

MAESTRA

DISTRIBUCIÓN GRATUITA • AUSPICIADO POR LA FUNDACIÓN COMPARTIR • ISSN 1657-3102

A propósito del Bicentenario

Las huellas de 200 años en los maestros

Principales hitos históricos y reflexiones sobre una profesión fundamental en el devenir de nuestro país

HISTORIA ♦ PÁG. 6 Y 7



duodécima edición - nominados 2010

CON ESTA EDICIÓN

Separata con las propuestas pedagógicas de los 18 nominados al Premio Compartir al Maestro 2010. La ceremonia será el próximo 20 de octubre en el Teatro Colsubsidio Roberto Arias Pérez.

La dilución del maestro

¿Será cierto que la figura del maestro es fantasmagórica? ¿Acaso ya no es cuerpo? El reconocido investigador Alberto Martínez Boom reflexiona al respecto y aventura que la actual proliferación de discursos sobre este puede deberse a los vanos intentos de definir qué es hoy, cuando parece estar diluyéndose.

REFLEXIONES ♦ PÁG. 4

¿Se está acabando la pedagogía?

La Resolución 5443 de 2010 ha abierto un debate de largo aliento respecto a la formación pedagógica necesaria para ejercer la profesión docente. A finales del siglo XVIII se decía: "No cualquiera puede ejercer el oficio". En el siglo XIX se afirmó que, "no cualquiera [...] puede enseñar bien lo que ha aprendido bien", y a inicios del siglo XX quedó escrito: "No existe una carrera docente y este es un grave mal que refluye directamente en perjuicio de la juventud". Sin embargo hoy se afirma que basta conocer una disciplina y un método para enseñarla. Sin duda alguna, un asunto de vieja data, como lo muestra el profesor Alejandro Álvarez.

DEBATE ♦ PÁG. 8



FOTO: MUSEO PEDAGÓGICO COLOMBIANO, UPN



Reto del nuevo Gobierno Impulso a la formación docente

Mauricio Perfetti, nuevo viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media, en entrevista con *Palabra Maestra*, afirma que una de las prioridades del actual Gobierno será impulsar la formación de los docentes aprovechando las nuevas tecnologías para llegar a maestros que están en zonas apartadas y propiciar el intercambio entre ellos.

ENTREVISTA ♦ PÁG. 3 Y 4

Maestra Ilustre 2006 hace un homenaje a sus maestros

"A mis maestros les debo lo aprendido, la persona que soy, el legado ético y el compromiso social y político de mi ser de maestra", Lurdes Beltrán dice sobre quienes la formaron; también habla de sus pasiones y convicciones.

TESTIMONIO ♦ PÁG. 10

Los maestros en el Bicentenario

Los investigadores Alejandro Álvarez G. y Gustavo Adolfo Parra L. identifican en el artículo central de esta edición de *Palabra Maestra*, 1767 como el año de aparición del oficio de maestro cuando “el control de la educación en el Virreinato de la Nueva Granada, dejó de ser asunto exclusivo de comunidades religiosas para volverse preocupación del Estado”, y se estableció que ningún preceptor podía enseñar sin autorización del Rey.

Cumplimos entonces 243 años de historia de un oficio que se quiera o no ha marcado en gran medida el destino de quienes día a día desde ese entonces han asistido a las instituciones educativas –rurales y urbanas– para ser formados por sus maestros. Se trata, como podrán apreciarlo los lectores aquí, de 243 años signados por concepciones diversas de sociedad, porque es un hecho, la escuela y lo que ocurre dentro de ella no es un asunto exclusivo del maestro, sino que está mediado por una política que fija derroteros sobre el país que deseamos, y que además responde a los acontecimientos, cambios, retos y anhelos de la sociedad a la que pertenece.

¿Cuál es ese sueño de sociedad que tenemos hoy en día? ¿Cuál es aquel que fija derroteros sobre el acontecer en el aula y las huellas que habrán de quedar en los niños, niñas y jóvenes que asisten en campos y ciudades a formarse?

Palabra Maestra quiso unirse a las celebraciones que por el Bicentenario se han hecho en el país, centrando en este caso, la mirada justamente en el oficio del maestro e invitando a investigadores para que compartieran con los lectores sus percepciones de esta historia y nos aportaran su versión sobre lo que acontece en el momento. A su vez, agradece al nuevo viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media, Mauricio Perfetti, haber aceptado compartir los principales desafíos que enfrenta la cartera en materia de educación y los planes que tienen en cuanto a la formación docente. He aquí entonces miradas diversas sobre el momento actual por el que atraviesa el oficio, 243 años después de su aparición en este territorio que hoy nos congrega como colombianos.



Nueva Gerente General de la Fundación Compartir

Nos complace darle la bienvenida a Isabel Segovia Ospina como nueva gerente General de la Fundación Compartir, quien vuelve a esta casa tras ocho años de ausencia cuando dejó su cargo de Gerente de Educación de la Fundación para adelantar estudios en el exterior, donde se recibió como Bachelor en Historia y Relaciones Internacionales en la Universidad de Pennsylvania y Máster en Estudios Latinoamericanos en Vanderbilt University y luego de haber estado al frente del viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media de 2008 a 2010.

Estamos seguros de que Isabel Segovia ha llegado para darle un gran impulso a la Fundación Compartir y a los proyectos de educación.

A la vez agradecemos a Alba Lucía Gómez Vargas la labor que adelantó guiando a todo el equipo de Compartir tras la dolorosa desaparición en febrero de 2009 de Gustavo Pulecio Gómez, mentor de la Fundación y quien siempre apoyó de manera irrestricta la labor del Premio.

Palabra Maestra quiso unirse a las celebraciones que por el Bicentenario se han hecho en el país, centrando en este caso, la mirada justamente en el oficio del maestro e invitando a investigadores para que compartieran con los lectores sus percepciones de esta historia.

NOTICIAS PARA COMPARTIR



Compartir

Hace 30 años nació la Fundación Compartir

Hitos de una historia de servicio

- 1979** Un grupo de empresarios liderado por Pedro Gómez Barrero firma el 17 de diciembre el acta de constitución de la Fundación Compartir con el objetivo de aliviar la situación de miles de damnificados de los desastres naturales ocurridos con pocas semanas de diferencia entre noviembre y diciembre de ese año: inundaciones por la ola invernal, un terremoto y un terremoto-maremoto. Con ello comienza la reconstrucción de viviendas para los afectados.
- 1981** Se pone en marcha el Programa de Desarrollo Empresarial –Prodem– con el objetivo de fomentar la microempresa y el empleo.
- 1983** Comienzan a construirse proyectos integrales de vivienda, que además de casas, incluyen colegios, centros de salud, guarderías, iglesias, etc.
- 1992** Se inicia la construcción de los colegios Compartir. El primero se edifica en el barrio Meissen de Bogotá.
- 1994** Compartir crea dentro del proyecto Prodem el Premio al Mejor Microempresario del Año. Asimismo, la Fundación crea el Programa de Apoyo a Artesanos de Cucunubá.
- 1995** La Fundación inicia un programa de recuperación de parques en la capital con el apoyo de las autoridades distritales y empieza a funcionar la Financiera Compartir S. A., cuyo objetivo es apoyar al sector microempresario.
- 1998** Se instituye el Premio Compartir al Maestro.
- 2000** Se inaugura el primer Computer Clubhouse en el Museo de los Niños. Comienza el programa de Comercializadora Internacional para fortalecer las actividades del sector microempresarial. Se amplía a otras ciudades el programa de recuperación de parques. Comienza a circular el periódico *Palabra Maestra*.
- 2008** El Premio Compartir al Maestro se regionaliza. Quindío es el primer departamento en destacar sus mejores docentes.
- 2010** Se cumplen 12 años desde cuando se comenzó a premiar a los mejores maestros del país. La regionalización se ha extendido a Cundinamarca, Bogotá y Boyacá. Para este año ya la Fundación ha construido más de 33.000 soluciones integrales de vivienda y más de 40 instituciones educativas.

FUNDACIÓN COMPARTIR

PRESIDENTE Pedro Gómez Barrero VICEPRESIDENTA Luisa Gómez Guzmán CONSEJO DIRECTIVO Eduardo Aldana V. / Jurgen Haas L. / Ignacio de Guzmán M. / Jorge Cárdenas G. Eduardo Villate B. / Carlos Pinzón M. / Humberto Vegalara R. / Margarita Vidal G. / José Luis Villaveces C. DIRECCIÓN GENERAL Gerente General Isabel Segovia O. Subgerente General Alba Lucía Gómez V. Directora Premio Compartir al Maestro Luz Amparo Martínez R. Director de Instituciones Educativas Javier Pombo R.

PALABRA MAESTRA No. 25 / OCTUBRE DE 2010

Consejo editorial Luisa Gómez G. / Isabel Segovia O. / Javier Pombo R. / Luz Amparo Martínez R. Coordinación editorial Mariana Schmidt Q.

Corrección de estilo Lilia Carvajal A. Diseño y armada electrónica Marta Cecilia Ayerbe P.

Fotografías Museo Pedagógico Colombiano y Archivo Fundación Compartir Impresión Periódico *El Tiempo* Tiraje 45.000 ejemplares

Las opiniones expresadas en este periódico no comprometen necesariamente el pensar de la Fundación Compartir.

FUNDACIÓN COMPARTIR Calle 67 No. 11-61 Teléfono PBX: 312 6055 Fax: 312 5006 Bogotá, D.C. Correo electrónico: educacion@fundacioncompartir.org www.fundacioncompartir.org www.palabramaestra.premiocompartirmaestro.org



PREMIO COMPARTIR AL MAESTRO

Calidad, brechas y nuevas tecnologías para la formación docente



Estos son los retos que enfrenta el nuevo Gobierno en materia educativa. Dice el viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media, Mauricio Perfetti, que la herramienta fundamental para lograrlo será el uso de la información que sobre el desempeño de los estudiantes y sus maestros se tiene, lo que permitirá diseñar acciones focalizadas en las necesidades de las regiones.

