación pedagógica está relacionada con la formación de una actitud científica de apertura y de sensibilidad de lo cotidiano, una actitud que busca profundizar en las condiciones del ejercicio profesional del docente” (Idep, 1997, p. 28).

Reflexiones y producciones en torno a planes de estudio, contenidos, métodos de enseñanza, evaluación escolar, proyectos educativos institucionales, gobiernos escolares, políticas educativas, entre otros, son objeto de estudio en ese proceso de transformar la escuela y que, a la vez, sirve a la constitución de comunidades académicas.

Otro aspecto fundamental en la formación es la circulación de los discursos pedagógicos producidos por los educadores. Esto cuenta con un obstáculo que son las dificultades en la escritura, pues nuestra cultura tiene una tradición oral que ha ganado todos los espacios, incluida la escuela. Estudios recientes han demostrado que los colombianos no leen ni escriben y los maestros no son ajenos a esta situación.

El sinnúmero de actividades que debe realizar el maestro en su diario convivir es el argumento que se utiliza para no sistematizar experiencias ricas que se construyen día tras día en

nuestras escuelas. A pesar de reconocer su importancia crea una dicotomía entre el deber ser y el ser: debo leer pero no leo, por ejemplo. Encontramos afirmaciones como éstas:

Leo poco, no sé por qué empiezo a leer algo y me distraigo, pierdo el hilo de lo que estoy leyendo.

No me inculcaron la costumbre de leer.

Sí leo —¿Qué? —No, ahora no.

Leo, me gusta —¿Qué estás leyendo?— un artículo sobre...

La lectura fue importante en el tiempo de la normal y la universidad, perdí la costumbre y lo que leo ahora es mínimo, lo dice un maestro.

Para otros, la lectura ha sido fundamental para el desarrollo de su práctica pedagógica y su formación personal:

Leo todo lo que caiga en mis manos, después lo refundo.

Estoy leyendo una enciclopedia de historia de Colombia, me gusta leer cosas políticas y enterarme de la vida de la gente.

Leo para no quedarme desarmado en una clase.

*Leo las revistas **Semana** y **Cambio 16**, las colecciono.*

Algunos leen por cumplir con los requerimientos de la universidad o la escuela Normal, se ha desarrollado la obsesión por las fotocopias —se quiere tener copia de todo— sin lograr mejorar la comprensión y motivación por la lectura. Generar un deseo por el conocimiento y un interés por la lectura y la escritura requiere de maestros apasionados por el saber y de escuelas con espacios y tiempos para gozar los libros (literarios, informativos y científicos) y la producción de textos escritos; todo ello ajeno a intentos de hacerlo por obtener una calificación.

Después de haber dado una mirada a los procesos de formación del maestro, tanto en su formación inicial como en su formación permanente, se puede observar que los maestros

del Distrito Capital, en contraposición con los maestros del resto del país, han contado con muchas posibilidades: tienen acceso a universidades, bibliotecas, eventos pedagógicos, científicos y culturales, libros y producciones escritas, investigaciones. Sin embargo, hay otros factores, además de los señalados atrás, como los de orden económico y social del maestro, que han tenido peso a través de la historia e inciden en sus procesos de cambio, más en unos que en otros; por eso en nuestras instituciones escolares encontramos conviviendo maestros tradicionalmente autoritarios y reproductores de esquemas y modelos, con maestros innovadores, desarrollando la utopía de una escuela en donde la construcción del conocimiento y la pedagogía son posibles, todo ello al servicio de la transformación del país.

REFLEXIONES FINALES

A la baja calidad en la formación pedagógica de los maestros han contribuido las instituciones formadoras: escuelas Normales, facultades de educación y entidades capacitadoras. En esto cuenta el no haber llevado a sus aulas la reflexión sobre la práctica escolar y la construcción de un saber pedagógico; en lugar de esto, se observa la ruptura entre la práctica y la teoría, en la cual ésta es un saber sin sentido y aquella termina en un hacer informal propio de un oficio. Una formación de este tipo es la que ha contribuido a que el maestro no vea importante el saber pedagógico, en contraposición con su propia experiencia, de allí que considere que cualquier persona con un poco de entrenamiento pueda llegar a ser maestro, planteando, en última instancia, que es cuestión de “ganas, disposición, entusiasmo y vocación”, para lo cual no se necesita de un título, ni de formación profunda en el ámbito de la pedagogía.

La formación de los maestros en la escuela Normal y facultades de educación no puede considerarse como ámbito autóno-

mo de conocimiento y decisión; a lo largo de la historia se encuentra determinada por los conceptos de escuela, enseñanza, aprendizaje y currículo que prevalece en cada época, de tal forma que el maestro generalmente repite su proceso de formación vivido y conocido durante sus estudios. Se cierra así el ciclo entre escuela e instituciones formadoras de maestros, en que el futuro educador no logra una buena formación pedagógica y científica y con ella forma a sus estudiantes. Esto debido a múltiples razones, entre ellas, al carácter y políticas de las instituciones formadoras, a la ausencia de una actitud investigativa e innovadora, al peso de la tradición judeocristiana en la identidad de los maestros y a sus deficiencias en las competencias comunicativas; además de las políticas estatales para el nombramiento de educadores y los criterios para el ascenso en el escalafón docente.

