

Rol Social del Maestro- Prospectivas

Autor: Martha Elena Baracaldo Quintero



Rol Social del Maestro-Prospectivas / Martha Elena Baracaldo Quintero / Bogotá D.C., Fundación Universitaria del Área Andina. 2017

978-958-5460-63-8

Catalogación en la fuente Fundación Universitaria del Área Andina (Bogotá).

© 2017. FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA
© 2017, PROGRAMA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA INFANTIL
© 2017, MARTHA ELENA BARACALDO QUINTERO

Edición:

Fondo editorial Areandino

Fundación Universitaria del Área Andina

Calle 71 11-14, Bogotá D.C., Colombia

Tel.: (57-1) 7 42 19 64 ext. 1228

E-mail: publicaciones@areandina.edu.co

<http://www.areandina.edu.co>

Primera edición: octubre de 2017

Corrección de estilo, diagramación y edición: Dirección Nacional de Operaciones virtuales

Diseño y compilación electrónica: Dirección Nacional de Investigación

Hecho en Colombia

Made in Colombia

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra y su tratamiento o transmisión por cualquier medio o método sin autorización escrita de la Fundación Universitaria del Área Andina y sus autores.

Rol Social del Maestro- Prospectivas

Autor: Martha Elena Baracaldo Quintero





Índice

UNIDAD 1 Aparición del maestro

Introducción	7
Metodología	8
Desarrollo temático	11

UNIDAD 1 Aparición del maestro

Introducción	16
Metodología	17
Desarrollo temático	20

UNIDAD 2 La aparición del maestro

Introducción	28
Metodología	29
Desarrollo temático	32

UNIDAD 2 El lugar contemporáneo del maestro

Introducción	36
Metodología	37
Desarrollo temático	40



Índice

UNIDAD 3 El lugar contemporáneo del maestro

Introducción	45
Metodología	46
Desarrollo temático	49

UNIDAD 3 Los maestros y sus vínculos con las pedagogías contemporáneas

Introducción	54
Metodología	55
Desarrollo temático	57

UNIDAD 4 Los maestros y sus vínculos con las pedagogías contemporáneas

Introducción	66
Metodología	67
Desarrollo temático	70

UNIDAD 4 El maestro y las políticas de calidad

Introducción	75
Metodología	76
Desarrollo temático	79

Bibliografía	85
--------------	----

1
UNIDAD

Aparición del maestro, primera parte



**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
DEL ÁREA ANDINA**

Personería Jurídica Res. 22215 Mineducación Dic. 9-83

Introducción

En el complejo entramado de los discursos sociales sobre la educación existen consideraciones muy particulares acerca del lugar que ocupan los profesores, así como discursos acerca de su misión. Hay en estos discursos unos procesos de identificación de los profesores con modelos propuestos como ideales. A partir de estos discursos se puede preguntar: ¿Cuál es la función de los maestros y maestras?

Para poder responder esta pregunta, haremos un recorrido por los distintos periodos en los que los historiadores han presentado las principales tendencias o movimientos que caracterizan a la educación. Para ser más precisos, se trata de mostrar algunos de los asuntos que nos permitan examinar la aparición y consolidación de la función del maestro.

En esta primera parte se presentarán las imágenes del maestro en la Época Antigua y en el Medioevo.

Metodología

Esta primera cartilla aborda las imágenes del maestro en la Antigüedad y en el Medioevo y en este contexto se presentan sus funciones. Para apropiarse de estas imágenes desde una comprensión histórica, se propone al estudiante lecturas acerca de dichas imágenes. Las lecturas le permitirán contrastar y ver las diferencias entre un momento histórico y otro. Para realizar estas lecturas se propone un taller que contiene preguntas que guían el trabajo a realizar.

Mapa conceptual del módulo

Aparición del maestro

La Antigüedad

El Medioevo

Renacimiento
Reforma y
Contrarreforma

La Ilustración

La educación
contemporánea

Objetivo general

Establecer las diferencias entre las imágenes del maestro, en los distintos momentos históricos.

Desarrollo temático

Periodo de la Antigüedad

La acción de instruir que se atribuye a un individuo distinguido por poseer un saber específico, es la que insta la función de transmisión de un conocimiento. Desde la Antigüedad, esta función se encuentra en Egipto y en las escuelas romanas de escribas, específicamente, en las lecciones de gramática recibidas por los ciudadanos. También son célebres, las escuelas orientadas a la enseñanza de la retórica, en las que el dominio de la oratoria distingue al maestro, y se instituye la enseñanza como una acción individualizada que le exige a este garantizar la transmisión de un conjunto de conocimientos y dirigir sus acciones a la formación del carácter del enseñado.

Luego en Grecia se desarrolló una educación sustentada en las artes liberales, conocida con el nombre del *trivium* y el *cuatrivium*. En la primera se ubican la lectura, la escritura y las operaciones de contar. En la segunda, se ubican la Astronomía, la Geometría y la Aritmética. Otro aspecto que es importante destacar, es la transición vivida en Grecia. Inicialmente, la labor del maestro era realizada por pedagogos y/o nodrizas; después aparecieron los enseñantes de gramática, el citarista y el maestro de gimnasia, que a diferencia de los anteriores,

eran hombres libres que ejercían el oficio de enseñar.

Periodo Medieval

Grandes figuras de la cultura cristiana fueron formadas en las escuelas antiguas. Entre estas figuras encontramos a Agustín de Hipona, Boecio, Gregorio Magno y San Agustín. Recordemos que en la Edad Media, la enseñanza era impartida por la iglesia, institución encargada de transmitir la cultura. Los clérigos estaban divididos en seculares y regulares. Mientras que los primeros, eran los encargados de las parroquias y dependían directamente de los obispos, los clérigos regulares estaban alejados del mundo y vivían en los monasterios. En estos lugares se realizaban actividades de enseñanza, mientras que el clero secular era el encargado de dirigir las primeras escuelas populares instaladas en las ciudades nacientes.

En la alta Edad Media las escuelas monásticas fueron las encargadas de transmitir el saber que estaba articulado a campos específicos como la gramática, la música y la lectura en comunidad. Así, los monjes eran acercados a los manuscritos. Las escuelas monásticas fueron de gran importancia porque garantizaron la educación de occidente desde el siglo VI hasta el siglo XIII.

Posteriormente, aparecieron las escuelas episcopales y catedralicias. Las primeras, fueron reconocidas por su variedad y por el énfasis dado a la enseñanza de la gramática y la retórica, a partir de la lectura exhaustiva de obras pertenecientes a gramáticos paganos y cristianos. Estos estudios se realizaban en latín y estaban dirigidos al perfeccionamiento de la capacidad de hablar al público de manera correcta, de componer y redactar documentos con un alto grado de perfección gramatical. Las escuelas monásticas y episcopales se constituyeron en instituciones de formación de los pastores de la iglesia, y de los primeros hombres de gobierno.

Por su parte, la escuela catedralicia surge en la ciudad en el siglo XI, y se distingue por sustentar los procesos de enseñanza, desde una perspectiva eclesiástica. En esta escuela, los estudiantes y profesores eran clérigos, y la enseñanza se caracterizaba por ser estrictamente verbal. Esta condición creó un oyente.

En las nacientes ciudades también había escuelas laicas, que enseñaban conocimientos sobre lectura y escritura, y nociones de matemáticas. Estos conocimientos se consideraron esenciales para la formación de los gremios y comerciantes. Por ejemplo en Milán, la escuela se distinguía por impartir los conocimientos del *trivium* y *quadrivium*.

Posteriormente, en la baja Edad Media (siglo XII), cuando se configuran los gremios de maestros, emerge su rol en el marco de una organización. Las universidades juegan un papel importante en la institucionalización de la función del maestro. De acuerdo con lo señalado por Jacques Le Goff, son las aulas universitarias las que determinan la aparición del maestro como un intelectual, que tienen por oficio, “pensar y enseñar su pensamiento” (1999, p.21). Es en el contexto de las nacientes ciudades, que se constituyen los gremios de maestros

que jugarán un papel fundamental en la formación académica de los jóvenes de la época. Estos individuos asumirán el papel de los antiguos clérigos, y dirigirán su acción a enseñar un oficio, en este caso, el oficio de pensar.

La cultura intelectual que distinguía a la universidad era la de la escolástica, conocida con el nombre de “ciencia de la escuela”. Esta “ciencia” se destaca por ser una filosofía teológica, cuyo propósito es el de demostrar, mediante el uso de la razón, los fundamentos de la fe cristiana. En esta dirección los libros sagrados (Sentencias de Pedro Lombardo y la Suma Teológica de San Agustín) son primordiales para construir los cimientos teológicos. Igualmente, en el caso del estudio de la medicina, los textos principales eran los de Galeno e Hipócrates, para el estudio del derecho, el autor aceptado era Justiniano, en Astronomía Tolomeo y en Historia Natural Plinio.