Palabra Maestra: ¿Cuáles son los principales retos con los que lo recibió el Viceministerio? ¿Cuáles las prioridades?

Mauricio Perfetti: Cuando uno mira en perspectiva observa que ha habido avances en cobertura, en haber puesto sobre el tapete la importancia de hacer un trabajo de atención a la primera infancia, en empezar a crear las condiciones para una educación de mayor calidad y en atender temas que estaban perdidos, como la articulación de la media con la educación superior. Sin duda partimos de esos avances, de esos logros, que son muy importantes.

P. M. ¿Cuáles son los retos?

M. P. Avanzar muchísimo más en la calidad. Otro tema fundamental asociado a esta es que al esfuerzo en cobertura hay que darle un impulso adicional para que los estudiantes permanezcan en el sistema educativo. Se tiende a pensar que lo único por lo que los muchachos desertan del sistema es por razones económicas. Las encuestas que hemos hecho muestran que esa es una razón, pero no la única: también cuenta la pedagogía y que lo que reciben les sirva para su vida. Las cifras muestran que en general en el sector rural, de cada 100 estudiantes que empiezan la primaria, menos de cincuenta completan sus estudios. Entonces, la permanencia, la retención es un reto. Otro desafío grande es cerrar las brechas. Cuando uno mira las cifras de cobertura y de calidad detenidamente por sector, urbano, rural, oficial y privado, encuentra unas diferencias inaceptables para un país como Colombia y para un programa de gobierno que busca la prosperidad. Y esas diferencias son también críticas cuando se trata del acceso que tiene la población con necesidades especiales. Ese es otro de los grandes retos. Y el otro muy importante es el de primera infancia. Diversos estudios muestran que si un muchacho arranca la primaria con deficiencias en su nutrición, en su desarrollo básico, va a iniciar en unas condiciones muy desfavorables que no le van a ayudar a progresar como debería. Esas son las prioridades: calidad, las brechas y la primera infancia.

P. M. ¿Cuáles son las estrategias?

M. P. Lo fundamental, partir de una información que antes no teníamos para fijar una política en educación. Hoy en día sabemos cómo están los establecimientos escolares, los rurales, los urbanos, los privados, los públicos. Colombia es un país desigual, un país de regiones desiguales y la educación hace parte de esa desigualdad, entonces tenemos que pensar de manera distinta la política sectorial. No es posible tratar por igual lo que no es igual.

P. M. ¿Va a ser una mirada más por territorios?

M. P. Sí, una mirada que toma en consideración las características educativas de las zonas: cómo están en calidad de la educación los establecimientos, cómo están en gestión las secretarías, dónde están las brechas y cómo se presentan. Hicimos un ejercicio la semana pasada. Cogimos las Pruebas Saber de todos los establecimientos de una entidad territorial (ver gráfico pág. 4) y vimos que gran parte de las escuelas rurales están por debajo de la media, aunque hay algunas con logros por encima. Le siguen las urbanas oficiales, donde una que otra está por encima del promedio, y después las privadas que están casi todas por encima, aunque se encuentran por debajo algunas. Se trata de una situación que lo que hace es reproducir la pobreza, porque son escuelas carenciadas que producen para estudiantes de bajos ingresos malos resultados. No es solo un tema de ser rural y pobre, sino que además las escuelas son malas. Vamos a trabajar muchísimo en eso. Vamos a hacer un programa con las escuelas de más bajo promedio, porque esto es inaceptable.

P. M. ¿Y el tema cultural? ¿Eso no implica también mirar condiciones culturales?

M. P. Claro. Otro tema fundamental es que la educación no es una responsabilidad única y exclusiva del ministro de Educación, es una responsabilidad del país, de la sociedad. Si queremos avanzar en mejorar la calidad, si queremos avanzar en reducir esas brechas educativas, si queremos avanzar en mejoras de cobertura de esa atención que reciben los niños antes de que lleguen a la escuela, aquí tiene que haber, y así lo ha planteado la Ministra, una gran movilización nacional por la educación. Vamos a arrancar una construcción del plan sectorial a lo largo y ancho del país. La Ministra va a encabezar esa movilización y va a ir personalmente a las regiones a sentarse con todos los actores que tienen que ver con la educación para discutir estos temas, escuchar recomendaciones, recibir propuestas.

P. M. Más allá del uso de la información para formular una política sectorial y de hacer una movilización nacional por la educación ¿qué otras estrategias piensan poner en marcha?

M. P. Voy a resaltar algunos de los cómo más importantes: vamos a diseñar un gran programa de capacitación docente, muy virtual para intervenir en distintos aspectos que redundan en los procesos pedagógicos; será una formación por ciclos y permanente cuyos contenidos los vamos a desarrollar conjuntamente con las universidades. La idea es lograr una formación masiva que pueda llegar a muchísima más gente, en

muchas más regiones. Esto es apremiante. Cuando uno mira los resultados de Pruebas Saber, por ejemplo en matemáticas y los cruza con los resultados de evaluación de desempeño de los docentes, encuentra una coincidencia muy grande entre los bajos resultados de los docentes y el rendimiento de los estudiantes.

P. M. Las investigaciones que han trabajado sobre el tema de formación docente hacen mucho énfasis en el intercambio de experiencias...

M. P. Eso va a estar. Hay experiencias de gran valor en las escuelas rurales, algunas incluso carenciadas y en las zonas más apartadas del país, así como guías construidas por los docentes que podrían potenciarse mucho al compartirlas con otros. Una ventaja de las plataformas virtuales es que es posible compartir con otros sus experiencias, sus materiales, asunto que la educación presencial no favorece. Un docente estudiando una maestría muy difícilmente puede compartir con un alto número de compañeros.

P. M. Igual habría que ayudarles para que puedan sistematizarlas.

M. P. Para eso hay metodologías que facilita la misma plataforma. Un segundo aspecto al que le damos mucha importancia es que vamos a hacer un plan nacional de lectura.

P. M. Ya hay un plan nacional de lectura. ¿En qué va a cambiar?

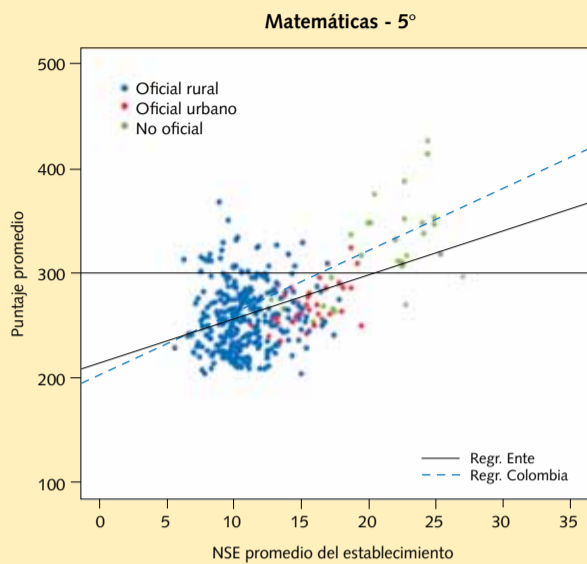
M. P. Nos vamos a dedicar a que los niños en las edades en que les corresponden desarrollen sus competencias de comprensión de lectura y de comunicación. Tenemos que mejorar logros en este campo. Lo vamos a desarrollar en el marco del currículo de los grados correspondientes para que sea más integrado al tema escolar y dentro del desarrollo curricular y acorde con los estándares. Eso tiene una importancia grandísima. Está demostrado que cuando los niños tienen altos logros en lectura, comprensión y lenguaje mejoran los resultados en matemáticas. Eso exige una movilización nacional, queremos trabajar con muchos actores nacionales. Colombia decididamente tiene que mejorar esas capacidades de lectura.

Lo tercero es que vamos a montar virtualmente, para que los docentes tengan mayor manejo, en la plataforma del Ministerio, Colombia Aprende, todas las guías que existen, las de Escuela Nueva, la de Posprimaria, materiales didácticos... Lo que queremos con la formación masiva en plataforma es que ellos tengan la capacidad de generar sus propios métodos. Muchas veces los docentes le dicen a uno que hace falta una referencia de cómo ejemplificar algunas cosas.

(viene pág. 3)

SABER 5° 2009

Relación entre puntajes promedio y niveles socioeconómicos



Este gráfico muestra la relación entre el puntaje promedio obtenido en las Pruebas Saber, área de matemáticas y quinto grado, por cada uno de los establecimientos educativos de una entidad territorial, que llamaremos X, y el nivel socioeconómico promedio de sus estudiantes, medido en una escala cuantitativa.

Cada punto representa a un establecimiento educativo y los colores identifican el sector y zona a los que pertenece, así:

- Azul:** instituciones oficiales rurales
- Rojo:** instituciones oficiales urbanas
- Verde:** instituciones no oficiales

- La línea horizontal muestra el puntaje promedio nacional, establecido en 300 puntos para cada área.
- La recta continua en diagonal representa el puntaje que se esperaría para el conjunto de establecimientos educativos de esa entidad territorial, dado su nivel socioeconómico.
- La línea punteada, también en diagonal, representa, por su parte, el puntaje promedio que se esperaría para el conjunto de establecimientos educativos de todo el país, dado su nivel socioeconómico.