Generar una transformación profunda de esta situación requiere de una propuesta que no sólo se preocupe por la educación pedagógica y científica de los educadores sino también por la formación en una actitud consciente, favorable y de compromiso frente a su profesión y al país, pues los educadores contribuimos en la construcción del presente y del futuro de la nación. Esto aporta a una nueva imagen y valoración social de la profesión docente. En este compromiso se encuentran muchos colectivos y grupos de maestros, empeñados con el Movimiento Pedagógico, como la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores.

BIBLIOGRAFÍA

Cristancho, Víctor (1984). *Proceso educativo docente y pedagógico en Colombia*.

Edwards, Remedy y otros (1987). *La identidad de una actividad: Ser maestro*, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

Idep (1997). *Políticas institucionales*, Santa Fe de Bogotá.

Martínez Boom y Rojas F. (1982). "Movimiento Pedagógico: otra escuela, otros maestros", *Educación y Cultura* No. 1, Ceid-Fecode, Bogotá

Müller Ceballos, Ingrid de (1992). *La lucha por la cultura: la formación del maestro colombiano en una perspectiva internacional*, I parte, Santa Fe de Bogotá, D.C.

———. (1992). II parte.

Ministerio de Educación Nacional (1990). *Estatuto Docente Completo*.

Parra Sandoval, F. y Vera C. (1988). *Capacitación de los maestros, educación y sociedad*, Santa Fe de Bogotá, D.C.

Parra Sandoval, Rodrigo (1986). *Los maestros colombianos*, Plaza & Janés, Bogotá.

Pérez, Ángel (1988). *Autonomía y formación para la diversidad*, Cuadernos de Pedagogía, No. 161, Barcelona, España.

Reflexión educativa (1987). *Movimiento pedagógico, otra pedagogía. Otra sociedad*, Cepecs, Comisión de Educación, Separata especial, Bogotá.

Rockwell, Elsie (1986). *La relevancia para la transformación de la escuela*, Memorias del tercer seminario de investigación en educación, Icfes, Bogotá.

Tezanos, Aracely de (1985). *Maestros, artesanos intelectuales. Estudio crítico sobre su formación*, Universidad Pedagógica Nacional, Ciid, Bogotá.

Zuluaga, Olga Lucía (1987). *Pedagogía e historia*, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Bogotá.

MUJERES Y MAESTRAS

MARTHA CÁRDENAS GIRALDO

*Educadora del Distrito,
miembro del Grupo de Investigación de la
Comisión Pedagógica de la ADE.*

LAS CONDICIONES DE TRABAJO QUE ofrece la profesión del magisterio y la creciente vinculación de las mujeres a ella han favorecido la poca valoración que de esta profesión se tiene; esto, articulado a la concepción que la sociedad tiene sobre la maestra y la escuela. En este documento se quiere mostrar cómo los discursos de algunas maestras y maestros de Santa Fe de Bogotá reflejan esas concepciones; sin embargo, grupos de ellas comienzan a sentirse interesados en participar en su transformación.

LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN

...la configuración general de las condiciones de empleo y de trabajo del magisterio, así como las discriminaciones en materia de formación de docentes, se suman a los factores socio-culturales externos al sistema para producir la feminización discriminatoria del sector. Las desmedradas condiciones de los maestros y la alta proporción de mujeres se potencian mutuamente. (Unesco, 1989).

Queremos examinar el porcentaje de maestras que hay en la profesión docente, tanto a nivel nacional como a nivel de Santa Fe de Bogotá, que es el caso que nos ocupa. Igualmente, ver los orígenes de esa feminización.

Las educadoras a nivel nacional

Según el censo que hizo el Ministerio de Educación Nacional en 1991 «más de las dos terceras partes de los docentes censados son mujeres: el 69%».

Para ese mismo año, según el Informe Nacional de Colombia, preparado para la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995), la matrícula femenina universitaria se concentra en ciencias de la educación, con 66.1 %. En educación secundaria se presentan porcentajes mayores de matrícula femenina (53.9%); el mayor porcentaje de matrícula en determinados tipos de enseñanza es femenino, como son la promoción social (82.9%), la comercial (77.3%) y la pedagógica (72.2%); en tanto que la enseñanza o bachillerato académico, agropecuario e industrial tienen mayoría de matrícula masculina.

La participación laboral de las mujeres en la educación varía también de acuerdo con el nivel de educación en el cual se enseña, este porcentaje decrece en la medida que se asciende de nivel, pero a la par crece el prestigio de estar en una de esas instituciones: es más reconocido el profesor universitario que el profesor de secundaria pero, a su vez, éste es más que el profesor de primaria o preescolar, en general llamado maestro o maestra, título considerado de menor valor.

A nivel nacional, según el informe antes citado (1995) «las mujeres en la docencia presentan su participación mayoritariamente en los niveles de preescolar (96.3%), primaria (76%), menor en secundaria (44.2%) y en educación superior (22.6%), en 1986. El Censo de Maestros de 1991 del Ministerio de Educación señaló un aumento en el porcentaje de mujeres docentes en la educación superior, de 23.4% en 1987 a 26.2% en 1991».

También varía la participación de la mujer de acuerdo con los cargos. Según el Censo del Ministerio de Educación (1991) «en los directivos docentes y los administrativos la propor-

ción femenina baja (del 69%) al 58%. Entre los directivos docentes nacionales la representación femenina alcanza al 40%», lo que muestra que son maestras con jefes maestros.