La escolástica poco a poco se fue configurando en una manera de enseñanza, que fue materializando un modo particular de pensar y una concepción de vida. Esta manera de enseñanza estaba organizada en tres momentos: i) Exposición del maestro; ii) La argumentación y iii) La discusión. En el primer momento, el maestro era el encargado de explicar el significado del tema o asunto tratado, según el autor; en el segundo momento, el maestro ilustra las sentencias del autor y demuestra sus argumentos señalando las evidencias de quienes lo atacan y en el tercer momento se pone en cuestión lo planteado por el autor. En este momento el estudiante se vuelve un estudiante activo.

Observemos que con la escolástica el maestro no sólo es un exégeta sino que además es un pensador, la exposición y la argumentación son construcciones propias, derivadas de una lectura juiciosa.

Al respecto, el padre Mandonnet describe un ejercicio de la escolástica, de la siguiente manera:

“Cuando un maestro disputaba (ya los demás maestros y los bachilleres de la facultad cesaban su actividad, habiéndose dado todas las lecciones de la mañana), el maestro encargado de la discusión daba una lección breve para permitir que llegaran los asistentes; luego comenzaba la disputa que ocupaba una parte más o menos considerable de la mañana. Todos los bachilleres de la facultad y los alumnos del maestro que disputaba debían asistir al ejercicio. Los demás profesores y estudiantes, según parece, quedaban libres; pero no cabe duda de que muchos asistían a la discusión según la reputación del maestro y el tema de la discusión. El clero parisiense, los prelados y otras personalidades eclesiásticas que se hallaban de paso en la capital frecuentaban de buen grado esas justas que apasionaban a los espíritus. La disputa era el torneo de los clérigos.

El tema de la disputa era fijado de antemano por el maestro que debía sostener la discusión. Se fijaba el día y la disputa era anunciada en las otras escuelas de la facultad.”(1999, p. 93).

Observemos que el maestro se constituye en un maestro lector, y en un maestro animador de la discusión, bajo los marcos de cierto uso de la razón y de acuerdo con los autores estudiados. Es necesario aquí hacer notar que la disputa no estaba relacionada con problemas provenientes de la vida sino que esta giraba alrededor de los significados otorgados a las tesis de los autores.


En el recorrido por la Edad Media, también es importante mencionar la función de los traductores, intelectuales encargados de difundir las ideas producidas en oriente, y de

incorporarlas en occidente a los pensadores medievales. Posteriormente, se configura en las universidades recién creadas las primeras comunidades académicas, conformadas por maestros y alumnos. En estas comunidades sobresale un grupo conocido con el nombre de goliardos, constituido por jóvenes estudiantes que se distinguen por tener un espíritu libre, y por mantener una relación constante con la sociedad, que les permite asumir la crítica y generar polémicas sobre situaciones sociales.

Resulta importante señalar el modo en que las primeras comunidades académicas reglamentaron la organización de los estudios, dando lugar a las facultades, que se distinguieron por centralizar a profesores y estudiantes alrededor de una disciplina como la Teología, la Medicina, el Derecho y las Artes. Esta nueva organización de los estudios estaba fundada en la lectura y en el comentario de textos.

En el siglo XIII, se generan una serie de cambios en la posición del maestro. Las posibilidades de adoptar una posición independiente, de retomar algunos presupuestos de la formación laica¹, y de formular sus propias disertaciones, se constituyen en el marco de una serie de rupturas con el establecimiento escolar, principalmente con la universidad, que se distinguía por ser el lugar para impartir el conocimiento. Las disputas se generaron con la institución eclesiástica, principalmente con el papado. En los debates, se evidenciaba como trasfondo el problema del oficio del maestro, oficio que estaba sujeto a las leyes del mercado. Se trataba entonces, de la tensión entre la independencia y la recepción de un salario por dicho oficio. En esta presión, la universi-

¹En aquella época con el término laico se designaba a los individuos ignorantes o torpes. Nótese que *laicus* viene de *lapis* (piedra); de donde *laicus* significa *lapideus*, porque es duro y extraño a la cultura (*scientia litterarum*) (p. 58).



dad optó por aceptar el respaldo de la iglesia. Las consecuencias de este proceso aún son hoy objeto de discusiones.

Taller (a partir de las lecturas de los textos): Un escolar en la antigua Sumeria y El niño y su educación la Edad Media, (<http://sociologiaedu.wordpress.com/extras/el-nino-y-su-educacion-en-la-edad-media/>). Infiera cuál era la función del maestro, Indique qué acciones hacía el maestro y cuál era su sentido.



Aparición del maestro, segunda parte



**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
DEL ÁREA ANDINA**

Personería Jurídica Res. 22215 Mineducación Dic. 9-83

Introducción

Continuando con el recorrido histórico por los distintos periodos en los que se examina la aparición y consolidación de la función del maestro, en esta segunda parte se presentan las imágenes del maestro en el Renacimiento, la Reforma y la Contrarreforma.

Metodología

Esta segunda cartilla aborda las imágenes del maestro en el Renacimiento, en la Reforma y la Contrarreforma y desde allí se muestran sus funciones. Para entender el devenir histórico de la función del maestro, se propone al estudiante que a partir de las prescripciones de la Didáctica Magna de Comenius, se establezca cuáles de estas aun orientan las prácticas pedagógicas en la escuela. Para realizar este ejercicio, los estudiantes deben hacer un texto comparativo.

Mapa conceptual del módulo

Aparición del maestro

La Antigüedad

El Medioevo

Renacimiento
Reforma y
Contrarreforma

La Ilustración

La educación
contemporánea

Objetivo general

Establecer las diferencias entre las distintas imágenes del maestro de acuerdo con los momentos históricos.

Desarrollo temático

El Renacimiento y la Reforma

La Edad Media entra en una etapa de crisis que se expresa en las continuas guerras entre monarquías, las fuertes hambrunas y las grandes dificultades de higiene y salud. En el aspecto político, la estructura feudal pierde fuerza. Poco a poco se van consolidando las ciudades y las monarquías se vuelven entes poderosos. En el plano económico, el comercio se fortalece gracias a la circulación de la moneda y a los descubrimientos que se generan a partir del estudio de la geografía. En este contexto, la universidad establece una alianza con la iglesia, que se traduce en una pérdida evidente de su autonomía.

Los siglos XIV, XV, XVI e inclusive XVII, son objeto de fuertes transformaciones como el desplazamiento de los maestros hacia las cortes, que tiene como intencionalidad formar la nueva clase aristocrática. En este proceso también se fortalecen los colegios, principalmente, los pertenecientes a la orden religiosa de los jesuitas. El maestro pasa a ser el encargado de la formación moral y la implementación de un sistema de clausura que aleja a los alumnos y maestros de las guerras ocasionadas por las disputas religiosas.

El papel de intelectual asignado en la baja Edad Media a los maestros, considerados como los

pensadores de la época, llamados a generar transformaciones en la sociedad a partir de la difusión de su pensamiento, es modificado en el Renacimiento. Los maestros de las universidades medievales son agentes que se encargan de generar debates y controversias en materia política y religiosa. El desplazamiento de los maestros hacia las cortes, genera rupturas en la productividad de estos. La introducción de la enseñanza de la Educación Física, la Estética, el Latín, el Griego, la Matemática, Astronomía, Mecánica y Ciencias Naturales, se dirige a la formación de la nobleza y al fortalecimiento de la enseñanza intelectual, modificando en gran medida el papel del maestro.

La época del Renacimiento tuvo desarrollos diferentes, de acuerdo con cada país. Por ejemplo, en Italia, Vittorino de Feltre, organizó la casa de la alegría, escuela que funcionaba en un palacio rodeado de mucha naturaleza. En esta escuela se instruía en Educación Física, se enseñaba la lengua y la literatura clásica, las Matemáticas, la Astronomía, y se realizaban exploraciones permanentes en el campo.

En Francia, Francisco Rabelais, en su obra *Gargantúa y Pantagruel*, relata cómo era la educación medieval y cómo puede ser la educación de un maestro humanista. Para Pantagruel la principal preocupación es educar a Gargan-

túa a través de una serie de ejercicios físicos y el estudio juicioso de las ciencias. Prácticas específicas como la observación directa de la naturaleza, paseos por campos y bosques, recolección de plantas, observación de estrellas como parte de los estudios astronómicos, se acompañaba de conversaciones sobre lo observado, la lectura de libros, aprender a cantar y a tocar algunos instrumentos.

En Inglaterra, Tomás Moro a través de la obra *Utopía* (1516) hace una crítica al régimen social imperante en este país. En el texto, Moro señala la importancia de ofrecer una educación en el idioma de cada país, y de que en la isla Utopía, las escuelas enseñen a leer y escribir, además de enseñar Aritmética, Geometría, Astronomía, Ciencias Naturales y Música, sin olvidar la educación del cuerpo a través de la enseñanza de la gimnasia y la realización de ejercicios militares, y la instrucción de la agricultura, a partir del trabajo con la tierra.