Cómo interpretar el gráfico:

Los establecimientos educativos que están por encima de la recta diagonal continua tienen un puntaje promedio superior al que se esperaría de ellos, en función del nivel socioeconómico de sus estudiantes.

Cuando la línea nacional (punteada) está por encima de la de la entidad territorial (continua), quiere decir que el conjunto de los establecimientos ubicados en esa entidad territorial obtuvo puntajes promedio menores a los que se esperarían para los establecimientos del país, dado su nivel socioeconómico.

Como puede apreciarse, resulta satisfactorio encontrar que en el caso de esta entidad territorial hay varias instituciones oficiales rurales y privadas cuyos resultados están por encima del promedio que se esperaría obtuvieran dado su nivel socioeconómico, lo que indica que están haciendo bien su labor y habría mucho que aprender de ellas. Esto muestra que pese a la pobreza, en muchos casos los estudiantes logran buenos resultados como producto de aquello que les enseñan en su institución.

No obstante, también es preocupante que haya muchas instituciones que están por debajo del promedio que se esperaría según su nivel socioeconómico; a esas instituciones habrá que darles mayor apoyo técnico, comprender el porqué de esos resultados y focalizar acciones para que los mejoren.

P. M. No nos lo perdonarían los lectores si no abordamos con usted un debate que está al rojo vivo: en el Estatuto Docente se abre la posibilidad de que profesionales de cualquier área, con muy poca formación pedagógica, ejerzan como docentes. ¿Qué piensa al respecto?

M. P. Que uno no puede ser más papista que el papa, y pensar que solo quien ha sido licenciado puede ejercer una adecuada docencia. Si eso fuera así no habrían pruebas tan deficientes. Hay gente que hace una carrera de educación superior y por muchas razones dice: mi vocación es esta y se mueve a otros ámbitos.

P. M. Eso dice abramos esa oportunidad, pero ¿qué formación se requiere?, porque la sensación es que cada el tema de la pedagogía se está diluyendo.

M. P. Uno ahí ve que vienen temas fundamentales: primero, esto que menciono de la formación como un tema permanente. En esas carreras unos tendrán que arrancar en un punto y otros en otro. He visto ingenieros químicos, PhD., que quieren ser docentes y lo que habría que hacer es incentivarlos a que tomen maestrías de docencia en temas específicos, pero me parece que cerrarse por el prurito de que no es licenciado, pues no. Hay que abrir posibilidades para que puedan encarrilarse en una formación y fortalecer esas competencias en pedagogía, en el manejo de clase...

P. M. ¿Cómo trabajar a favor de la calidad de las facultades de Educación? ¿Qué piensa hacer el Ministerio al respecto?

M. P. En el marco de la política de calidad estamos reflexionando sobre las normales superiores, como un arranque de base muy fuerte.

P. M. ¿Van a acabar las normales y las facultades de Educación?

M. P. No. No.

P. M. Usted que viene del sector rural, que trabajó en la Fundación Manuel Mejía de la Federación de Cafeteros, ¿qué aprendió ahí que pondrá al servicio del Ministerio?

M. P. Varias cosas. Uno encuentra maestros que son unos héroes nacionales, por los sitios donde trabajan, por las carencias. Por eso decía ahora lo de la vocación. Pienso que ahí es necesario trabajar varios temas: la formación permanente, sobre todo en zonas rurales, porque los maestros se capacitan y después chao, como si los procesos de formación no fueran permanentes, las necesidades van cambiando y hay que reflexionar sobre la propia práctica. Nosotros hicimos una prueba piloto para el Ministerio en formación virtual con docentes de escuelas rurales, en las zonas más alejadas; eso lo valoramos mucho porque les da posibilidades que la formación presencial no brinda. Además usted puede conversar con el docente que está por allá al otro lado del país y que enfrenta el mismo problema, digamos, cómo puedo ejemplificar esto a un muchachito de una zona distante en una escuela carenciada, de manera que le sirva para su proceso de aprendizaje significativo. Yo creo que lo de la formación del maestro debe ser un tema permanente.

P. M. ¿Qué más trae de la Fundación?

M. P. Que en esas zonas carenciadas hay que cambiar el enfoque educativo, hay que trabajar más el aprendizaje significativo; hay que trabajar más con la inteligencia relacional; hay que desarrollar proyectos productivos, eso es fundamental, eso amarra. Trabajar de forma continua en la formación docente.

P. M. ¿Quisiera destacar algún otro aspecto sobre el cual van a trabajar y que no ha señalado?

M. P. Sí. La preocupación de la Ministra por darles condiciones de salud a los docentes; hay prevalencia de incapacidades asociadas con estrés. La Ministra quiere trabajar eso. ■

El lugar del profesor en la escuela fue definido en su origen por condiciones de posibilidad que ya no son las de ahora. La proliferación de discursos al respecto se debe a los vanos intentos de definir qué es hoy un maestro. Si la escuela ha cambiado, si la infancia ha cambiado, si el saber ha cambiado, el maestro no puede ser ajeno a estos cambios.

Alberto Martínez Boom

Profesor Universidad Pedagógica Nacional
Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica

Parece simple suponer que cuando hablamos del cuerpo nos estamos refiriendo a una materialidad visible y tangible. Sin embargo, cuando entramos en la realidad virtual o usamos las tecnologías telepresenciales algo ocurre con lo corporal: rompemos con los nexos que conectan el aquí con el ahora. Puedo hablar “ahora” con casi cualquier persona en el mundo, pero sin moverme del “aquí”. Esa posibilidad transforma al cuerpo antes tangible y lo hace un poco inmaterial, incluso podría decir que lo vuelve poroso, fantasmagórico. Voy a insinuar un fenómeno similar respecto de un personaje que antes conocíamos como el maestro y que nuestra época, por prácticas y discursos específicos se ha diluido.

En principio pensé mostrar un recorrido entre la aparición pública de un cuerpo del enseñante y el modo poroso en el que se ha transformado su función en las llamadas sociedades del conocimiento. Sin embargo entendí que señalar que el maestro está afectado por las cuestiones del mundo actual es un lugar común que no arriesga nada.

La dilución del maestro en la sociedad actual tiene varios significados: dilución como lo que desaparece, lo que se disemina; pero también dilución como ilusión: la que ellos se hacen de sí mismos y la que otros hacen del maestro. La enseñanza que en otra época era definitoria para nombrar al maestro, hoy tiende a remplazarse por una función que puede cumplir cualquier sujeto en muchas instancias y a través de varios dispositivos. Sin duda ese tránsito entre el maestro y la función docente de hoy termina por oscurecerlo, o si lo prefieren, enrarecerlo. Incluso su diseminación es por exceso, no por defecto; tantos son docentes y hay docencia en todo, que el maestro termina por diluirse.

La proliferación de discursos sobre los maestros es avasallante: se habla de ellos sin nombrarlos en los lenguajes de la calidad o del aprendizaje; la economía política de lo educativo les construye una red de observación e intervención que los aborda técnicamente; algunos expertos ponen el acento en su condición substancial y especulan sin límite sobre su protagonismo; la política pública tiende a unificar por consenso sus campos de formación en términos de capacitación, reciclaje, entrenamiento, reconversión, pero sobre todo, profesionalización; sus relaciones con la práctica, con el saber, con el orden institucional se expresan por lo general como un asunto que proviene del exterior; su estatuto intelectual y legal conserva el grito, la

La dilución del maestro

precariedad, las urgencias lloradas de antaño. Dicho de otro modo, se habla tanto de los maestros que no parece quedarles ni oscuridad ni respiro. Cuando se habla tanto del maestro ya no se sabe qué es lo que se dice de él, o algunos creen que con definir su perfil están resolviendo sus problemas.

Esto me hace pensar que el lugar del profesor en la escuela fue definido en su origen por condiciones de posibilidad que ya no son las de ahora y que tal proliferación de discursos se debe a los vanos intentos de definir qué es hoy un maestro. Si la escuela ha cambiado, si la infancia ha cambiado, si el saber ha cambiado, el maestro no puede ser ajeno a estos cambios.

Al margen de los códigos usuales que tejen referencia sobre los maestros, no intento un examen, no busco ni sentar cátedra, ni atacarlo, solo ubicarlo en un lugar de tránsito problemático. Las condiciones que lo hicieron posible ya no están, muy seguramente a esto sea a lo que llaman cambio educativo. Las prácticas que antes lo definían, ahora hacen que se reconstituya, que tenga que pensar y disputar su legitimidad. Sus relaciones consigo mismo y con lo que lo rodea lo interrogan hasta el punto de parecer embrollarlo en campos, funciones, invisibilidades y quehaceres que diluyen su cuerpo. Se dice de él que no tiene experiencia, que la pierde, la derrocha, cada vez habla y convoca menos. Suspendido en la indefinición de tanto requerimiento se entrega al espectáculo de un pensamiento que habla de él, mucho más que al pensamiento mismo, que a su propio pensamiento.

En el momento en que se multiplican los mensajes, se recompone el carácter y el papel de la formación, así como se redefine la subjetividad del maestro. Vemos entonces cómo este entra en una región de sombras donde se desubica y al mismo tiempo lo multiplica en tantos otros que su presencia se hace superficial y por demás, casi anodina. Sin embargo muchos han creído que lo único que tiene que cambiar es “su disposición hacia el cambio” o que “debe asumir los retos que le impone la sociedad del conocimiento y los procesos de modernización social y cultural”; no faltará quien opine que con “una capacitación

y actualización de sus conocimientos” ya bastaría, o que necesita entender “los cambios operados en las infancias” y por tanto adoptar una nueva actitud hacia la tecnología, su lógica, sus ventajas.