Las educadoras en Santa Fe de Bogotá

Esta tendencia nacional también se manifiesta en la educación de esta ciudad. Según la nómina de descuentos hechos a los educadores afiliados a la ADE en abril de 1995, el porcentaje de mujeres vinculadas a la docencia es del 69.6% y el de los hombres 30.4%, pero varía de acuerdo con el nivel de enseñanza. En educación preescolar y primaria: mujeres 80% y hombres 20%. En educación secundaria, el porcentaje de mujeres disminuye al 57% y el de hombres aumenta al 43%.

Vistas las estadísticas dos años atrás, cuando aún no habían ingresado los maestros con vínculo laboral al Distrito Capital, no al FER, el porcentaje de hombres era menor, 35%, frente al de mujeres, 65%. Esto puede tener una explicación y es frente a cambios en ciertas áreas del conocimiento, como son las vocacionales; hace un tiempo predominaban las artesanías, la culinaria, la cosmetología, el comercio, etc., enseñadas por maestras; hoy, predominan materias como electricidad, mecánica, dibujo técnico, computadores, etc., enseñadas esencialmente por maestros.

En algunos cargos directivos la tendencia nacional no se mantiene, como es el caso de los supervisores, de 130, sólo 50 son hombres, es decir, el 38.4%. Si bien Santa Fe de Bogotá rompe las estadísticas nacionales, la proporción de hombres en los cargos de dirección sigue siendo muy alta en proporción al número de mujeres que laboran en esta profesión.

EL ACCESO DE LAS MUJERES AL MAGISTERIO

Las maestras en la historia

Desde la época de la Colonia la educación había sido esencialmente masculina, tanto por quienes la daban como por quienes la recibían. Los primeros maestros en el Nuevo Reino de Granada fueron eclesiásticos. Martínez y Silva (1984, p.14) señalan que la Compañía de Jesús era la que controlaba la mayor parte de la educación a la fecha de su expulsión en 1767.

A raíz de la salida de los jesuitas se abrió paso la educación secular y la provisión de los cargos de maestros de primeras letras se dio por oposición o concurso, en ellos participaron sólo hombres. Es común encontrar en el texto de Martínez y Silva sólo nombres de maestros, tales como Juan Nieto Polo (1699), Melchor Cerón, Miguel Bonel (1767), Bartolo de los Arcos y Diego de Vargas (1776), Juan de la Cruz Gastelbondo (1782), Isidro Herrera y Josef Ma. Palomeque (1803), entre muchos más.

La escuela fue un fenómeno de élites y de hombres. Los alumnos eran niños, cuyos padres aspiraban hacerlos curas o juristas para que asumieran los cargos públicos. Se estudiaba para ser un buen católico y para tener un oficio: cura o funcionario público. Al ser los niños, no las niñas, los beneficiados por la educación, sólo ellos, más tarde, podrían enseñar en las escuelas.

Martínez Boom (1986, pp. 41-42) señala que si la creación de la escuela de primeras letras fue un fenómeno tardío, más aún lo fue la educación femenina, que expresó diferencias frente a la educación para hombres y, también, de acuerdo con sectores de clase. Sólo en 1783 se estableció la primera institución para mujeres, el Colegio de la Enseñanza; éste era un lugar de reclusión para las jóvenes de élite que preparaba en «ejercicios religiosos y demás cosas propias de su calidad y estado femenino».

El movimiento educacionista de 1870 promovió una reforma laica, orgánica y nacional, tomando como referencia los avances pedagógicos de Pestalozzi y Froebel, pioneros de las ideas de Escuela Nueva. Se trajo al país la primera misión pedagógica alemana, la cual tenía como uno de sus propósitos la creación de escuelas Normales en todo el territorio, iniciativa en la que se contempló la fundación de instituciones femeninas. En 1872 ya funcionaba en Santafé la primera de ellas (Herrera, 1995).

En las primeras décadas del siglo XX empezó a sentirse un poco más la presencia de la mujer en la educación. Aunque diversas reformas plantearon la ampliación de la instrucción pública, y en particular de las mujeres, los escasos recursos aplazaron siempre lo decretado.

Aline Helg (1987, p. 53) nos dice que en la década de 1930-1940, en un país esencialmente rural como era Colombia, «el oficio de maestra de escuela representaba, para las jóvenes de su clase (clase media), la única posibilidad de no ser costurera ni entrar a un convento... La maestra era la vocera del cura y su moralidad debía ser irreprochable; esto explica en parte el predominio de las mujeres en la enseñanza rural. Los hombres no resistían sino poco tiempo a esas consignas de castidad y temperancia, que contradecían su modelo de virilidad».

La expansión de la educación en Colombia, debido a la creciente urbanización conllevó el incremento en la educación normalista (Rodrigo Parra, 1986). El progresivo aumento de la matrícula en la educación primaria llevó al gobierno a convocar, en 1958, mediante el Decreto 277, a un curso intensivo de formación de maestros en las ciudades de Bogotá y Medellín. Las escuelas Normales pasaron de 19 en 1938 a 94 en 1957 (Helg, A., 1987). Ese crecimiento se manifestó esencialmente en las «Normales para señoritas».

La evolución en porcentajes de las escuelas Normales (Parra, R. 1986), teniendo en cuenta el género, ha sido la siguiente:

ESPEJOS Y
REFLEJOS

	Hombres	Mujeres	Mixtas
1939	29%	69%	2%
1965	18%	78%	4%
1970	9%	52%	39%

En la medida que crecieron las escuelas Normales, la profesión en primaria se hizo femenina. No así en la educación secundaria, que era considerada como una profesión honorífica. A ella se dedicaban, en especial en la provincia, muchos profesionales de otras carreras, como abogados, médicos, políticos y escritores.