Estas ilustraciones nos sirven para señalar que la educación empieza a tener una importancia capital, y que para desplazar las prescripciones medievales se acude a los clásicos de la Antigüedad, quienes sirven de sustento a la enseñanza. El estudio de los clásicos introduce un concepto de hombre universal e individualista; un hombre que es educado en la observación de la naturaleza y en la búsqueda de una verdad científica. También es un hombre educado en las artes. Podemos decir, que aparece una idea de humanismo como crítica a los valores del Medievo, un humanismo que reconoce la naturaleza como fundamento para el estudio de las ciencias. De ahí el énfasis dado a la observación y a la búsqueda de explicaciones sobre su dinámica.

Sin embargo, la Reforma en Alemania y en Inglaterra, y la Contrarreforma latina introdujeron otros desplazamientos que influyeron no-

toriamente en la formación de niños y jóvenes. La Reforma suscitada por Martín Lutero en el siglo XVI, dio lugar a la creación de escuelas populares que enseñaban a leer y escribir, haciendo un especial énfasis en el estudio del catecismo, la Aritmética básica, la Música y las clases de cultura clásica. Allí es importante mencionar la centración de las prácticas de enseñanza religiosa en las niñas, que debían tener una formación cualificada en este campo.

Martín Lutero además rechazaba el castigo contra el niño y reconocía que todo cristiano debía leer e interpretar la Biblia como una herramienta ineludible para lograr el proceso de moralización del hombre, y que las escuelas debían ser gobernadas por las naciones, y no por la iglesia. En consonancia con lo anterior, Lutero propone la creación de bibliotecas en las escuelas para la conservación del conocimiento de las ciencias, las artes y el evangelio; y la reforma de las universidades, a partir de la inclusión del estudio de la Biblia como el centro de la formación universitaria, y la organización de materias de estudio como el Griego, Latín, la Retórica, la Lógica y la Poesía, consideradas esenciales para la preparación de los clérigos.

La Reforma introducida por Lutero permitió superar en gran medida el analfabetismo existente en Alemania. Por medio de la traducción de la Biblia y el uso de la imprenta para facilitar la reproducción de su contenido, se inició una acción educativa que favoreció la enseñanza de la lectura y la escritura.

La Contrarreforma

Como reacción a las modificaciones propuestas por el movimiento luterista, la iglesia católica inicia un proceso de modificación. Los mecanismos creados a partir de la Inquisición para suprimir las organizaciones, posiciones

religiosas y corrientes de pensamiento herejes, además de las guerras para tomar posesión de los territorios perdidos, establecen transformaciones radicales, entre las que se pueden citar: la idea de unificación entorno a los lineamientos de la religión católica; la reivindicación del papel de la iglesia como instancia de mediación para lograr la interpretación de la Biblia bajo los cánones de la fe y la tradición; la idea de reafirmar la grandeza de Dios y su bondad, a través de las obras del hombre; y la intervención de la iglesia para garantizar su salvación.

En esta orientación, es posible ubicar como otra expresión de la Contrarreforma, la creación de la Compañía de Jesús (1540), orden que sustenta la configuración de un nuevo hombre que tiene una formación religiosa e integral, cimentada en la práctica de ejercicios espirituales. Un hombre que se distingue por tener una formación profunda y conocer a los clásicos.

Estos presupuestos orientan el modelo educativo que se desarrolla en los colegios que se fundan. San Ignacio de Loyola, creador de la orden, consideraba fundamental educar bajo la orientación de una disciplina rigurosa. En la obra titulada *Ratio atque instituto Studiorum* se exponen los ideales pedagógicos que fundamentan su acción formativa, entre los cuales se encuentran: la reglamentación de las clases, horas, autores que deben estudiarse, momentos de descanso y maneras de impartir la disciplina. Los mecanismos educativos se basan en la repetición, el uso de la memoria, las revisiones completas de las obras, y la organización de un sistema competitivo garante de la disciplina. El autor Jesús Palacios (1984) lo describe así:

“Cada clase estaba dividida en dos fracciones; romanos y cartaginenses; cada fracción estaba jerárquicamente organizada (magistrados, de-

curiones, etc.); a cada elemento de una fracción le correspondía uno de igual fuerza en la contraria (los émulos); los émulos eran adversarios oficiales y debían de poner de manifiesto la faltas e inexactitudes de su contrincante. De esta forma, a través de la emulación [la gentil emulación] se estimula el trabajo de los alumnos, deseosos de vencer a sus contrincantes para ascender de categoría”. (p.17) .

Resulta importante resaltar las disposiciones introducidas por la Compañía de Jesús, en las que se plantea como exigencia, que los maestros realicen estudios por un lapso de 16 a 19 años para poder enseñar. Al respecto, en el texto *La educación en Europa* (1400-1600), se señala:

“Los lectores o profesores de las escuelas son, con los prefectos de estudios, un número suficiente para que nos enseñen la Santa Escritura; otros, la teología escolástica; otros, las controversias para convertir o hacer dudar a los herejes; algunos, los casos de conciencia; otros, la lógica y la filosofía; el resto, las Matemáticas, la retórica y los estudios de las humanidades junto a la Poesía y las lenguas griega y hebrea, además de la latina. El curso de Filosofía se acaba en tres años y el de Teología en cuatro. Sin embargo, puesto que es necesario que algunos sean enviados a trabajar más rápidamente en la viña de Dios- quizás espíritus menos aptos para la profundización de la teología escolástica- se les hace estudiar los casos de conciencia durante dos años. En las escuelas o clases más bajas, la piedad teniendo que ser enseñada al mismo tiempo que las letras, se atiende tan cuidadosamente como a éstas. En lo que respecta a los ejercicios cotidianos que se practican, la tarea y organización de cada clase y la promoción de los escolares de clases inferiores a clases superiores, la distribución del tiempo y de las horas de cada día, la pie-

dad y disciplina de costumbres, la incitación al estudio, los prefectos de cada década, la calidad y estilos de los autores que se deben exponer tanto en el romano como en otros colegios nuestros, junto a los reglamentos que se adaptan a los italianos, alemanes franceses, portugueses y otros ultramontanos, todo esto, se encuentra en el libro de los principios educativos de la citada compañía”. (1987, p.190).

De acuerdo con esta cita, podemos anotar la atención que prestan los jesuitas a la formación y selección de los maestros. Obsérvese que hay una preparación intencional que se inicia en las escuelas inferiores y termina en los estudios superiores.

Ahora bien, en el siglo XVII, Juan Amos Comenio, obispo protestante, escribió la obra titulada *La didáctica magna*, obra con que se da lugar al nacimiento de la didáctica. Comenio introduce la idea de enseñanza con el siguiente enunciado: “enseña todo a todos”, y adicionalmente la idea de método, como aspecto fundamental para el direccionamiento de las prácticas de enseñanza: “no se debe enseñar nada por la mera autoridad, sino que todo debe exponerse mediante la demostración sensual y racional” y “el método de enseñanza debe seguir el orden de las cosas: lo primero antes; lo posterior, después”.

En este marco propone una enseñanza sistematizada, que adquiere validez a partir del seguimiento a una serie de procedimientos que facilitan la instrucción. Algunos de estos planteamientos son evidentes en el siguiente aparte del capítulo XVI de *La didáctica magna*:

“I. El núcleo de los estudios debe distribuirse cuidadosamente en clases, a fin de que los primeros abran el camino a los posteriores y les den sus luces. II. Hay que hacer una escrupulosa distribución del tiempo para que

cada año, mes día y hora tenga su particular ocupación. III. Debe observarse estrictamente la extensión del tiempo y el trabajo que para nada se omita ni se transforme nada” (Comenio, 1986).

Como se puede observar, a partir de estas disposiciones se introducen mecanismos de secuencialidad y gradualidad: la idea de un proceso que inicia en lo simple y progresivamente permite llegar a lo complejo, que parte de lo conocido hasta llegar a lo desconocido, y en la que se fijan fases como la formación inicial en el entendimiento de las cosas, la formación posterior en el uso de la memoria, el aprendizaje de la lengua, y finalmente, el saber usar las manos.

Para Comenio, es importante utilizar el tiempo adecuado para el desarrollo del entendimiento y realizar ejercicios que permitan verificar el seguimiento detallado de los procedimientos fijados que son asimilados a pasos contados. En esta dirección, recomienda que no se enseñen muchas cosas al mismo tiempo, sino que se enseñe una sola cosa a la vez. Esta manera de proceder exige el uso de materiales de enseñanza, como los libros, los manuales, las tablas, las guías, los modelos, entre otros.