Pero hay también quienes descartan definitivamente al enseñante y lo reemplazan por un profesional a la luz de confiar en los procesos de formación en instituciones “perfectamente acreditadas que garantizan su profesionalización”, o también los que lo recomponen como “un experto en resolución de problemas” y otras habilidades multiusos. Resulta entonces apenas natural que el maestro se esté diluyendo. Así...

Dilución por función. Separado de la enseñanza, por ese juego complejo de enrarecimiento de la pedagogía y desarticulación de su acción enseñante, el maestro existe de ahora en adelante solo de un modo disgregado y disperso: por un lado administra el currículo del que únicamente conoce su forma exterior: ni lo construyó, ni puede adecuarlo, ni transformarlo o adquirir autonomía de él, porque ya todo está perfectamente amarrado y construido por el modelo; por otro lado su papel se recompone al definirse que su tarea en el proceso de la educación es servir de facilitador de aprendizajes, es decir, que sus propias preguntas, su proceso de construcción está limitado al rendimiento de los otros.

Dilución por aprendizaje. De la misma forma que un cuerpo superprotegido pierde toda posibilidad de defensa, el énfasis desmedido en el aprendizaje, entendido solo como transformación de conductas, señala la duda en el valor de lo que efectivamente se puede aprender. Destaco aquí una posible ruptura en las concepciones y en la organización del modo de ser maestro, por lo menos en el último medio siglo, primero con el surgimiento de la tecnología instruccional y el modelo curricular y, más recientemente, con la introducción de un nuevo estilo de desarrollo educativo basado en “la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje”. En ambos casos la reordenación impone al maestro el privilegio del aprendizaje con lo cual su destino estará definido, no por sí mismo, sino por los sujetos de aprendizaje. Al quedar atomizado el propósito de la formación, lo que queda es la conducta del otro expresada en términos de habilidades, destrezas y comportamientos.

Dilución por los entornos virtuales. Los avances tecnológicos actuales hacen posible el empleo de mediadores de la enseñanza-aprendizaje que muchos de los maestros no conocieron cuando eran estudiantes, ni tampoco, en muchos casos, durante el período de preparación profesional. Durante mucho tiempo, el maestro tenía por función mostrar los conocimientos y los contenidos y, respecto al método de enseñanza, relacionar dichos

contenidos con lo social y lo cultural, lo cual permitía la transformación de los conocimientos en contenidos para la enseñanza y de la conversión de estos en saberes por intermediación de la cultura, en lo que Lyotard denomina la política de los saberes. Pero en la docencia virtual, el modo de ser de los conocimientos supone otro tipo de modificación sustantiva respecto de lo que antes constituía la enseñanza de los conocimientos. Estoy lejos de criticar la informática y la tecnología, sino la manera como el maestro se debe hacer funcional a ellas, cuando el proceso es más potente al revés.

Quienes hablan hoy del maestro, de su cuerpo, de su voz, de su formación, están llamados a avistar la porosidad, la ambigüedad que supone su diseminación funcional en la sociedad. Ya no es posible acceder a su cuerpo porque este se ha eterizado.

Conectando con lo que había señalado al inicio, hoy estamos en presencia de la dilución de eso que antes podríamos reconocer como el cuerpo del enseñante. Ya Virilio había advertido sobre esta estética de la desaparición que toca la puerta de nuestra cultura y que afecta el tiempo, el espacio, nuestros sentidos, la economía, la relación con la ciudad y con el planeta al encerrarnos en la economía política de la rapidez. A mayor velocidad, más pérdida del mundo, del cuerpo, de la voz. La subordinación del lenguaje a la comunicación es una prueba de ello, la reducción de la expresión a su uso metodológico es lo que hace que las aulas ya no sean lugares para la palabra. Quienes hablan hoy del maestro, de su cuerpo, de su voz, de su formación, están llamados a avistar la porosidad, la ambigüedad que supone su diseminación funcional en la sociedad. Ya no es posible acceder a su cuerpo porque este se ha eterizado.

La tesis de la dilución se quiere presentar más que como un destino fatal, como una alerta, como un grito intempestivo que demanda la puesta en escena de todas nuestras potencias y nuestras capacidades para pensarnos más allá de los discursos inmovilistas, de los llamados a la resignación, de los juegos que proponen economía del pensamiento. Si algo tenemos por derrochar es la capacidad de pensar, claro que para ello se requiere paciencia, soledad y esfuerzo compartido. Coincido con Said en que la labor de un intelectual no pasa por complacer sino por suscitar perplejidad, en este caso, llamar la atención frente a las fuerzas que golpean al maestro contemporáneo. Si bien algunos podrían afirmar que esta tesis manifiesta una negatividad, su lectura procede mejor como el esfuerzo de quien intenta pensar de otro modo. No hay aquí añoranza de nada, tampoco desesperanza, mucho menos ahorro de complejidad. Ante los afanes de las respuestas inmediatas de las propuestas generales, queda la vía de quienes usan la inteligencia y el deseo de modo múltiple, singular e inmanente. ■



El pensador de Rodin.

Vea en palabramaestra.premiocompartirmaestro.org la intervención de Alberto Martínez Boom en el conversatorio “La educación en los últimos doscientos años” llevado a cabo durante el Foro Nacional de la Calidad Educativa del 2010.

El maestro en algo más de 200

Una serie de movimientos sociales y políticos en nuestro país por más de doscientos años moldearon el ser del maestro de hoy en Colombia, le otorgaron rasgos particulares y constituyen el cimiento para su acción en la escuela y en la sociedad en general.

Aquí se señalan algunos de los hitos más significativos en ese proceso de construcción de la profesión docente. Aunque se encuentran dispuestos en orden cronológico, ello no puede interpretarse como un proceso continuo y menos aún acumulativo de avances y progresos. Antes bien, los lectores podrán vislumbrar allí los vaivenes de una profesión cuyo campo intelectual y de acción varía y se caracteriza conforme a concepciones diversas de sociedad y de Estado.

Alejandro Álvarez Gallego
Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional
Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica

Gustavo Adolfo Parra León
Profesor de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz, Bogotá

siglo XVIII

1767

Aparición del oficio de maestro

En 1767, con la expulsión de los jesuitas, el control de la educación en el Virreinato de la Nueva Granada, dejó de ser asunto exclusivo de comunidades religiosas para volverse preocupación del Estado. Lo anterior se vería confirmado con la Cédula Real de 1768, la cual estableció que ningún preceptor podía enseñar sin autorización del Rey. Más adelante, en 1808, comenzaron los nombramientos de los maestros a través de convocatorias públicas para elegir a los más adecuados a través de los exámenes de oposición.



siglo XX

1904

La Escuela Normal Central de Institutores es dirigida por los hermanos cristianos, críticos del pestalozzianismo e impulsores de la psicología experimental

Al iniciar el siglo XX, con la Ley Uribe de 1904, los hermanos de las escuelas cristianas asumieron el control de la Escuela Normal Central, institución encargada de la formación de maestros para dirigir las normales de cada departamento. En este escenario se generó una crítica hacia la pedagogía pestalozziana, por creerla "verbalista" y "memorista", y además por no considerar los avances de disciplinas emergentes como la psicología experimental. Este saber pronto se convertiría en un sustrato muy importante para la formación y la acción en el aula por parte de los maestros, tal y como quedó registrado en el Congreso Pedagógico Nacional de 1917.



FOTOGRAFÍA: MUSEO PEDAGÓGICO COLOMBIANO, UPN.



1933

Creación de las facultades de Educación de la Escuela Normal Superior de orientación liberal y crítica de la pedagogía católica

A partir de 1930, con el ascenso de los liberales a la Presidencia, se gestaron diversos cambios en la estructura del sistema educativo, que convocaron saberes propios de la medicina, la psicología, la pedagogía activa, entre otros, para darle una orientación distinta a la educación nacional. Estas transformaciones se hicieron evidentes en la creación de las facultades de Educación y de la Escuela Normal Superior, las cuales se convirtieron en un escenario para la formación de maestros y de intelectuales desde una perspectiva alternativa y que incluso se opuso a la pedagogía católica que venía operando.

1936

Escalafón docente y visitas de revisión

En 1936, el Ministerio de Educación Nacional instauró el primer escalafón nacional del magisterio (Dec. 1602/1936) y previó la realización de visitas de revisión a cada escuela del país para que se clasificara a los maestros. Dicha visita pretendía inspeccionar condiciones de tipo personal, administrativo, de docencia y técnica de enseñanza, y del título, todo ello para profesionalizar al magisterio en el país. Este hecho generó una de las primeras huelgas de maestros en Colombia así como muchos despidos y críticas hacia los docentes por parte de diversos sectores.



siglo XXI

2002

Reformas educativas y nuevo estatuto docente

Teniendo como referente las reformas educativas de los noventa y los cambios sociales y políticos de finales del siglo XX, en febrero de 2002 se promulgó el Decreto 1278 que configura un nuevo estatuto, el cual permite la admisión de otros profesionales —no licenciados ni normalistas— a la carrera docente, una vez aprueben un examen y certifiquen un año de cursos de pedagogía. Aunque algunos sectores afirmaron que con esta medida se fortalecía el saber disciplinar como componente fundamental del acto educativo, otros consideraron que dicha norma desconocía la particularidad e importancia del saber del maestro en cuanto a pedagogía y didáctica. Como producto de lo anterior, la carrera docente funciona hoy con dos estatutos, el 2277 de 1979 y el 1278 de 2002.



años de historia de Colombia

siglo XIX



1821

Surgimiento de la formación para maestros

En 1821, después de la proclamación de la Independencia y de la Constitución de la gran Colombia, se crearon en Bogotá, Caracas y Quito las escuelas normales, destinadas a formar maestros en el método de monitores de Bell y Lancaster. Aunque inicialmente la preparación de los maestros no estaba claramente diferenciada de la de los chicos que se educaban en las escuelas primarias, poco a poco se fue especializando hasta constituir un tipo de formación particular.