Aline Helg (1987) señala también como factor de degradación de la profesión docente el hecho que «la purga dirigida por los conservadores golpeó más a los hombres que a las mujeres; muchos de ellos buscaron entonces un empleo en la enseñanza privada o en otra actividad».

En las últimas décadas, la disminución de los ingresos reales de los empleados y trabajadores ha llevado a las mujeres al mercado de trabajo con el propósito de complementar el salario familiar o de adelantar estudios superiores. Una de las posibilidades ha sido la educación, por eso muchas mujeres han escogido la profesión docente.

Razones del ingreso a la profesión docente:

En las entrevistas realizadas, algunas educadoras contestan al respecto:

Me hice maestra por la facilidad que en esa época había para conseguir empleo, porque uno salía de la Normal y se presentaba a un concurso y generalmente lo pasaba; entonces por la facilidad del empleo.

Estando allá se me ocurrió que era como el camino más rapidito a seguir... de pronto el objetivo era salir a trabajar...

El trabajo como educadoras ha favorecido a las mujeres en tanto que aportan económicamente al sostenimiento del hogar, trabajan un tiempo de media jornada, tienen períodos vacacionales largos y pueden matricular a sus hijos en la misma escuela, así no todas lo hagan. Dice una maestra:

Para la mujer casada es el trabajo ideal, media jornada trabajando y media jornada dedicada a su casa. Y que no vayan a alargar la jornada porque no me conviene. No estaría de acuerdo.

Sin embargo, el trabajo de media jornada es visto como ventaja en las maestras de mayor edad, pues tienen una posición reafirmada en el hogar y no están interesadas en adelantar estudios o trabajar otra jornada. No así en las maestras jóvenes, quienes quieren continuar sus estudios o asumir otro trabajo. En el debate que hoy se adelanta sobre la jornada completa, la mayoría de las maestras entrevistadas afirma cosas como éstas:

Creo que con una jornada completa tendría tiempo de desarrollar más cosas y pienso que eso nos tiene en desventajas con los colegios privados.

Me encantaría que fuera todo el día porque el estudiante va a tener más tiempo para aprender, de producir, de estar en la escuela. Y el maestro, si se organizara el trabajo podría dedicarse a la investigación.

La necesidad económica no es la única razón por la cual las mujeres acceden a la escuela Normal, existen otras:

La influencia de familiares maestros o la imagen de alguna maestra en su época escolar:

Creo que definitivamente la formación hogareña en la primera infancia incide sobremanera en la determinación de la profesión, al ver gran parte de mis tíos y parientes desempeñando este quehacer hizo despertar en mí el interés por ser maestra.

Mis maestros me dijeron que yo tenía capacidades para ser maestra.... entonces continué por ese camino.

Cuando yo fui estudiante de bachillerato tenía una profesora excelente de matemáticas... yo creo que fue por eso que estudié matemáticas.

Mujer, madre y maestra

Las mujeres también escogen la profesión docente por su deseo de servir, especialmente a los niños, así se extiende su papel de madres. En las entrevistas son comunes las afirmaciones que hacen alusión a sus inclinaciones maternas:

Nací maestra. De pronto yo ni me había dado cuenta, siempre en la familia fui la que cuidó los niños, los tenía por las noches cuando mamá salía. Cuando tuve edad de entrar a la Normal me lo hicieron ver como una posibilidad profesional

Sí, me gusta ser maestra, porque el trabajo con niños es motivante, hasta estimulante...

Sí, estoy absolutamente convencida de mi profesión, la experiencia que he tenido en ella me ha mostrado que es el mejor medio para ayudar a la gente, para hacerla crecer intelectual, moral, social y políticamente.

Este concepto de la educación como cuidado de los niños, de servicio y de apostolado, como prolongación de la función materna de las mujeres, ha sido explicitado desde muchos ámbitos. Abraham, Ada (1986, p.109) señala: «Ya en el Congreso Internacional de Educación, en 1889, reunido para debatir la parte que conviene dar a las mujeres en la enseñanza, o como maestras, o como directoras de establecimientos, o como inspectoras, se sitúa su papel en el nivel del maternaje:

Ustedes instruyen como maestros, señores. La compañera de ustedes enseñará como madre de familia (Delhome, 1980).

En la medida que el número de mujeres vinculadas a la carrera docente creció, el maternaje como imagen de la maestra de primaria se extendió a todo el magisterio. Responde esto

a una cultura patriarcal que ha confundido lo femenino con la maternidad y ha transmitido, a hombres y mujeres, como concepto de lo *femenino*: la suavidad, el cariño, lo sentimental, el cuidado, la pasividad, la dependencia, la abnegación y el sacrificio (el mundo de lo privado); y, lo *masculino*: la fuerza, la dureza, la inexpressión afectiva, la independencia y la autoridad (el mundo de lo público). F. Thomas (1995, p.162) nos dice que «la historia nos encerró en una maternidad reudentora que poco a poco invadió la feminidad a tal punto que se incrustó en los imaginarios colectivos borrando la posibilidad de un femenino-mujer que no tuviera connotación maternal».