En relación con los libros, el autor recomienda usar dos clases de libros: unos reales para los alumnos; y los otros informativos para los maestros, con el propósito de que sepan enseñar el uso de los libros reales. Obsérvese allí el papel de los manuales escolares.

Siguiendo a Juan Amos Comenio, los objetos se refieren a la cosa presentada y son esenciales para fundamentar la explicación o la narración que debe hacer el preceptor. Este es el sentido que tiene para la enseñanza, la presentación de imágenes o modelos, pues estos sirven para llamar la atención y fijar lo dicho o lo explica-

do. Pero este procedimiento no basta, es necesario que además se observen las cosas, pues la observación se considera un proceso ineludible que garantiza la validez del conocimiento.

Podemos señalar que con Comenio se introduce una didáctica de la enseñanza y el aprendizaje, que enfatiza en aspectos como: garantizar gradualmente el aprendizaje de contenidos específicos, la unificación del método usado por el profesor y del manual con el que se trabaja con todos los alumnos, el aprendizaje que se consolida a través del ejercicio y la repetición, y la unidireccionalidad de los procesos que se validan para posibilitar la efectividad de las prácticas de enseñanza.

Además de estas prescripciones sobre la enseñanza, resulta de vital importancia presentar algunas de las consideraciones de Comenio sobre las instrucciones que debe seguir el preceptor:

“(…) 19. Solamente es necesaria alguna habilidad para conseguir la atención de todos y de cada uno, a fin de que dándose cuenta de que las palabras del profesor son el manantial (como así es, en efecto) de donde llegan a ellos las corrientes de todas las ciencias, cuantas cosas adviertan que se abren dichas fuentes se apresurarán a recibir sus aguas en el vaso de su atención para no dejar que se escape nada. **En estos han de tener los preceptores un sumo cuidado; no hablarán si no cuando sean escuchados; nada enseñarán sin ser atendidos.** Aquí viene muy bien lo que dijo Séneca: **nada debe decirse a quien no esté escuchado.** Y quizá también el consejo de Salomón: **de prudente espíritu es el varón inteligente** (Prov., 17-27); esto es, el que no se dirige a los vientos sino al entendimiento de los hombres.

20. La atención de que hablamos puede excitar y sostenerse, no solo mediante los decuriones y aquellos otros a quienes se encarga de la inspección (haciendo que estos presten atención con mayor diligencia que los demás), sino muy especialmente por el mismo preceptor, utilizando algunos de los siguientes ocho medios:

1. Si se da maña para mezclar algo que deleite y aproveche, así interesará los espíritus avivando su deseo y atención.

2. Si al comienzo de cualquier trabajo se cautiva a los oyentes con la exposición del asunto que va a tratarse o se les excita con las cuestiones que se presentan; bien sean de las ya tratadas, que por coherencia se relacionen con la materia presente; bien sean cuestiones futuras que, al advertir su desconocimiento, estimulan con mayor avidez a su estudio.

3. Si sentado en el sitio más elevado extiende sus ojos en derredor y no permite que nadie haga otra cosa que tener puesta su mirada en él.

4. Si ayuda la atención representando todo, en cuanto sea posible, por medios sensibles, como ya dijimos en el capítulo XVII, Fund. VIII, Reg. III. No solamente es útil para la facilidad, sino también para la atención.

5. Si en medio de los ejercicios, interrumpiendo su lección, dice, de pronto: **Tú o tú, ¿Qué acabo de decir? Repite este periodo. Tú dinos con que motivo hemos llegado a esto,** y cosas semejantes para el mejor aprovechamiento de la clase. Si hallaré alguno que no esté atendiendo se le debe reñir y castigar, y así se conservará el hábito de la atención.

6. Igualmente, **si interrogado alguno, éste duda pasa al segundo, tercero, décimo o trigésimo y pide su contestación sin repetir la pregunta.** Todo con el fin de que atiendan todos lo que a cada uno se dice e intenten ponerlo en práctica.

7. También puede emplearse el medio de **preguntar a todos los demás al mismo tiempo lo que ignoren algunos**, y el que primeramente responda o conteste mejor declararle digno de alabanza en presencia de todos los demás para que sirva de emulación. Si alguno se equivoca, debe ser corregido, descubriendo y combatiendo la causa del error (en lo que no hallará dificultad un preceptor sagaz), es increíble lo mucho que sirve este procedimiento para el más rápido aprovechamiento.

8. Por último, **terminada la lección debe darse licencia a los alumnos para preguntar al preceptor lo que quieran**, bien sean dudas nacidas en la lección que acaba de darse, o en otras anteriores. No deben permitirse consultas privadas, sino que cada cual, ya por sí o por el decurión (si este no ha podido satisfacer sus demandas), pregunte cuando necesite, pero públicamente, para que tanto las preguntas como las respuestas sean útiles para todos. Si alguno provocase cuestiones útiles con frecuencia, no debe dejarse ocasión de alabarle, con lo que no faltarán ejemplos de actividad y motivos de estímulo para los demás.

22. Semejante ejercicio diario de la atención aprovecha a los jóvenes, no solo en el momento actual, sino para toda la vida. Acostumbrados continuamente durante algunos años a estar siempre en lo que hacen, ejecutarán siempre cuanto deban hacer con perfecto conocimiento y sin esperar ajenos avisos o instigaciones. **Y si las escuelas se organizan así, ¿Cómo**

no habrá de esperarse un espléndido aprovechamiento de tan diestros varones?

23. Pero podrán objetarnos: **a pesar de todo es necesaria la inspección particular:** pues hay que revisar si se tratan los libros con pulcritud, si se escriben las lecciones con corrección, si se aprenden bien las cosas de memoria, etc. Y para esto si son muchos los discípulos se requiere mucho tiempo. Respondo: **no es necesario en modo alguno oír siempre a todos ni revisar siempre los libros de todos.** Puesto que el preceptor está auxiliado por los decuriones, cada uno de estos deberá vigilar a los que están a su cuidado para que cumplan con sus deberes con la mayor exactitud.

24. Solamente el preceptor, como inspector supremo, atenderá ya a uno, ya a otro, principalmente para sorprender a aquellos discípulos en los que tiene menos confianza. **Por ejemplo:** deben recitar las lecciones que se dan de memoria uno, dos o tres discípulos, y cuando se manden levantar unos después de otros, tanto de los últimos como de los primeros, estando atento toda la reunión. De este modo todos deberán estar preparados por el temor de ser preguntados. También, cuando el profesor advierta que uno ha empezado bien y esté seguro de lo demás, mandará continuar a otro. Si este también está preparado, exigirá el siguiente periodo o párrafo a otro. **Así con el examen de unos pocos estará seguro de todos.**

Modo de examinar los dictados y composiciones

25. Igual procedimiento puede seguirse para examinar los trabajos al dictado, si los hay. Ordenar a uno, dos o más, si es necesario, que lean lo que han escrito con voz clara y distinta, señalando expresamente las pausas, y entre

tanto, todos los demás harán las correcciones mirando sus cuadernos. **Alguna vez deberá examinar por sí mismo los cuadernos** de unos y otros, sin orden alguno, y castigará a aquel a quien hallase negligente.

26. Parece que ha de dar más trabajo la corrección de los ejercicios, pero también hallaremos remedio para ello si seguimos normas parecidas. Por ejemplo: Para los ejercicios de traducción de una lengua a otra procederemos de esta manera: después de efectuada la versión reúnanse por decurias; mande levantar a uno y retar al contrario que quiera. Así que quien se haya levantado leerá el primer ejercicio minuciosamente, escuchando todos con atención y con la vigilancia del preceptor (o por lo menos del decurión), principalmente por la ortografía. Al terminar de leer el párrafo, el contrario hará observar lo que encuentre equivocado: después lo harán los de la misma decuria.” (Comenius, A. 1986).

Ejercicio: realice un texto comparativo entre los postulados de Comenio, expuestos en el desarrollo temático y las prácticas pedagógicas de la escuela de hoy.



La aparición del maestro, tercera parte



**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
DEL ÁREA ANDINA**

Personería Jurídica Res. 22215 Mineducación Dic. 9-83

Introducción

La parte final del recorrido histórico, presenta las imágenes del maestro en el movimiento conocido con el nombre de Ilustración y en la sociedad contemporánea. El recorrido por la historia permite ver la importancia que la figura del maestro ha tenido en distintas sociedades.

Metodología

A partir de la lectura de los textos de Emmanuel Kant y de Michel Foucault sobre la Ilustración, el estudiante establecerá un vínculo entre este movimiento y las imágenes del maestro, que se pueden extraer de los textos. Para realizar la lectura se proponen dos preguntas que guíen el ejercicio.

Mapa conceptual del módulo

Aparición del maestro

La Antigüedad

El Medioevo

Renacimiento
Reforma y
Contrarreforma

La Ilustración

La educación
contemporánea

Objetivo general

Establecer las diferencias entre las imágenes del maestro, en los distintos momentos históricos.