¿En qué consistía este método? Después de que el maestro daba las respectivas indicaciones y enseñanzas a un primer grupo de alumnos, estos se encargaban de repetirlas a grupos de compañeros. De acuerdo con el comportamiento y el desarrollo de las tareas, el sistema de enseñanza mutua repartía premios y castigos. De esta época son famosas las frases “La letra con sangre entra” y “La labor con dolor”.

1870

Inspectores escolares, directores de escuela y Sistema de Instrucción Pública

El 1° de noviembre de 1870, en el marco de múltiples esfuerzos por fortalecer la unidad nacional, el gobierno de Eustorgio Salgar promulgó el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria. Este decreto posibilitó la organización de un sistema de instrucción pública con inspectores, directores de escuela, periódicos y escuelas normales en cada capital de los estados en que se dividió el país en la Constitución de Rionegro (1863). A dichas escuelas normales llegó la Primera Misión Pedagógica Alemana, con la que se fortaleció la apropiación de los principios pedagógicos y de los métodos creados por J. H. Pestalozzi.

Este pedagogo suizo generó sus ideas en el marco de las diversas obras que creó para la formación de los niños y más adelante, de los futuros maestros. Sus ideas se sustentaban en principios como: el carácter particular de la infancia como etapa de la vida, el papel central de la mujer en la educación, la teoría de las facultades y la distinción entre corazón (formación moral), mano (educación del cuerpo) e intelecto (instrucción intelectual).

1893

Los elementos de pedagogía de Luis y Martín Restrepo Mejía y el Plan Zerda: incorporación del método de Pestalozzi bajo la lupa de la doctrina católica

Con el ascenso de los conservadores al poder, la Iglesia católica retomó oficialmente la dirección de la educación. En este marco surgió una pedagogía católica basada en los principios de la doctrina cristiana, del neotomismo, y de los elementos de la pedagogía de Pestalozzi que podían hacerse compatibles con la Iglesia. Esto fue lo que se condensó en el manual de los hermanos Restrepo Mejía, adoptado por cuatro décadas en las normales de Colombia y Ecuador, así como en el Plan de Liborio Zerda de 1893, ministro de Educación en ese momento.

FOTOGRAFÍAS: MUSEO PEDAGÓGICO COLOMBIANO, UPN.



1953

Creación de la Universidad Pedagógica de Varones en Tunja y Femenina en Bogotá

Al iniciar la década de los cincuenta, la Escuela Normal Superior había dejado de ser central para el gobierno de Laureano Gómez, debido a la vinculación de esta con el proyecto liberal de los años 30. Por esa razón, dicha institución fue dividida en dos nuevas con orientaciones distintas, aunque con el mismo rigor en la formación: la Universidad Pedagógica de Varones de Tunja y la Universidad Pedagógica Femenina de Bogotá. La primera se convirtió en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y la segunda en la Universidad Pedagógica Nacional.

1959

Creación de Fecode y movilización del magisterio

El 24 de marzo de 1959 se creó la Federación Colombiana de Educadores –Fecode–, una de las principales agrupaciones sindicales que aglomeró a los maestros del país para luchar por su salario y por mejores condiciones laborales. En el marco de las primeras luchas del magisterio como gremio organizado, uno de los momentos más significativos es la Marcha del Hambre de 1966. En ella participaron 700 maestros que caminaron desde Santa Marta hasta la capital para exigir el pago de su salario y un presupuesto claro para la educación, lo cual se consiguió dos años después.

1979

Creación del Estatuto Docente

Después de dos intentos fallidos por generar un régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de los profesionales docentes, los maestros del país –a través de Fecode– lograron pactar con el Gobierno un estatuto docente con el Decreto 2277 de 1979, en el cual quedaban claros los requisitos y parámetros para que los educadores pudieran desarrollar su labor, tanto en el aula como en la administración de la educación.

1982

Movimiento pedagógico de los maestros colombianos

El Congreso de Fecode de 1982 puso en escena una preocupación por la defensa de la educación pública y del saber pedagógico como propio del maestro. De esta forma se generó un movimiento intelectual que agrupó a diversos colectivos de maestros en torno a la escuela como institución de carácter cultural y del maestro como “trabajador de la cultura”. Sin embargo, esta posición se diluyó en los años 90 con la emergencia de nuevas políticas educativas, preocupadas por el mejoramiento de la calidad de la educación y que incluso fueron apoyadas por sectores que participaron del Movimiento Pedagógico.



2004

Reglamentación de la formación docente en los programas de pregrado

Durante los primeros años del siglo XXI, el Ministerio de Educación generó una reglamentación de los programas de educación superior. El 22 de abril de 2004 expidió la Resolución 1036 para la formación docente, en ella se destaca el reconocimiento a la didáctica y a la pedagogía como disciplina fundante de la profesión. Además, se incluye la formación investigativa como componente básico de los programas de licenciatura.

2010

Nueva reglamentación de la formación docente: destitución del saber pedagógico e incorporación de las competencias

En el año 2010 nuevamente se reglamentó la formación docente en los programas de pregrado (Resolución 5443). De acuerdo con la nueva norma el fundamento de dicha formación debe ser el desarrollo de unas competencias básicas para el ejercicio de la docencia. En este orden de ideas, se propuso que los procesos de práctica pedagógica ocurrieran solo en un año de la carrera y que se restringiera la formación de educadores que atienden poblaciones educativas especiales a los niveles de postgrado. Debido a la discusión que se generó en diversos sectores del magisterio, esta reglamentación fue reformulada por el Ministerio con la Resolución 6966.

La profesión del maestro:

Una pregunta con vigencia incierta

Alejandro Álvarez Gallego

Profesor Universidad Pedagógica Nacional
Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica

Finales del

Siglo XVIII:

“No cualquiera puede ejercer el oficio”

En consecuencia con nuestros planteamientos sobre la no linealidad de la historia, conviene empezar precisando que el maestro de escuela como funcionario no tuvo antecesores. Fue el resultado histórico de una necesidad. A finales del siglo XVIII la Corona española quería que sus vasallos fueran letrados como condición para aumentar la productividad de sus reinos. Para ello dispuso que se crearan escuelas públicas, un invento muy reciente que se estaba promoviendo en el mundo europeo como resultado de la secularización y la ilustración que vivían los Estados absolutos de la época.

Ahora bien, en lo referente al asunto que aquí nos ocupa, la condición intelectual de quienes enseñan, la siguiente cita de Moreno y Escandón en 1774 pone en evidencia la preocupación, desde ese entonces, por la idoneidad que debía tener el maestro:

...con dolor se experimenta que cualquier hombre que no tiene para comer tome el arbitrio de abrir casa o en una tienda una escuela donde recoge alumnos muchachos, a quienes por su sola autoridad, enseña lo poco que sabe, o tal vez aparenta enseñarles para sacar alguna gratificación con qué alimentarse, sin que proceda licencia, examen, ni noticia de sus superiores.



La condición del maestro no es estática, ni única; es móvil y múltiple. No hay una identidad por buscar en el pasado, ni por construir en el futuro: ser maestro ha sido algo muy diverso y el oficio ha cambiado radicalmente con el tiempo, en relación con sus fines políticos, con su importancia social, con el tipo de conocimientos y de valores que enseña.

La cultura nos ha hecho pensar que la historia es una sucesión encadenada de eventos que se desenvuelven para dar lugar al presente. Así por ejemplo, creemos que la historia de los maestros da cuenta de un largo camino en el que se ha ido forjando un lugar digno para ellos en la sociedad. Creemos que poco a poco han conseguido los reconocimientos que los gobiernos y la sociedad les hacen, por sus justos méritos y por la necesidad que tiene la educación de mejorar la calidad.

Si esto fuera cierto, entonces los maestros del siglo XIX serían los precursores de los contemporáneos, quienes se habrían sacrificado dando todo de sí, sin tener los conocimientos profesionales que progresivamente la civilización les habría de conceder: primero con las normales, luego con las facultades de Educación y hoy con una amplia oferta de posgrados. Lo mismo pasaría con sus salarios y con sus condiciones laborales: salud, ascenso en la carrera docente por méritos, estabilidad, etc., etc. Desde el siglo XIX hasta hoy sería el paso a paso de un estado de carencias y precariedades suplidas en la medida en que se han ido consiguiendo los recursos.

Nuestro planteamiento es que esto no es así. Cada época es el resultado de una imbricada red de fenómenos que rebasa la posibilidad de establecer relaciones lineales de causalidad. A su vez, tampoco es posible fijar un proceso lineal que nos hable de cómo se ha construido la identidad del maestro. Se trataría de una simplificación de un proceso complejo, que no coincide con modelos ideales, sino con formas mestizas de ser, con subjetividades múltiples que interactúan con herencias del pasado, con invenciones del presente.

La condición del maestro no es estática, ni única; es móvil y múltiple. No hay una identidad por buscar en el pasado, ni por construir en el futuro: ser maestro ha sido algo muy diverso y el oficio ha cambiado radicalmente con el tiempo, en relación con sus fines políticos, con su importancia social, con el tipo de conocimientos y de valores que enseña.

Y sin embargo hoy, que se ha abierto la posibilidad legal de que un profesional cualquiera, con un curso de un año en pedagogía, pueda ejercer la docencia en cualquier nivel de la educación básica y media, echa uno la mirada atrás y lo que se encuentra es que desde que apareció el maestro público de primeras letras a finales del siglo XVIII, surgió la preocupación por formarlo pedagógicamente para que pudiera hacer bien su oficio. Por supuesto se trata de una preocupación que ha tenido diferentes connotaciones según el momento histórico, pero lo que es claro es que siempre se ha visto la necesidad de una formación pedagógica especial. Dicho de otra manera, desde que el maestro apareció en el escenario público ha habido una constante, y esa es la pregunta por su condición intelectual, esto es, por su condición profesional.