El maternaje ha sido, entonces, la base para que exista una visión generalizada de la educación, en especial, la educación preescolar y primaria, como un trabajo femenino. Esto también se enseña en la escuela Normal. Una maestra al respecto señala:

Las prácticas con los niños eran tremendamente difíciles, nos sacrificaban mucho, las profesoras nos señalaban la entrega de sacrificios y el desprendimiento.

También encontramos en algunos pocos maestros afirmaciones que reflejan esa concepción de servicio y preocupación por los niños y las niñas:

A mí sí me encanta ser maestro. Pienso que es un campo en el cual uno puede proyectarse, ayudar a los demás bastante... ayudarles a vivir, a formarse. En el caso de los niños a formarse un poco para la vida...

A mí ya se me ha convertido en una forma de vida y mi proyecto de vida es ser un posibilitador de cosas con otras personas, y lo hablo no solamente en el sector educativo sino a nivel comunitario.

El instinto maternal que deben tener las maestras, no sólo ellas lo manifiestan, sino que también lo expresan los maestros, y en muchas ocasiones se asume como posición institucional, por ejemplo, se tiene en cuenta cuando se asignan los

cursos en la escuela. A la pregunta de «quién en la escuela tiene el curso primero de primaria» hubo expresiones como:

Yo pienso que la persona especial para el primero debe ser siempre una mujer, porque el niño viene de la casa y está dependiendo de la mamá más que del papá, y más una mujer para que tenga sentido el paso de la familia a la escuela. Esta mujer debe ser lo más cariñosa, si lo hace bien va a llenar el cariño que de pronto en la casa no ha tenido, pero también lo puede seguir complementando si es que en la casa lo tiene. Antes que preparación, la maestra debe dar aprecio, respeto y cariño a los pequeños... Por eso pienso que antes que la preparación debe haber una gran mujer en sentimientos para que el niño se sienta en confianza, porque es la puerta que se le abre al niño y si la mujer no sabe llevarlo la imagen del maestro cambia completamente (maestro).

En este caso, no sólo se caracteriza a la maestra de primero de primaria por su capacidad de dar cariño, sino que su preparación académica se relega a un segundo plano; es la prolongación del papel de madre en la escuela, para el cual no se necesita formación pedagógica ni un saber específico. Además, se responsabiliza a esta maestra de la imagen que tendrá el niño del maestro de ahora en adelante, imagen sustentada sobre el cariño y el afecto.

El primero lo tiene una compañera y el curso quinto, un hombre. Me da risa, porque de verdad en la mayoría de las instituciones, quien tiene el primerito es una mujer... parece que los cursos cuarto y quinto fueran propiedad de los hombres (maestra).

En oposición al cuidado, cariño e instinto maternal que se pide a las maestras de primero de primaria, para los cursos de quinto se pide mano fuerte, y esa parece ser una de las características que deben tener los maestros varones. Al respecto un maestro afirmaba:

De pronto lo que pasa con los quintos es que cuando se habla de un carácter fuerte es porque de pronto los quintos son un poquito pesados por la edad de los chicos. Son chicos que presentan alguna resistencia frente a la educación que se les da en la escuela, tienden a la desobediencia o la rebeldía, a situaciones de querer desconocer la autoridad, por eso a veces se necesita la mano fuerte...

Luis Carlos Restrepo (1991, p. 60) dice que «algún dictado de nuestra cultura prohíbe al hombre hablar de la ternura o abrirse al lenguaje de la sensibilidad, pues en su educación se le ha insistido en ser más bien lugar de dureza emocional y autoridad a toda prueba. Pero una sospecha pone en entredicho este imaginario, cuando recordamos las palabras de Berta Vargas»: Por cada mujer cansada de ser llamada una hembra emocional, hay un hombre al cual se le niega el derecho a llorar y ser tierno».

Sobre el tema, Aguilar y Sandoval (1987, p. 32) afirman: «Las maestras han asumido en buena medida la exigencia institucional del maternaje a partir de reconocerle a la carrera y reconocerse en la carrera en términos de atributos 'femeninos'. Ha contribuido de manera importante a esa asunción, el aprendizaje, largamente cultivado durante la socialización femenina, de que el trabajo femenino no es tal, sino cuidados, sentimientos, actitudes, o bien si se reconoce que lo es, se caracteriza en términos de los atributos mencionados. Consideramos que el entrenamiento en la afectivización del trabajo femenino sirve de base para la adopción del trabajo magisterial como un maternaje».

El imaginario colectivo homologó lo femenino con el concepto que se tiene de lo maternal (cuidado, cariño, abnegación y sacrificio), y al ser la educación una carrera esencialmente femenina se le pide a la maestra que traslade lo maternal a la escuela, restándole su condición de profesión pedagógica. La educación sigue siendo en el preescolar y la básica primaria un oficio que se desgaja de lo maternal y en el cual se desprecia el saber pedagógico, el saber de la maestra. Se ha construido una imagen de la maestra, por su capacidad de dar, de «existir a través de otros, rara vez por ella misma» dice F. Thomas (1994, p. 27); difícilmente por su capacidad de construir saber, conocimiento pedagógico y científico, pues está «desposeída en lo mental». Esta representación de maes-

tra ha contribuido a que la escuela promueva más el conocimiento de sentido común, que el interés por crear una cultura y una actitud científica en los niños y niñas.