Desarrollo temático

La Ilustración

Este es un movimiento cultural y científico producido desde finales del siglo XVII. Este movimiento considera fundamental el uso de la razón, sin el cual es imposible el desarrollo de la humanidad.

La Ilustración le asigna a la observación de la naturaleza un gran valor en la búsqueda de la verdad y el progreso de la humanidad. El acento en la observación de la ciencia sirvió para el desarrollo de la tecnología. Igualmente, entre 1751 y 1772, se publicó la Gran enciclopedia francesa, en la que se encuentra, entre otros pensadores, los trabajos de Rousseau y Voltaire. Esta obra condensa los conocimientos filosóficos, científicos y tecnológicos de la época. Recordemos que en este periodo, Rousseau plantea una nueva concepción de educación, en la que reconoce el ambiente como un asunto determinante en el desarrollo del individuo. A partir de esta concepción, la naturaleza es una gran fuente de conocimiento y la educación es el medio que sirve para la formación de hombres libres. Este pensador también hace visible la idea de niño, cuando reconoce que este no es un adulto y que hay que tratarlo de manera diferente.

Otro pensador de este periodo es Emmanuel Kant, quien plantea la importancia de la Ilustración para “salir de la minoría de edad”. Aquí la minoría es entendida como la incapacidad que tiene un individuo para usar el entendimiento por sí mismo, sin depender de las ideas de otro. Siguiendo a Kant, salir de esta minoría significa hacer uso de la capacidad de pensar; es decir, poder pensar por sí mismo y de manera autónoma.

De manera muy general, puede señalarse que en el siglo XVIII se produjo la reforma de las instituciones educativas dando lugar al surgimiento de una escuela gratuita y obligatoria que depende del estado, además de la introducción del estudio de las ciencias naturales, la geografía y la historia en las escuelas de primaria, y la inclusión del estudio de la lengua, las ciencias y la literatura en las escuelas de secundaria. También es importante señalar la conexión de la función del maestro con los fines de la escuela, el giro en el establecimiento de un cuerpo docente que configura sus propios sistemas de formación, y la clasificación por grados.

Esta reforma es la que va a nutrir la educación de los siglos XIX, XX y XXI. Es importante resaltar respecto al siglo XIX, las ideas pe-

dagógicas de Froebel, quien le asigna un valor fundamental al juego en la educación. Además, él se distingue por haber creado el jardín de infantes.

La sociedad contemporánea

La consolidación de la educación estatal, se produce gracias a la creación de ministerios encargados de la educación, en la mayoría de países. Esta estructura organizativa permite la expansión de la escuela y da fuerza a la educación secundaria. Esta última produce la necesidad de formar maestros de acuerdo con la enseñanza de las disciplinas escolares.

Podemos afirmar que en cada país se configuró un sistema educativo que permitió que la educación fuera brindada a todos los ciudadanos. Este fortalecimiento del sistema, ha sido nutrido con los estudios provenientes de la psicología, la cual ha establecido prescripciones acerca de las características de los estudiantes y acerca del valor del ambiente en la formación, esto ha dado lugar a la organización de la escuela por niveles y grados de escolaridad. En esta nueva organización, el maestro es incorporado en una dinámica de formación permanente.

Hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX, se produce un movimiento pedagógico, que se conoce con el nombre de “Nueva pedagogía o Pedagogía nueva” Este movimiento, en líneas generales, se diferencia de la pedagogía de las otras épocas porque su centro de actuación está dirigido al estudiante. En este sentido, se reconoce el asunto del interés, de la motivación, de la necesidad, de la experiencia, de la acción, de la actividad, de la libertad, de la autonomía, la individualidad, la colectividad, entre otros. Estos asuntos sirvieron de sustento para las distintas experiencias educativas que se pusieron en marcha en distintos países de Europa y América.

En las dos últimas décadas del siglo anterior y en la primera del presente siglo, se han producido una serie de reformas en los sistemas educativos de distintos países, las cuales se han adaptado a los desarrollos de la industrialización y la creciente urbanización. Estos desarrollos, le asignan a la educación un papel protagónico en el sentido de que esta es la garante de los cambios sociales y de la integración social, por tal razón, su tarea no sólo es la de dar respuesta a los procesos culturales sino que además debe garantizar los conocimientos científicos y satisfacer las exigencias sociales.

En este mismo contexto, los desarrollos tecnológicos de la información han penetrado los ámbitos de la vida social y han modificado las formas de comunicación. El surgimiento de redes virtuales ha transformado las ideas de tiempo y espacio y ha introducido la idea de simultaneidad, además de que ha facilitado la integración de distintos medios (texto, imagen y sonido). Estos cambios han llevado a producir gran cantidad de información a tal punto que hoy se puede decir que hay demasiada en la red. Los estudios sociológicos al respecto, señalan que hay sobre información (Castell).

La tecnología de la información ha creado la internet, medio que ha venido configurando una nueva cultura, la de la virtualidad y ha deslocalizado las relaciones cara a cara. Esta deslocalización es objeto de múltiples debates. El centralismo de la información crea una pedagogía de la información, que no educa. Es un tipo de pedagogía que configura un receptor y no un pensador.

Ahora bien, respecto a las tecnologías de la información y la comunicación es necesario considerar que el uso del computador no es que disminuya el trabajo escolar; que internet no va a remplazar al profesor y que la cultura del ciberespacio no va a eliminar el uso del libro;

por el contrario, es importante saber que producir materiales de apoyo usando las TICs demanda más trabajo, además el gesto humano es irremplazable, e igualmente los libros están ahí para poder ser leídos y subrayados.

En este contexto, podemos decir que las TICs sirven para crear nuevas formas de trabajo colectivo y para poder aprovechar los recursos informáticos como las bases de datos, los museos, las bibliotecas, los libros digitales, las fotos, entre otros. Estos nuevos eventos requieren un maestro que oriente cómo aprender a usar la información en favor del pensamiento.

Desde luego, es importante considerar que los medios empleados no son los únicos que educan. Situaciones por las que pasan los jóvenes y niños de hoy acerca de cómo darle sentido a su existencia, nos obliga como educadores a preguntarnos por qué se han producido las transformaciones de la familia, cómo entender estas transformaciones y cómo usar el conocimiento y el pensamiento para poder construir unas posibles respuestas.

La pregunta por la existencia, al igual que otras preguntas que están relacionadas con los afectos, principalmente, es producida por el contacto con los otros y con el mundo natural y no por el contacto con los medios tecnológicos. Estos quizá nos ayuden pero no son la sustitución de la educación.

Por otra parte, Jacques Delors en el informe “La educación encierra un tesoro” (1996) plantea cuatro asuntos fundamentales para la educación del siglo XXI: i) Aprender a conocer, ii) Aprender a hacer, iii) Aprender a ser y iv) Aprender a convivir. Estos cuatro asuntos capitales obligan al maestro a ser un mediador de los aprendizajes, a ser un diseñador de ambientes educativos, en los cuales la convivencia, la ética y la estética sean integradas como experiencias vitales.

Esta tarea supone, un docente analítico, es decir un docente que hace uso del andamiaje teórico para intervenir en el aula de clase. También demanda un docente que pueda leer la realidad social y cultural y que pueda interpretar e introducir los símbolos que más sirvan para formar. Igualmente se requiere de un maestro práctico, es decir un maestro que diseñe experiencias que invitan a actuar y reflexionar sobre lo actuado. Estas tres condiciones se cimentan si el maestro hace parte de equipos docentes, en los que se reflexiona y estudian las problemáticas educativas.

A través de la presentación realizada, la función del maestro varía, de la función de preceptor, pasa a la de la misión religiosa de adoctrinar, luego pasa al ejercicio de un oficio que se retribuye y finalmente a una profesión.

Ejercicio: A partir de la lectura de los dos textos sobre la Ilustración, ¿Qué función tienen los maestros en este movimiento?, ¿Cuáles son las diferencias entre los planteamientos entre un autor y otro?



El lugar contemporáneo del maestro, primera parte



**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
DEL ÁREA ANDINA**

Personería Jurídica Res. 22215 Mineducación Dic. 9-83

Introducción

Una vez realizado un recorrido por la historia de la aparición y cambios en el rol del maestro, ahora es momento de detenerse en el lugar político, cultural y social en el que pueden ser colocados los maestros contemporáneamente, de forma que las preguntas fundamentales en estos apartados son: ¿Cuáles son los lugares en los que son puestos los maestros actualmente y cuáles son las posibilidades de estos lugares? Para resolver esta pregunta se tendrá que abordar el asunto de la ubicación de la educación como institución y la producción del conocimiento, y en este marco se presentan tres de estos lugares, a saber: 1. El maestro como apóstol, 2. El intelectual orgánico, 3. El analista simbólico y 4. El anfibio cultural.