Seguirle la pista a esta discusión en el tiempo quizás resulte útil como un elemento más en la discusión actual respecto a las reformas que se promueven en relación con la profesión docente. Para tal efecto, haremos mención a algunos hitos en la historia.

Formación de nación y educación

Alejandro Álvarez Gallego



Formación de nación y educación

¿Cuál fue el papel de la escuela en los albores de lo que es hoy nuestra nación? ¿Qué tanto ayudó esta institución a los propósitos nacionalistas? ¿Ocurrió solo en Colombia o fue parte de la configuración de nacionalidades en otras partes de América? ¿Cuánto aportó a las Ciencias Sociales? Estos y otros interrogantes son los que procura resolver el historiador Alejandro Álvarez, quien recoge en este libro su investigación sobre el nacionalismo como estrategia del poder, que transformó el proceso de consolidación de los Estados Nacionales, y la manera en que ese nacionalismo fue un modo de ser del poder en el que el pasado, el pueblo y el territorio se reconstituyeron.

Álvarez muestra la escuela en su papel de institución estratégica para tales propósitos nacionalistas, y como escenario en el que políticos e intelectuales dirimieron sus diferencias. Asimismo, da una rápida mirada a tres casos emblemáticos de nacionalismo en Latinoamérica: Brasil, Argentina y México, que ayudan a entender las matrices comunes de las que participó Colombia y las especificidades de nuestro país. El libro se ocupa de los movimientos sociales, las tendencias que movilizaron a intelectuales, partidos, instituciones y sectores sociales en torno a uno u otro propósito, y en líneas generales explica cómo en medio de todo aquello fueron surgiendo, en la primera mitad del siglo XX, nuevas disciplinas, por ejemplo la Geografía Humana, la Psicología, la Arqueología y otras ciencias sociales, que se insertaron en el currículo escolar, en los colegios, en las universidades y en los programas para la formación de nuevos docentes.

Desde que el maestro apareció en el escenario público ha habido una constante, y esa es la pregunta por su condición intelectual, esto es, por su condición profesional. Asunto de vieja data que vuelve a aparecer en escena a propósito de la Resolución 5443 de 2010 que ha abierto la posibilidad de que un profesional cualquiera, con un curso de un año en pedagogía, pueda ejercer la docencia en cualquier nivel de la educación básica y media.



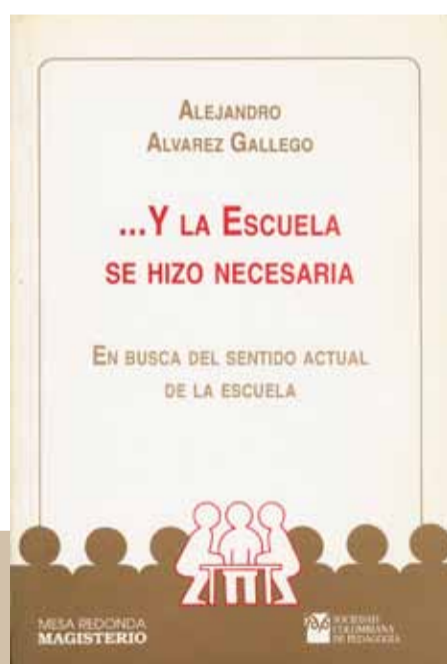
Siglo XIX:

“No cualquiera [...] puede enseñar bien lo que ha aprendido bien”

Años más tarde, con la independencia de la Corona española y la instauración de la República, se necesitaron maestros que cubrieran todos los rincones de la patria. Para ello había que formarlos y se hicieron diferentes propuestas que se fueron implementando a lo largo del siglo XIX. La pregunta por la formación de los maestros atravesaría todo ese siglo y la defensa de dicha formación se haría en estos términos, recogidos del Curso Superior de Pedagogía en Tunja en 1884:

Pedagogos teóricos pretenden hoy hacer valer una antigua aseveración, a saber: la de que cualquiera, sin instrucciones especiales, puede enseñar bien lo que ha aprendido bien [...]; opinan por lo tanto, porque se supriman las escuelas normales de institutores, y que en lugar de perder el tiempo en estudios teóricos y prácticos de Pedagogía, lo dediquen a ciencias profundas y positivas.

En ciencias profundas y positivas se formaban otros profesionales, pero lo que se reclamaba entonces era que se pusiera en duda la necesidad de una formación específica para los maestros.



...Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela

Mucho se habla de la crisis de la escuela hoy, de los retos que enfrenta con la llegada de las nuevas tecnologías y los rápidos cambios sociales que ha experimentado el mundo y en particular Colombia en las últimas décadas. Este libro pretende dar una mirada al pasado para poder reflexionar sobre el presente y visualizar el futuro. Con ese objetivo su autor, Alejandro Álvarez Gallego, realizó una investigación, auspiciada por Colciencias, que incluyó una revisión del archivo de fuentes primarias, el rastreo de artículos de prensa, de revistas y publicaciones especializadas de la época, para mostrar las motivaciones sociales, políticas y económicas que subyacen tras el surgimiento de la escuela.

Para Álvarez la escuela fue surgiendo en medio de una discusión propia del siglo XIX que era el proyecto civilizador agenciado por la élite ilustrada en diferentes instancias, tanto del poder, del Estado, como de grupos de intelectuales que vieron la necesidad de llevarla a todas partes, con el fin de incorporar a la vida civil a toda la población y en cierto sentido homogeneizarla para hacer realidad el sueño de la modernidad.

El libro, que hace parte de la Colección Mesa Redonda de Editorial Magisterio, hace un recorrido, entre otros aspectos, por el pensamiento que hizo necesaria la escuela, la civilización y la Ilustración europea, las etapas de nuestra historia, el proyecto civilizador de Mariano Ospina Rodríguez, la escolarización como proyecto civilizador del siglo XIX en Colombia y los mecanismos que instituyeron la escuelas.

Inicios

Siglo XX:

“No existe una carrera docente y este es un grave mal que refluye directamente en perjuicio de la juventud”

Desde comienzos del siglo XX surgió la necesidad de educar a una nueva clase media urbana que estaba en expansión debido a los cambios que producía el proceso de industrialización, inimaginable en el siglo XIX. Para ello se creó la secundaria, entendida como un nivel educativo que algunos ciudadanos debían cursar para satisfacer ciertas necesidades de la entonces llamada modernidad.

En ese momento volvió a aparecer la pregunta: ¿los maestros de secundaria deben formarse como tal o deben ser expertos en un área del conocimiento que tengan la vocación de enseñar? La respuesta fue de nuevo a favor de la formación específica de los docentes, con una profesión propia, según se concluye de este escrito de Rafael Bernal publicado en 1934 en la revista *Educación* de la Universidad Nacional:

En Colombia no disponemos aún, salvo casos de excepción, de un profesorado profesional para las enseñanzas secundaria y universitaria. Nuestros catedráticos son, en general, profesionales de cualquiera otra profesión menos de la enseñanza; la cátedra es un incidente, casi sin importancia, en la labor diaria del médico, del ingeniero o del abogado, que dedica casi la totalidad de su tiempo al consultorio, a la oficina o al bufete y una insignificante porción de él a la preparación de su labor clásica. No existe una carrera docente y este es un grave mal que refluye directamente en perjuicio de la juventud. La labor debería iniciarse, pues, por la preparación del profesorado, a lo menos para la enseñanza secundaria. En este orden de necesidades, la Facultad de Ciencias de la Educación ha iniciado una actividad que, en breve, empezará a dar sus frutos. Persigue ella la formación del profesorado para las futuras Escuelas Normales, dentro de un concepto sólidamente científico.

Inicios

Siglo XXI:

“Son profesionales de la educación [...] los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la profesión docente de acuerdo con lo dispuesto en este Decreto ...”

Desde finales del siglo XX y la década corrida del XXI, tenemos que la primaria se universalizó y la secundaria se masificó. En el primer caso se ha contado con maestros normalistas, en el segundo con licenciados. En 2002 vino un cambio grande que pondría de nuevo sobre el tapete la pregunta por la cualificación de los maestros. Con el nuevo Estatuto Docente (Decreto 1278 de 2002) cualquier profesional con unas competencias básicas establecidas por decreto puede ejercer la docencia:

Son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la profesión docente de acuerdo con lo dispuesto en este Decreto; y los normalistas superiores (art. 3.º).

De acuerdo con lo que se deduce de esta nueva disposición, básicamente lo que debe saber un maestro es una disciplina y un método para enseñarla. Para hacerlo no se necesita una carrera especial y por lo tanto tampoco una institución especial. En virtud de esto, a la carrera docente oficial hoy en día ingresan miles de profesionales que no han sido formados para la docencia. Se trata sin duda de un hito histórico y habrá que ponderar sus consecuencias.

¿Qué impacto tiene esto en el aula, en la institución educativa, en los niños y jóvenes? ¿Cuál será el futuro de las escuelas normales y de las facultades de Educación, las instituciones encargadas de pensar sobre la pedagogía como disciplina fundante de la profesión (art. 2, Resolución 1036 de 2004)? ¿Y ¿cuál será el destino de la pedagogía? Es claro que sin un campo de saber no habrá profesión, y sin un maestro profesional no habrá necesidad de desarrollar más la pedagogía... ¿Acaso estaremos presenciando su desaparición?