Esta visión crítica no niega la importancia de la ternura en la escuela, como condición que le posibilita, tanto a la maestra como al maestro, interactuar con los niños, niñas y jóvenes en una función socializante. En una sociedad como la nuestra, que ha controlado las expresiones de afectividad, la vivencia de la ternura es tan difícil para el hombre como para la mujer; y los comportamientos autoritarios y agresivos no son sólo expresión de los hombres, los encontramos, por igual, en nuestro caso, en maestros como en maestras.

A diferencia de la ternura, necesaria en todos los espacios de la vida pública, así como en la privada (la familia, la pareja, los pares, etc.), el maternaje es del ámbito de la casa y de la reproducción y debe desarrollarse al lado del paternaje, entendido como la presencia y acompañamiento permanente de los padres-hombres en la educación de los hijos y en las labores domésticas que buscan el bienestar de todos.

En un estudio realizado por Guiomar Namó de Mello (1985) en Brasil, la autora detecta que las maestras dedican gran número de horas a su profesión y se pregunta: «¿por qué aún dadas estas condiciones, el magisterio continúa siendo más bien entrega que profesión, más cuestión de amor que de competencia profesional...? Probablemente *porque el vaciamiento del sentido profesional* (s.n.) de una ocupación, que se da en el plano de las representaciones, desempeña un papel importante en la producción o mantenimiento de hechos bastante concretos en el plano de las relaciones de trabajo, de la remuneración económica y del prestigio de esa ocupación. No es casual que las carreras femeninas sean mal remuneradas o desprestigiadas».

Ese vaciamiento del sentido profesional es el que encontramos en muchas educadoras y educadores que aún ven el trabajo educativo, en especial del preescolar y la básica prima-

ria, como una prolongación del trabajo de la madre en el hogar. Para ello se requería tener, más que conocimientos pedagógicos o saberes específicos, ciertas actitudes e intereses frente a los niños o a las personas, como son el servicio y el apostolado. De allí que varios de los educadores entrevistados concluyeran que cualquiera podría ser maestro o maestra sin tener estudios profesionales en esta especialidad. Consecuente con esto, la mayoría considera que han aprendido más a través de su experiencia que lo que la universidad les había dado.

LAS MAESTRAS Y SU NUEVA
PERSPECTIVA DE
PARTICIPACIÓN

Frente a esa concepción patriarcal, predominante en la sociedad y, por supuesto, en la escuela, se vienen dando rupturas, tanto en hombres como en mujeres, que inciden en la revalorización del trabajo de la mujer y, en particular, de las maestras y, por consiguiente, en la profesión y en el papel de la escuela.

Algunas de esas rupturas tienen que ver con la construcción de otros «mundos particulares» en la vida de muchas maestras. Si bien hace unos años la mujer estaba confinada a su hogar, y en el caso de las maestras la rutina se desenvolvía entre la casa y la escuela, hoy las condiciones vienen en un proceso de cambio, así sea incipiente. El alto número de separaciones matrimoniales y la gran cantidad de “mujeres solas” (que antes eran escasas y señaladas de manera despreciativa como “solteronas”) ha aumentado considerablemente la vinculación o entrada de ellas en otras dimensiones de la vida pública y la cultura.

Hay otros espacios distintos a la casa y a la escuela, en algunos casos, mundos particulares muy fuertes que han ido generando cambios en las historias de las maestras, tales como el sindicato, la organización política, la organización pedagógica, profesional o de mujeres.

Hay un antecedente en esta historia de participación de las maestras colombianas que nos relata Magdala Velásquez (1989, p. 48). En el año de 1930 se llevó a cabo el Cuarto Congreso Internacional Femenino. «Por primera vez en la historia del país aparecieron en la vida pública los trabajos y el pensamiento de un grupo amplio de mujeres. La mayoría de las participantes eran educadoras, que fueron las pioneras en el despertar de la mujer para reclamar sus derechos. El acceso a la cultura y la independencia económica les permitía gozar de unas condiciones mínimas diferentes a las del resto de la población femenina y les posibilitaba mirar críticamente su situación social».

En el sindicato de educadores de Santa Fe de Bogotá (Asociación Distrital de Educadores-ADE) las maestras tienen diferentes niveles de participación: asistencia a las asambleas zonales o asunción de cargos de representación: ser delegada de escuela, delegada a la Asamblea General o miembro de la Junta Directiva de la Asociación.

Frente a la exigencia de sus reivindicaciones laborales no podemos decir que las maestras sean pasivas, ellas participan en las diversas actividades que convoca la dirección sindical: asambleas, paros, movilizaciones, etc. A pesar de los avances, aún es difícil hacer sentir la palabra de la maestra y los grupos feministas se abren espacio pero con dificultades, superando obstáculos, algunas veces con el desprecio, la ironía y la estigmatización de miembros de las directivas o delegados sindicales.

Hace unos cuantos años, siendo la mayoría del magisterio mujeres, las direcciones de sus sindicatos y cooperativas eran en su totalidad masculinas. Las mujeres ya han hecho su ingreso en esas direcciones, para el caso de la ADE, de diez miembros que constituye la Junta Directiva, las últimas elecciones dieron los siguientes resultados:

1982-1985	3 mujeres
1985-1989	1 ”
1989-1991	5 ”
1991-1993	3 ”
1993-1995	2 ”
1996-1998	2 ”

La Asamblea General período 1993-1995: de 110 delegados, 31 eran mujeres, es decir, el 28% frente al 72% de hombres.