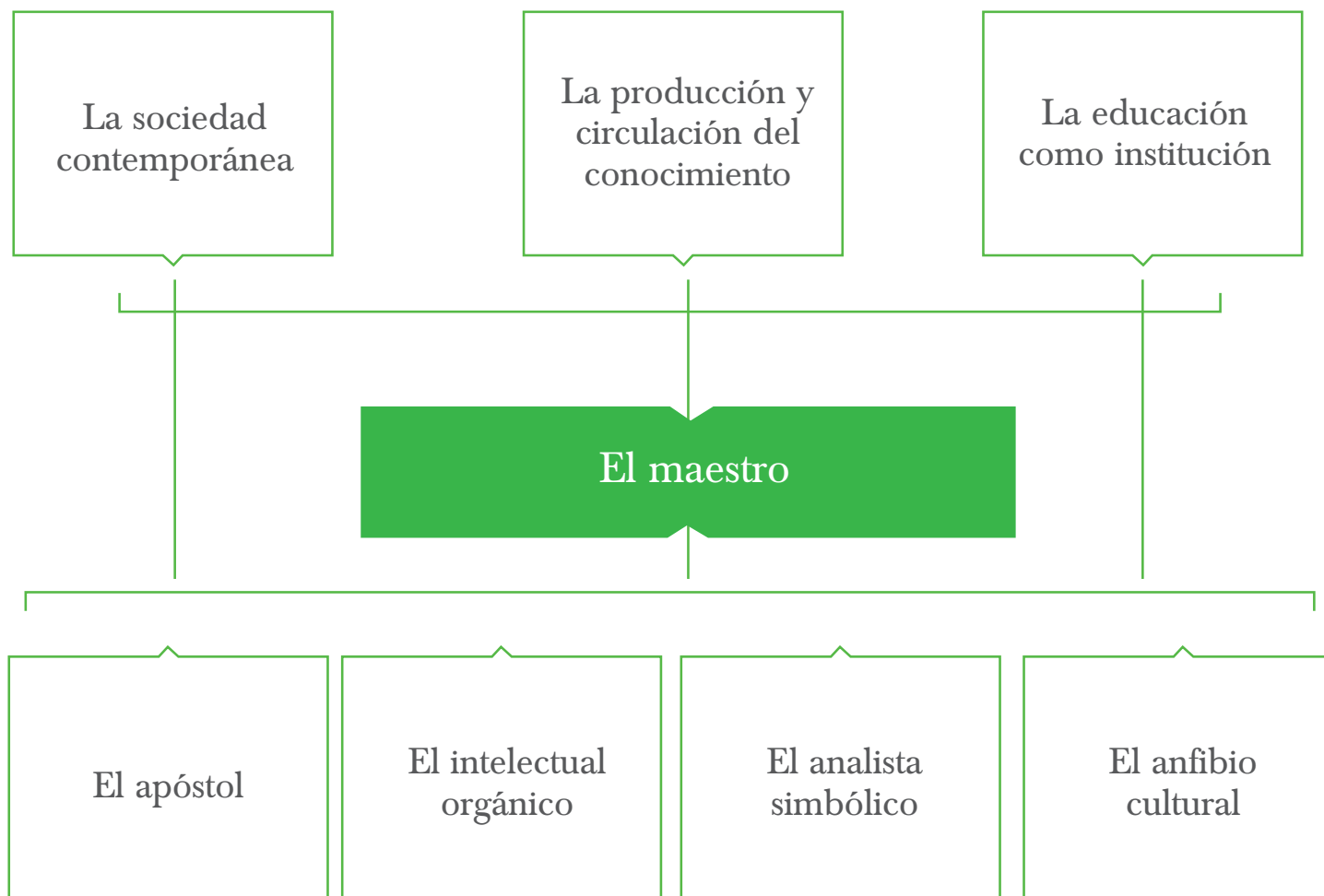
Cada una de estas imágenes contiene un lugar y unas posibilidades para ser pensada la función del maestro. A partir de estas se pueden pensar las posibilidades, los desplazamientos y la construcción de otros lugares para los maestros. Ser maestro hoy puede significar ubicarse en alguno de estos lugares o crear otros nuevos que den posibilidades a su trabajo y significado a sus vidas.

En esta primera parte, de las cuatro imágenes propuestas, se presentan las imágenes de apóstol y de intelectual orgánico.

Metodología

A partir de la presentación temática y de las lecturas de apoyo, se espera que los estudiantes logren una comprensión de las imágenes contemporáneas de los maestros con sus posibilidades y limitaciones. También se espera que logren proponer una imagen acerca del papel y la función social del maestro hoy. Para lograr esto, se propone al estudiante el análisis de imágenes gráficas en las que se presenta al maestro desde algún lugar. Las imágenes deben ser analizadas en términos de la ubicación social, política, cultural y económica del maestro.

Mapa conceptual del módulo



Objetivo general

Comprender las distintas imágenes en las que pueden ser puestos los maestros hoy, sus limitaciones y sus posibilidades.

Desarrollo temático

Como ya se indicó, las preguntas fundamentales en este apartado son: ¿Cuáles son los lugares en los que son puestos los maestros actualmente y cuáles son las posibilidades de estos lugares? Para abordar estas preguntas es necesario detener un momento en algunas consideraciones sobre la educación y la producción de conocimiento y en este marco, se propone que los profesores son unos intelectuales y que como tal, participan en la construcción de una visión del mundo y ayudan a transformar las circunstancias actuales. La educación es un medio muy potente para construir y transformar una sociedad y los maestros son los agentes posibles de esta transformación y de las posibles construcciones.

La educación en la sociedad contemporánea

La educación es una institución compleja que tiene como función la preservación y la producción del conocimiento que hemos acumulado como especie. Esta preservación y producción se realizan gracias a una serie de operaciones, de agentes y de lugares que permiten que eso ocurra efectivamente. Un agente fundamental en esta institución es el maestro, pues es él quien hace del conocimiento su materia de trabajo. Pero este conocimiento es portador de una serie de determinaciones que es preciso

poner sobre la mesa: no todo conocimiento circula por la institución educativa. Solamente circula aquel conocimiento que se considera verdadero en una época y en un lugar determinado.

“Foucault señala al respecto cinco características de la ‘economía política’ de la verdad: 1) La ‘verdad’ está centrada en los discursos científicos y en las instituciones que los producen. 2) Está sometida a una constante incitación política y económica. 3) Es objeto de difusión y consumo. 4) La verdad es producida bajo el control dominante, no exclusivo, de los aparatos políticos y económicos (la universidad, el ejército, la escritura, los media) 5) Está en juego en todo debate político y todo enfrentamiento social.” (Castro, 2004).

Esta ‘verdad’ es la que se transmite como conocimiento y sobre esta se construyen los planes de estudio de los sistemas educativos. En la transición y también en la construcción de esta verdad, están los intelectuales de una sociedad, y como parte de ellos pueden estar los maestros. Esto siempre dependerá de lo que el maestro considere que es su trabajo y la forma como lo realice.

Ahora bien, en este contexto ¿Qué sería un intelectual? Foucault ofrece cinco proposiciones para redefinir la figura del intelectual:

“1) Se ha de entender por ‘verdad’ un conjunto de procedimientos para la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación y el funcionamiento de los enunciados. 2) Entre la verdad y el poder existe una relación circular; los sistemas de poder la producen y sostienen y ésta induce efectos de poder. Sería una quimera oponer una verdad sin poner a un poder sin verdad (proposición característica del intelectual universal). 3) Este régimen de la verdad no es sólo ideológico o superestructural; ha sido una condición para la formación y desarrollo del capitalismo que funciona aun en los países socialistas. 4) El problema político fundamental del intelectual no es la crítica de los contenidos ideológicos, sino la posibilidad de constituir otra política de verdad. 5) No se trata de liberar la verdad de todo sistema de poder, sino de separar el poder de la verdad de sus formas hegemónicas (sociales, económicas, culturales).” (Castro, 2004).

Como se puede ver, en toda sociedad hay un lugar que es ocupado por los intelectuales. Este lugar no solo es cultural, sino también político. Al respecto dirá Foucault que tradicionalmente la politización de un intelectual se lleva a cabo entorno de dos ejes: uno, su posición de intelectual en la sociedad burguesa y dos, la verdad que es sacada a la luz en su discurso. Los intelectuales tienen papeles y funciones sociales articuladas con la creación, promoción, y hegemonía de las verdades que circulan socialmente. Un intelectual dice la verdad a aquellos que no la ven y en nombre de aquéllos que no pueden decirla (Foucault, 1994, p.308).

La producción y circulación del conocimiento

Si se toma como punto de partida la afirmación de que el conocimiento se produce, se puede entonces preguntar, ¿Cómo el sistema educativo realiza la producción de conoci-

miento y qué lugar ocupan los maestros en estos procesos?