¿Dónde queda la inquietud que por años y años nos ha acompañado de formar sujetos idóneos, capaces de conocer no solo una disciplina para ser enseñada, sino un complejo conjunto de saberes que le den la capacidad de manejar múltiples relaciones: escuela y cultura local; escuela y cultura universal; escuela y ciencias; escuela e infancia; escuela y adolescencia; escuela y violencia; escuela y medios de comunicación; escuela y tecnologías; escuela y ciudad, en fin... En la medida en que se va haciendo más compleja la educación es más necesario pensar en su profesionalización. El debate de hace más de doscientos años, sigue abierto. ■

Mis maestros

He aquí los cambios que ha vivido la escuela en las últimas décadas, vistos con los ojos de una maestra que recuerda cómo era ser estudiante cuando la memoria no había sido reemplazada por Google y las cuentas se hacían con palitos de helado.

Lurdes Leonor Beltrán Díaz

Maestra Ilustre 2006

Recordar mis primeros encuentros con el conocimiento es inmortalizar fantásticos momentos de lectura al lado de mi papá y mi mamá, cuando contemplar la naturaleza significaba aprender su lenguaje tácito. Mi entorno fue herramienta de aprendizaje.

Evoco mis estudios primarios en Junín, Cundinamarca, en una escuela femenina, abierta, que sentíamos como “nuestro segundo hogar”; cada curso tenía su profesor, quien cumplía la misión de segundo padre, autorizado a proporcionar castigos físicos. Por suerte hoy esto último no existe en ninguna escuela, o eso quisiéramos, porque atenta contra los derechos de los niños.

Muy puntuales debíamos cumplir el rígido horario: se estudiaba matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, religión y música. Además de estas materias teníamos clase de obras manuales que para las niñas consistían en aprender a bordar, con el fin de que elaboráramos la lencería para la casa. A veces se hacían exposiciones de estos trabajos para lo



Septiembre de 2010, Junín, Cundinamarca. Lurdes con su maestra Ana Silvia Garavito de Peña.

cual nos esmerábamos en presentarlos bien, aunque a decir verdad, muchos de ellos eran hechos por nuestras madres. También teníamos clase de educación física en la que nos recreábamos con los juegos tradicionales siempre dirigidos por la maestra. En ese entonces se le daba mucha importancia a la urbanidad, encaminada al aprendizaje de las “buenas maneras” y se hacía mucho énfasis en la caligrafía.

Lo que hoy llamamos el plan de estudios cambiaba poco, mis maestras llevaban un amarillento cuadernito de consulta al que, luego lo supe, llamaban parcelador, y que hoy equivaldría al diario de clase, solo que en ese tiempo se usaba como cuaderno de bitácora y servía por muchos años, puesto que una maestra se especializaba en un solo curso, igual lo hacían quienes se

desempeñaban en las escuelas unitarias. Mis maestras ostentaban el título de Maestras Rurales, ninguna había ido a la universidad, se capacitaban en cursos ofrecidos por el Ministerio de Educación Nacional lo que las obligaba a desplazarse a Bogotá.

Mantengo vivos en mi memoria algunos periodos sin clase, que no correspondían precisamente a las vacaciones sino que los profesores hacían carteles y recorrían las calles del pueblo gritando consignas. Ahora entiendo claramente cómo ha sido de persistente la lucha de los maestros en busca de mejoras en la calidad de la educación, las condiciones salariales y de salud.

Me embargaba de orgullo ver cómo mis maestros tenían un reconocido posicionamiento social; junto con el párroco y el alcalde, ellos eran los per-

sonajes más importantes del pueblo y de la vereda, sentía que sus voces se escuchaban, ejercían poder político y social, tenían autoridad, capacidad de liderazgo y convocatoria. Aún recuerdo las escuelas que les sirvieron de vivienda y que eran sitios obligados de encuentro: allí se hacían bazares para recoger fondos y recibir donativos con el objetivo de mejorar la infraestructura, la dotación de pupitres, adquirir herramientas para las huertas escolares, en fin... Se resaltaba el trabajo cooperativo, como en las mingas de nuestros indígenas.

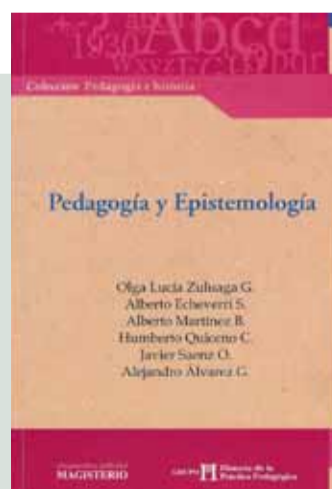
Mi aula de primaria tenía una organización particular: una plataforma, en madera, un poco más alta que el resto del salón, ponía la distancia entre el docente y sus estudiantes, claro reflejo de superioridad. En el tablero pintado de negro, o los más modernos de verde, resaltaba la tiza blanca que terminaba por empolver los impecables vestidos de los maestros. Los pupitres organizados en filas formaban callecitas por donde ellos se desplazaban juiciosamente a revisar las tareas.

Los materiales de enseñanza los brindaba el entorno, salíamos a reconocer las plantas y los animales; a falta de plastilina, la arcilla de los gredosos caminos de mi pueblo era hábilmente manipulada para moldear objetos y figuras geométricas; nuestras primeras cuentas las hacíamos con tapas de gaseosa y palos de helado; eso sí, había una gran exigencia en la elaboración del álbum de mapas que debía ser calcado en papel mantequilla y con tinta china.

Los textos utilizados fueron la tradicional *Cartilla Charry* en la que varias generaciones aprendimos a leer, luego en la medida en que se avanzaba se usaban los libros de lectura de Álvaro Marín y nos pedían un texto para religión; no recuerdo haber tenido libros

COLECCIÓN: PEDAGOGÍA E HISTORIA

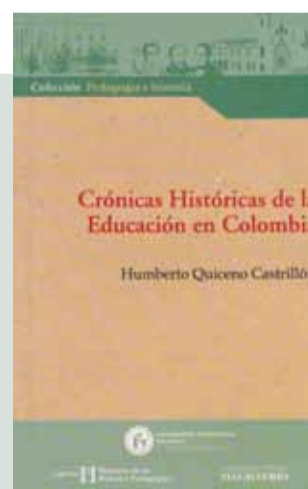
Algo más de tres décadas de investigaciones en el campo de la educación y de la pedagogía en Colombia hechas por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, conformado por profesionales de varias universidades del país, han sido recogidas en una colección lanzada por Editorial Magisterio en 2003. La colección cuenta con 12 títulos y recoge estudios de diversos autores, entre los cuales se encuentran los siguientes:



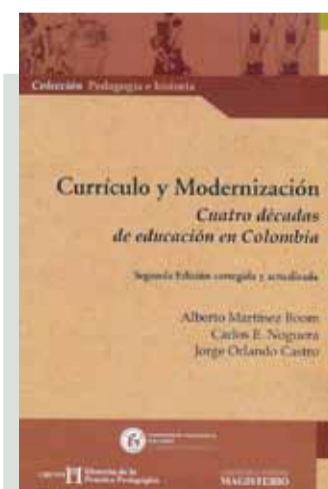
Pedagogía y epistemología cuya discusión se centra en la relación conceptual y estratégica del concepto “saber pedagógico”. En él resulta de gran interés el ensayo de Alberto Martínez Boom respecto al maestro como sujeto de la cultura y del saber que se articula desde las potencias que le brinda la enseñanza.



Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia de Óscar Saldarriaga quien analiza la recepción de las teorías pedagógicas modernas en el país.



Crónicas históricas de la educación en Colombia de Humberto Quiceno, narra el devenir de la educación colombiana desde el tiempo de la Colonia, la muestra como un problema político y cultural y deja ver que la variación en la escritura también afecta el tiempo y el espacio de lo que se dice.



Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia de Alberto Martínez, Carlos Noguera y Jorge Castro, trata los vaivenes de la escolarización y las múltiples reformas educativas.



Cada día de encuentro con mis estudiantes significa cumplir mi sueño de ser maestra, de estar en un aula incluyente donde enseño y aprendo a diario, y porque representa haber roto mis propios paradigmas.

para otras áreas. Qué diferencia con la mayoría de las instituciones educativas públicas de hoy que cuentan con bibliotecas; los niños ahora son más afortunados, y aún más los de mi Colegio los Alpes, donde se privilegia el gusto por la lectura y disfrutan de un acervo bibliográfico maravilloso.

Décadas atrás resultaba insólito pensar siquiera en el uso de las tecnologías en el aula, sin embargo ahora muchos contamos con ellas: medios audiovisuales, prensa, radio, computadores, en fin, tenemos a nuestro alcance diversas herramientas que facilitan nuestra labor, aunque no dejo de pensar en las comunidades que no las tienen y creo que no deja de ser injusto que la cobertura no sea total.

Vuelvo a mi primaria, me veo consultando los cuadernos impecables de

mis compañeras de cursos superiores porque los temas de los grados se repetían al año siguiente, con mínimas variaciones, incluso las tareas eran las mismas. ¡Qué suerte que ya no es así! No sé si yo de maestra lo hubiera aguantado. Gracias a la flexibilización curricular, los maestros estamos no solo autorizados a hacer adaptaciones, sino comprometidos a considerar en estas las dinámicas de desarrollo y necesidades de nuestras comunidades educativas.

En mi época de estudiante cada mes se hacían evaluaciones de todas las áreas y en noviembre se hacían exámenes finales que daban cuenta del aprendizaje obtenido durante todo el año en cada materia, lo cual resultaba aterrador. La evaluación respondía a la enseñanza memorística tradicional: las reglas ortográficas, la poesía, los hechos, la vida

de los personajes históricos y religiosos, las leyes y fórmulas matemáticas, todo alimentaba la memoria, además del aceite de hígado de bacalao que nos recomendaban nuestras maestras.