En las elecciones para Asamblea General de delegados de la Cooperativa Codema, período 1995-1997, de 164 candidatos: 123 eran hombres (75%), 41 mujeres (25%). En el período 1992-1994: de 81 candidatos, 17 eran mujeres (20%).

La ADE ha sido el primer sindicato de educadores en nuestro país que posibilita la participación a través de comisiones de trabajo: pedagógica, jurídica, asuntos de la mujer, cultural y deportiva, directivos docentes. Ellas han logrado vincular a un número creciente de educadoras.

La actividad pedagógica cuenta con una buena participación de las maestras, no sólo en los grupos articulados al sindicato sino, también, en los grupos o comisiones pedagógicas zonales. La Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores cuenta hoy con una vinculación mayoritaria de mujeres. En el Grupo de Lenguaje todas lo son; en el Anillo de Matemáticas, que inicialmente era ante todo masculino, hoy la diferencia en número es mínima; el Grupo de Investigación tiene igual número de hombres y mujeres; y, el Grupo de Ciencias tiene un mayor número de maestras.

En la pasada Asamblea Pedagógica de Santa Fe de Bogotá (1994), el 60% de las ponencias fue presentado por maestras, el otro 40% correspondió a maestros y a instituciones escola-

res. Esto muestra una preocupación e interés en transformar el sentido de la escuela, recuperar la pedagogía y construir una identidad de la profesión docente, por parte de las mujeres, especialmente.

Cuando en las entrevistas se preguntó acerca de quién tenía el liderazgo en la escuela, algunos le dieron a las maestras el liderazgo pedagógico, y a los maestros, el deportivo. Se dijeron frases que expresan la valoración de las maestras al interior de la escuela:

...La profesora de informática..., es una persona muy capacitada, muy inteligente, con una claridad bastante especial. Entonces, alrededor de ella se encuentra la mayoría del profesorado... (maestra)

Yo pienso que la palabra liderazgo implica que genera movimiento, que da todo y sabe llegar a las personas. Sería la profesora X, ella es una persona que le gusta prepararse mucho, que sabe entender a las personas, que domina los temas (maestro).

Es relativo, porque cuando se trata de deportes el líder soy yo, si es una actividad pedagógica la profesora X, cuando se trata de manejo, sería el director... el liderazgo es compartido (maestro).

Una de las participantes de la Comisión de Asuntos de la Mujer señala:

La mayoría de los dirigentes sindicales de la década del setenta en 1995 seguían siendo líderes. Mientras que muchas maestras activistas, casadas, ya no lo eran; eran amas de casa, madres de familia. Ellas se habían replegado a la casa para que los hombres siguieran en dicha actividad.

La Comisión de Asuntos de la Mujer cumple un poco más de diez años de existencia, no sin dificultades, pero el balance es más positivo que negativo:

Se ha logrado una mayor sensibilización y reconocimiento de las mujeres. El ambiente educativo ha cambiado favorablemente. El trabajo de la Comisión de la mujer se va considerando como una actividad sindical y se le reconoce con menos desprecio que en épocas anteriores.

Todo lo anterior nos muestra cómo el concurso de las mujeres en estas actividades, pedagógicas, sindicales y cooperativas, y por qué no decir también políticas, ha ido creciendo; sin embargo, la participación en general dista de ser siquiera igual a la de los hombres. Esto debido a que el modelo patriarcal predominante está aún muy arraigado en nuestra cultura.

A pesar de ganar los derechos civiles y políticos para las mujeres en nuestro país, lograr su inserción en el mercado de trabajo, construir numerosos grupos feministas, las formas tradicionales se resisten al cambio y se mantienen los distintos roles sociales. Esto lleva, por ejemplo, a que muchas maestras vean la actividad sindical o política como asunto de hombres o algunas se vean limitadas en su accionar sindical o pedagógico por el mayor número de responsabilidades y por la multiplicación de sus tareas, pues las actividades de crianza de los hijos y los oficios domésticos aún no han sido compartidos en la familia.

RESIGNIFICACIÓN DEL PAPEL DE MAESTRA

Lograr que la profesión del educador sea valorizada y aprestigiada socialmente requiere una lucha en varios frentes: político, sindical, laboral, cultural y pedagógico, en los cuales se debe buscar desarrollar una perspectiva de género, es decir, ser sensibles a las diferentes realidades de mujeres y de hombres.

Para conseguir ese reconocimiento no basta con tener un salario profesional, es necesario tener condiciones de igualdad económica con otras profesiones; además, asumir desde la organización gremial del magisterio y desde la escuela una posición de cambio, que tiene que ver con la estructura de poder al interior del grupo magisterial y de éste en la sociedad. Se requiere, entonces, una actitud democrática que permita el reconocimiento de todos y todas, unas nuevas formas de

relacionarse y la participación en condiciones de igualdad por parte de maestras y maestros, como también una postura diferente respecto al conocimiento y la pedagogía.

Las transformaciones democráticas no son fáciles, ni rápidas, por eso se requiere también un trabajo a largo plazo en las maestras para que resignifiquen, no sólo su papel de mujeres, diferente al de madres sino, también, su papel como educadoras, como personas dispuestas a asumir un lugar en la cultura, construir proyectos de vida y proyectos pedagógicos, superando la dependencia intelectual y moral que las ha caracterizado para asumirse en la autonomía; capaces de dar ternura y afecto pero también de producir intelectualmente y desempeñarse con calidad académica en cargos de dirección en la escuela o en la organización gremial.