En primer lugar se puede partir de la afirmación de que como todo sistema productivo, el conocimiento tiene una instancia de producción, una de circulación y una de consumo. En este esquema el conocimiento es producido en los laboratorios, las empresas, los institutos y en el seno de otras comunidades (entre estas pueden estar las comunidades de maestros que producen conocimiento pedagógico) y por unos pocos llamados científicos, pensadores, expertos. Existen también instancias y mecanismos de puesta en circulación de estos conocimientos como los medios de comunicación, la escuela, la universidad y la divulgación científica, entre otros. Este proceso de circulación requiere de mecanismos más amplios y complejos en los que la escuela y los maestros van a ser piezas fundamentales, pues es a través de estos que el conocimiento es puesto en circulación y llega a la población más joven de la sociedad. Para que esta circulación ocurra, el conocimiento debe ser adaptado, traducido, ejemplificado y debe ser puesto en circulación en varios niveles y para variados usos: para públicos profesionales y especialistas, para el público en general, para públicos diferenciados por edades, para usuarios precisos, como cultura general, etc. Por último está la instancia de consumo y de reconocimiento que hace uso y legitima el conocimiento producido. Algunos usuarios de estos conocimientos son las empresas, el estado, las instituciones públicas y privadas. Si bien estos conocimientos podrían ser usados con el criterio de mejorar las condiciones de vida de una sociedad, en la mayoría de los casos esto no ocurre y el criterio de uso es la acumulación de capital por parte de unos pocos grupos y el empobrecimiento de la mayoría. El conocimiento produce riqueza, pero

esta riqueza no siempre significa bienestar para la mayoría.

Los lugares del maestro

El maestro es un sujeto que trabaja con el conocimiento, ya sea en su producción, en la circulación o en el ámbito del consumo y reconocimiento. Esto hace que pueda ser considerado como un intelectual, un trabajador cultural o un simple funcionario. Los lugares que puede ocupar son diversos y dependen de la forma cómo en este lugar y ese momento se considere su trabajo y como él mismo considere lo que hace y lo que efectivamente hace.

En este sentido se quiere ahora mostrar cuatro imágenes, que no son las únicas, con las cuales se podría identificar al maestro en la sociedad contemporánea: el apóstol, el intelectual orgánico, el analista simbólico y el anfibio cultural.

El maestro como apóstol

La modernidad trajo consigo la identificación del maestro con el oficio de enseñar. Para construir esta imagen, habrá que situar a la escuela como un campo de fuerzas que se encuentran, se chocan, como un campo de batalla. En este campo de batalla en el que se juega la patria, el maestro tiene un encargo que proviene de lo divino y una función asignada por los hombres: educar. Este encargo debe ser asumido como un destino:

“Además de ser un hombre capaz y de madura edad, debe ser de muy buena conducta y honrados procederes: constante, perseverante y de buena familia. Su vida ejemplar y virtuosa, un hombre recto, buen súbdito, y excelente padre de familia. Su abnegación y absoluta consagración a la patria son imprescindibles. Se recomienda que sea casado y mayor de 18 años y no puede padecer enfermedad crónica o contagiosa.” (Álvarez, Pág. 3).

Al mostrar la imagen, Alejandro Álvarez indica que, aunque se reconoce la complejidad de su trabajo, esta labor debe ser realizada por vocación. Razón por la cual se necesitan apóstoles, “hombres que con singular y decidido empeño, emprendan tan ingrata y difícil misión.” La imagen del maestro como apóstol conjuga la rectitud en la vida pública y privada, con el sacrificio y la vocación. Debe hacerse respetar por sus discípulos y personas de la comunidad, pero debe ser amable y sencillo en su trato.

Como se puede ver, esta imagen del maestro lo sitúa en el justo medio de los comportamientos y las conductas, de las acciones y las decisiones, de las tradiciones y de los conocimientos. La pregunta es: ¿Qué posibilidades de actuar en el mundo tiene un maestro puesto en el lugar de un apóstol?

Los intelectuales orgánicos

Para Antonio Gramsci, que acuñó este término, los intelectuales son los representantes de un grupo social que ejercen la función de organizadores de la función económica de este grupo. Los intelectuales son también los portadores de la función hegemónica que ejerce la clase dominante en la sociedad civil. Al respecto explica Gramsci: “Trabajan en las diferentes organizaciones culturales (sistema escolar, organismos de difusión -periódicos, revistas, radio, cine- etc.) y en los partidos de la clase dominante, con el fin de asegurar el consentimiento pasivo, sino el activo, de las clases dominadas en la dirección que la clase dominante imprime a la sociedad.” De forma que el intelectual orgánico está vinculado a una comunidad y cumple una función destacada en la toma de conciencia y ayuda a la construcción de una visión del mundo autónoma. No se trata, como la va a explicar luego Bourdieu de cambiar de lugar y pasarse a la polí-

tica, sino de entender que su conocimiento y el lugar que este le da, son de por sí políticos. Entendiendo por político, en los términos de Foucault, lugares vinculados a ejercicios de poder y de fuerza.

Es así como el maestro en la sociedad contemporánea puede ser considerado un intelectual orgánico que pertenece a una comunidad, que posee un conocimiento y lo pone al servicio de la toma de conciencia y en la construcción de una visión del mundo en que se vive y de las posibilidades de esta.

Ejercicio: a partir de una o dos imágenes gráficas (de periódicos, revistas, libros) realice un análisis de la forma como son presentados los maestros y vincule la imagen con las metáforas que se están estudiando.



El lugar contemporáneo del maestro, segunda parte



**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
DEL ÁREA ANDINA**

Personería Jurídica Res. 22215 Mineducación Dic. 9-83

Introducción

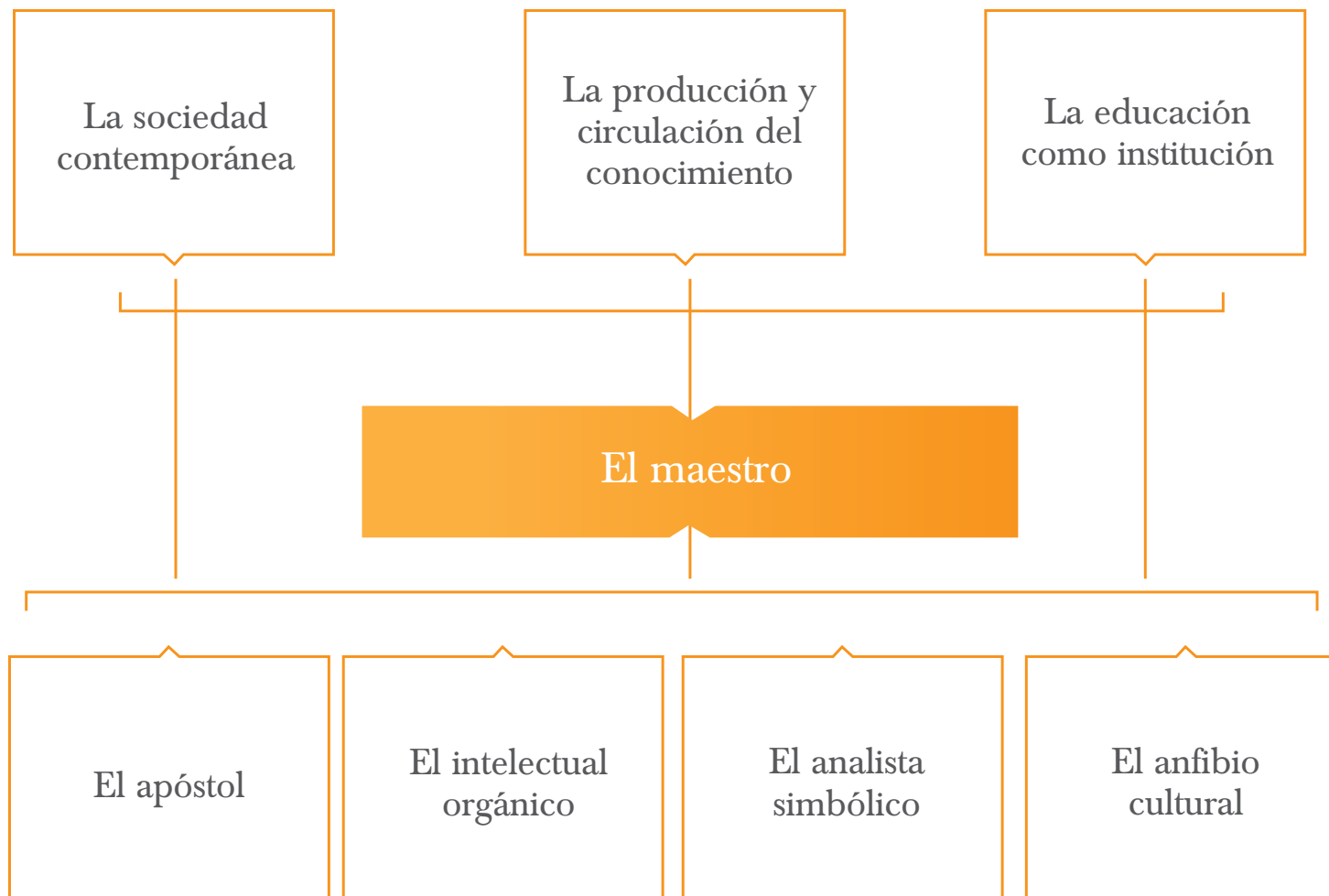
En esta parte, se trabajan las imágenes del maestro como analista simbólico y como anfibio cultural, imágenes que abren la discusión sobre la función de los maestros en las complejas sociedades contemporáneas.