Los informes del rendimiento escolar se entregaban mensualmente a los padres o acudientes en las llamadas "libretas de calificaciones", en las que los maestros escribían con impecable letra cursiva en tinta negra, si las notas eran aceptables o buenas, y en rojo las más bajas. Quien al finalizar el año escolar no alcanzara la calificación requerida en una o dos materias podía "habilitar", es decir, presentar un nuevo examen, lo que significaba sentarse a estudiar solito porque no existían los refuerzos ni las recuperaciones. Claro que si el estudiante no aprobaba ese nuevo examen perdía el año y por lo tanto muchas veces quedaba

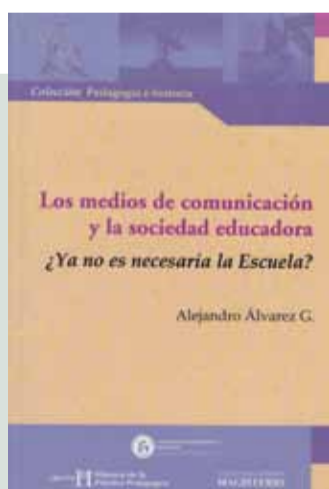
expuesto a recibir el castigo de los padres y la censura hasta de los vecinos.

Estoy agradecida con la educación que recibí, a mis maestros les debo lo aprendido, la persona que soy y ante todo el legado ético y el compromiso social y político de mi ser de maestra.

Mientras miro mi colegio rodeado del paisaje paramuno, muy similar al de mi querido pueblo, reflexiono sobre el camino que he recorrido y me resulta gratificante saberme parte de esta escuela (me gusta seguir llamándola así, escuela en lugar de la formal nominación de institución educativa) que se ha constituido en un espacio de crecimiento no solo para los niños, sino para mí. Y es que es aquí, en esta escuela, donde he podido compartir con los chiquitines algunas de mis pasiones: la lectura y el estudio de la historia y la geografía. Sí, en esta escuela he podido echar a andar una propuesta que me ha traído grandes satisfacciones.

Debo decir que me siento privilegiada al ser protagonista por excelencia del proceso de construcción de conocimientos de mis estudiantes. Me hace feliz y orgullosa oírlos expresar con sus palabras lo que piensan; asumir su realidad con firmeza; usar lo que aprenden para aprender más y aplicarlo en otros contextos; demostrar interés por el acontecer nacional e internacional a pesar de que aún son niños, y tomar una postura crítica y reflexiva frente a los hechos. Me alegra y es motivo de tranquilidad para mí constatar que no temen a las evaluaciones y que las asumen como una oportunidad para adquirir nuevos conocimientos. Me llena de emoción verlos querer y disfrutar la escuela, ese espacio social irremplazable.

Cada día de encuentro con mis estudiantes significa cumplir mi sueño de ser maestra, de estar en un aula incluyente donde enseño y aprendo a diario, y porque representa haber roto mis propios paradigmas. También me asaltan varias inquietudes que van más allá de los desafíos cotidianos de cualquier docente y que se extienden en el tiempo: ¿Cómo recordarán mis estudiantes, cuando sean adultos, su escuela? ¿Cuántos se dedicarán a enseñar? ■



Los medios de comunicación y la sociedad educadora de Alejandro Álvarez explora la sociedad del conocimiento y la manera como esta ha roto los límites de la escuela.



Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos de Olga Lucía Zuluaga y Gabriela Ossenbach analiza los estudios transnacionales, la investigación comparada y el análisis cruzado alrededor de los sistemas educativos iberoamericanos.



Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo. El Grupo se vale de la forma de observar, analizar e interrogar del pensador francés, con el fin de hallar nuevas perspectivas sobre los sistemas educativos, el maestro, y el movimiento feminista, entre otros.



El maestro y su formación. Tras las huellas de sus imaginarios de Araceli de Tezanos, se sirve de la narrativa epistolar para abordar el tema de la formación del maestro en una doble exposición: como programa teórico y como experiencia.



Figuras contemporáneas del maestro, última producción conmemorativa de los 30 años del Grupo hace un análisis crítico y polémico de los maestros, su estatuto intelectual, su materialidad y su formación.

Historia Hoy

Aprendiendo con el Bicentenario de la Independencia

Otra manera de enseñar y aprender historia

Historia hoy: Aprendiendo con el Bicentenario de la Independencia es el programa del Ministerio de Educación Nacional cuyo objetivo es aprovechar la conmemoración del bicentenario para desarrollar competencias científicas en los estudiantes y transformar la manera como se enseña y aprende la historia.

Laura Barragán

Gerente del programa
Ministerio de Educación Nacional

Inquietudes de 16.501 estudiantes echaron a andar este programa

En efecto, este programa comenzó en 2008 con una primera etapa denominada *Los estudiantes preguntan* donde se realizó una convocatoria para que todos los estudiantes de básica, media y superior formularan preguntas auténticas sobre lo que les interesaba aprender del período de la Independencia. Como resultado, 16.501 estudiantes, de 533 municipios del país enviaron sus inquietudes.

Tras el proceso de selección, se eligieron las 200 preguntas más creativas y generadoras para dar inicio a una segunda etapa, *Construyendo respuestas* (2009-2010). En esta fase los estudiantes investigaron para tratar de resolver las inquietudes que surgieron en el 2008.

Ahora, en el segundo semestre del 2010, el programa entró en su tercera etapa, *Historias locales, memoria plural* (2010), donde los niños y jóvenes investigarán qué ocurría en su localidad (vereda, municipio, región, departamento) durante la Independencia, y luego plasmarán dichos escritos en distintos "lugares de la memoria" (monumentos, cuentos, obras de teatro, danza, poemas, videos, etc.).

Historia hoy: un sitio web para investigar, para preguntar, para aprender

Desde el comienzo, toda la estrategia se basó en contar con una página web que no solo funcionara como medio de comunicación directo con estudiantes y maestros sino que, simultáneamente, pudiera compilar un amplio acervo para que cualquier interesado pudiera formular preguntas, investigar, aprender y consultar una gran variedad de materiales.

En otras palabras, era claro que ninguno de los objetivos del programa se podía lograr sin ofrecer a la comunidad educativa los contenidos necesarios para llevar a la práctica la metodología propuesta. Y justamente ese ha sido el objetivo del microsítio *Historia Hoy* en el Portal Educativo Colombia Aprende. Dada su cantidad de contenidos y de secciones, los hemos clasificado en tres grandes ejes:

Archivo virtual

Comprende un metabuscador que hace más efectiva la búsqueda de documentos sobre la Independencia del país, restringiéndola a sitios específicos como el de la Biblioteca Luis Ángel Arango o el Museo Nacional, entre otros. También incluye el compendio de libros de texto del pasado y del presente titulado *Historias enseñadas, historias aprendidas*. Sin embargo, el gran componente es la *Colección Bicentenario*, que cuenta con 568 fuentes desde la Independencia hasta la actualidad, resultado de un gran esfuerzo por dotar a las instituciones de material educativo, organizado en módulos temáticos en los que se pueden consultar fuentes primarias y secundarias.

Todo este material se puede descargar, pero además se ha llevado a más de 14.110 instituciones educativas de todo el país, a 1.604 bibliotecas públicas, 123 universidades, etc. Con estas diversas posibilidades, los investigadores (empezando por lo estudiantes) pueden encontrar, de primera mano y en un mismo sitio, recursos historiográficos que enriquecen sus indagaciones.

Recursos audiovisuales

Este es uno de los grandes éxitos del programa y parte de la *Colección Bicentenario*, al que también puede accederse en YouTube. Allí hay 30 episodios del *Profesor Super O Histórico*; 4 crónicas con Diana Uribe y una amplia variedad de crónicas y videos donde se puede ver cómo ha sido la experiencia real de estudiantes y docentes que han participado en el programa (incluyendo

200 cápsulas llamadas *Historia Hoy: 200 relatos para recordar*). Todos estos materiales complementan los recursos escritos y visuales del archivo virtual demostrando que los videos sí pueden ser una fuente importante y significativa dentro del aprendizaje y enseñanza de la historia.

Guías pedagógicas

Nada de lo anterior se podría utilizar a cabalidad sin fijar un claro interés en los procesos de formación docente. Por eso, los maestros del país pueden consultar las tres cartillas utilizadas en los talleres masivos, donde encontrarán distintas propuestas para llevar al aula la investigación histórica como estrategia pedagógica. También está la *Guía de uso de la Colección Bicentenario*, que ofrece pautas para analizar distintos tipos de fuentes tales como un mapa, una estatua o una pintura. Como gran ítem de este eje está el *Curso virtual* libre y gratuito para que cualquier docente pueda enriquecer sus procesos de aprendizaje y enseñanza y recibir acompañamiento virtual.

Además *Historia Hoy* se ha convertido en la principal ventana de divulgación de los contenidos que los estudiantes y maestros han producido durante el programa. En él se pueden consultar, por ejemplo, las 200 preguntas y las 70 respuestas ganadoras que niños de primaria y jóvenes de universidades han formulado y redactado.

Hay que destacar el gran éxito de este proyecto pues el microsítio entre enero y agosto sobrepasó el millón de páginas vistas y más de un millón de reproducciones en YouTube. ■

¿Desea conocer otros sitios web de interés?

Entre a palabramaestra, com donde encontrará

vínculos para las personas interesadas en la historia y el Bicentenario.



Para acceder a todo este material puede consultar en <http://www.colombiaprende.edu.co/historiahoy>.