Se necesita hacer un ejercicio constante por repensar la vida cotidiana, en la cual se juegan y legitiman todos los esquemas, estereotipos y prejuicios constituidos a través de centurias. Una reflexión que lleve a cuestionar y repensar lo masculino y lo femenino y que permita evidenciar, tanto a hombres como a mujeres que la exclusión de lo *femenino* del lenguaje, de lo simbólico, de lo público y de lo jurídico, mantiene y consolida la discriminación y la sumisión. La posibilidad es la de generar otro tipo de relaciones más equitativas y gratificantes, hecho que se revierte en otras formas de representar la maestra y la escuela y, por tanto, de valorar la profesión docente.

BIBLIOGRAFÍA

Abraham, Ada y otros (1986). *El enseñante es también una persona*, Gedisa, Barcelona.

Aguilar, Citlali y Sandoval, Etelvina (1987). *Ser mujer-ser maestra, autovaloración profesional y participación sindical*, DIE, México (Mimeo).

Consejería Presidencial para la Política Social (1994). *Política de participación y equidad para la mujer*, Documento Conpes 2716, Santa Fe de Bogotá

_____ *Informe Nacional de Colombia* (1995). Preparado para la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing, China.

Grupo Mujer y Sociedad (1990). *Mujer, amor y violencia*. Universidad Nacional de Colombia y Tercer Mundo Editores, Santa Fe de Bogotá.

Helg, Aline (1987). *La educación en Colombia, 1918-1957*, Ed. Cerec, Bogotá.

Herrera, Martha Cecilia (1995). «Las mujeres en la historia de la educación», en *Las mujeres en la historia de Colombia*, Tomo III, *Mujeres y Cultura*, Consejería Presidencial para la Política Social, Editorial Norma, Santa Fe de Bogotá.

Martínez, A. y Silva, R. (1984). *Dos estudios sobre educación en la Colonia*. Universidad Pedagógica Nacional - CIUP, Bogotá.

Martínez, Alberto (1986). *Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750-1820*, Universidad Pedagógica Nacional - CIUP, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (1991). *Avances del Plan de administración de recursos humanos y del censo de maestros y funcionarios del sector educativo*, Bogotá.

Namo de Mello, Guiomar (1985). «Mujer y profesionista», en *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, compilación de Elsie Rockwell, Secretaría de Educación Pública de México, México.

Parra, Rodrigo (1986). *Los maestros colombianos*. Ed. Plaza y Janés, Bogotá.

Restrepo, Luis Carlos (1991). «El derecho a la ternura», *Revista Panorama Universitario* No. 14, Universidad del Tolima.

Thomás, Florence (1994). «Relaciones de género: la primera de las convivencias», tomado de la *Revista Consenso*, No. 1, del Plan Nacional de Rehabilitación, Consejería para los Derechos Humanos y la Consejería para el Desarrollo de la Constitución, Santa Fe de Bogotá.

_____ (1995). *Género y democracia*, tomado de la compilación de la Cátedra Manuel Ancízar, Universidad Nacional.

_____ (1995). *Mujer siglo XX: hacia un nuevo paradigma de feminidad*, Conferencia Cátedra Manuel Ancízar, Universidad Nacional.

Unesco (1989). *Organizaciones de docentes y el proyecto principal de educación: participación de los educadores en el mejoramiento de la calidad de la educación en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile (mimeo).

Velásquez, Magdala (1989). «Condición jurídica y social de la mujer», en: *Nueva Historia de Colombia*, Editorial Planeta, Bogotá.

Esta edición se terminó de imprimir
en los talleres de Servigraphic Ltda. en el mes
de febrero de 1999. El texto fue compuesto en caracteres
New Baskerville en 12 puntos sobre papel
propalibros de 70 gramos
Santa Fe de Bogotá, D.C., Colombia

"Estamos frente a un texto espejo, que intenta ser la crónica de sus propias historias donde mirándose a sí mismos intenta conservar una mirada crítica sobre el pasado y el presente, mostrando cómo es posible resignificar sus vidas y encontrar los caminos con los cuales se ha ido haciendo a jirones el quehacer práctico de los y las maestras bogotanos.

Vemos no sólo cómo emergen las maneras prácticas de la profesión sino también la dificultad para hacer las transformaciones necesarias en la práctica de los/las docentes. Curiosamente, las bases desde las cuales leen esa realidad pudieran mostrarnos también qué y a quiénes están leyendo los maestros y maestras. En ese sentido, emergen claramente no una realidad sino múltiples realidades que hacen transitar a este texto por conclusiones diferentes, fruto de la manera como la reflexión es alimentada desde escuelas de pensamiento, también diferentes.

Por ello, la importancia de este libro —que en buen momento propicia y divulga el IDEP— es que nos cuenta las historias de los maestros y las maestras vistas desde sus propios protagonistas, y nos deja un signo de esperanza sobre las manifestaciones cualitativamente diferentes que comienza a tener el Movimiento Pedagógico colombiano. Por eso este texto, para muchos de los que hoy hablan de su fin, es el testimonio de que *los muertos que matáis gozan de cabal salud*".

IDEP

Cra. 19A No. 1A-55

Tels: 337 1320 - 337 1303 -

Fax: 3339905

E-mail: idep@docente.dep.edu.co.

Página web: www.idep.edu.co