Metodología

Una vez presentadas las cuatro imágenes del lugar del maestro actualmente, se propone al estudiante la reconstrucción del contexto de la entrevista de Pierre Bourdieu en el que se muestran las implicaciones políticas de la educación. Para realizar esta actividad, se propone un taller que facilite este propósito.

Mapa conceptual



Objetivo general

Comprender las distintas imágenes en las que pueden ser puestos los maestros hoy, sus limitaciones y sus posibilidades.

Desarrollo temático

Los analistas simbólicos

Esta imagen proviene de un lugar completamente distinto a las anteriores. Fue construida por Robert Reich, sociólogo y exsecretario de trabajo del presidente Clinton. El autor afirma que en las nuevas condiciones de la economía mundial, existen hoy en la sociedad norteamericana tres amplias categorías de trabajo que corresponde a posiciones competitivas distintas: los servicios rutinarios, los servicios en personas y los analistas simbólicos.

Los servicios rutinarios de producción corresponden a todos los tipos de tareas cumplidas por los trabajadores de las empresas de altos volúmenes de producción. Fabrican productos que a menudo se consideran como tareas manuales pero incluyen también funciones de servicios de supervisión rutinaria, que controlan el trabajo repetitivo de subordinados y velan por el cumplimiento de los procedimientos operativos estándar. Aquí aparecen también aquellos operarios de la información: “la revolución de la información nos ha hecho ser más productivos, pero también ha generado una enorme acumulación de datos, los cuales deben ser procesados con métodos tan rutinarios como los de las líneas de montaje de una fábrica.” (Reich, p. 2). En cuanto a los niveles

de formación de estos trabajadores, afirma el autor que deben saber leer y escribir, así como realizar cálculos simples. Sus mayores virtudes son la fiabilidad, la lealtad y la capacidad para cumplir órdenes.

En cuanto a los servicios en personas, también cumplen tareas simples y repetitivas. En general cuentan con una formación secundaria y algún entrenamiento vocacional. Aquí se encuentran todas aquellas personas que cumplen funciones de atención a otras personas. Trabajan solos o en grupos pequeños. Entre estos se encuentran los vendedores minoristas, los camareros y camareras, los empleados de hotel, los porteros y conserjes, los cajeros, los enfermeros y asistentes hospitalarios, las niñeras, los servicios de limpieza domiciliaria, los conductores de taxis, entre otros. Deben tener un trato amable, transmitir confianza y optimismo.

Por último, los analistas simbólicos incluyen a los expertos en intermediación estratégica, identificación y resolución de problemas. Dentro de esta categoría se encuentran los investigadores científicos, los ingenieros, los biotecnólogos, los ejecutivos de relaciones públicas, los banqueros de inversión, los abogados, los publicistas, los escritores y editores, los músicos, los periodistas y los profesores universitarios.

Estos analistas simbólicos, en palabras del autor, “hacen de intermediarios, identifican y resuelven problemas valiéndose de símbolos. Simplifican la realidad con imágenes abstractas que se pueden reordenar, alterar y experimentar con ellas, comunicarlás a otros especialistas y, finalmente, convertirlas nuevamente en una realidad.” (Reich, p. 4). En general los analistas simbólicos tienen socios o colegas más que jefes o supervisores. “Pasan largas horas en reuniones o conversaciones telefónicas, en viajes y en hoteles, dictan conferencias, dan instrucciones, hacen negociaciones. Periódicamente entregan informes, planes, proyectos, borradores, memorandos, esquemas, propuestas, manuscritos.” (Reich, p. 5). Por último, es importante señalar que los analistas simbólicos realizan procesos de reflexión y comunicación, antes que la producción de tangibles y una de sus tareas fundamentales, que es su ventaja competitiva, es que identifican, intermedian y resuelven problemas.

Si se toma la imagen para decir que los maestros pueden ser analistas simbólicos, ya que trabajan con conocimientos, realizan operaciones de intermediación y de trasmisión de conocimientos y que identifican, intermedian y resuelven problemas, entonces tendríamos unos maestros con gran capacidad simbólica, que realizan trabajos no rutinarios e imaginativos para lograr estas operaciones. Los analistas simbólicos, como lo señala el autor, son agentes fundamentales en la construcción de las sociedades basadas en el conocimiento.

Los anfibios culturales

Esta metáfora fue propuesta por Antanas Mockus¹ para explicar la circulación del conocimiento en los distintos eslabones de un siste-

¹ Filósofo y matemático. Fue rector de la Universidad Nacional de Colombia y alcalde de Bogotá.

ma educativo como el colombiano. Fue creada a comienzos de la década de los años noventa, en el contexto de la discusión de la política educativa para el cuatrienio que empezaba.

La producción de conocimiento se realiza en varios ámbitos y es usada y transformada dependiendo de distintos contextos, de forma que “los educadores participan usualmente de manera inconsciente en este proceso, y logran ser “anfibios culturales” en tanto alcanzan la movilidad deseable entre distintos eslabones del sistema educativo, aprendiendo y enseñando en varios de ellos.” (Mockus), y continúa la explicación de la metáfora así: “en sentido más amplio, anfibio cultural es la persona que se desenvuelve solventemente en varias tradiciones culturales y que facilita la comunicación entre ellas.” Para Mockus, las funciones que cumplen los anfibios culturales tendrían que ver con tres asuntos fundamentales: la reducción del divorcio entre la ley, la moral y la cultura, la construcción de la democracia y la superación de la violencia. El autor explica que será importante subrayar “la función del anfibio cultural como intérprete y facilitador del entendimiento recíproco entre distintas tradiciones culturales”(Mockus).

En el contexto de esta discusión los educadores, pero no ellos exclusivamente, son recontextualizadores de los conocimientos que deben circular socialmente. Mockus señala otros contextualizadores:

“Lo son también: a) Departamentos y subagencias especializadas del Estado y autoridades educativas locales del Estado, con su investigación y sistema de inspectores. b) Departamentos de educación universitaria e instituciones similares junto con su investigación. c) Medios de educación especializados, seminarios, revistas, etc. y casas editoriales junto con sus “lectores” y asesores. d) Campos no especia-

lizados en el discurso educativo pero capaces de ejercer influencia en el proceso de recontextualización (Bernstein & Díaz, 1985). Hay un campo de recontextualización “oficial”, pero el Estado no tiene ni el monopolio ni el control completo del proceso (ibid.). La información especializada y la formación moral básica que la educación ofrece a diferentes destinatarios se define por la confluencia -no exenta de tensiones- entre los procesos de recontextualización agenciados por el Estado y los procesos de recontextualización no estatales.”(Mockus).

Se tendrá que decir que esta noción no es ajena a la discusión en torno a la capacidad del sistema educativo para ampliar o reducir las diferencias sociales, de forma que se reconoce el papel social, cultural y político que tienen las instituciones educativas y por tanto sus profesores.

La metáfora se construye proyectando un campo sobre otro, o entendiendo algo en términos de otra cosa. En este caso, el campo de la taxonomía animal que usa una clasificación animal, los anfibios, se proyectó sobre el campo social para nombrar unos sujetos que cumplen una función, la de docentes o educadores. De forma que la metáfora está construida sobre la idea de que los anfibios, como animales que viven tanto en medios acuáticos como terrestres y que lograron una importante capacidad de adaptación distribuyéndose por todo el mundo y un anfibio cultural, que sería una persona con gran capacidad de adaptación, en este caso a distintos medios culturales, transita de uno a otro.

El otro elemento de la metáfora es que hay diversas culturas, como diversos medios. De forma que los anfibios, tanto los verdaderos como los metafóricos, pasan de un medio a otro, o lo que es lo mismo, de una cultura a otra.

A modo de cierre se puede decir que en la sociedad contemporánea, los maestros juegan papeles fundamentales en su trabajo con los niños, los jóvenes y los adultos. Los maestros son los agentes que por su trabajo con el conocimiento abren las posibilidades para que otros, sus estudiantes, encuentren nuevas formas de entender el mundo y de situarse en este. Además de cumplir esta tarea los maestros, como intelectuales tiene un papel fundamental en la creación de posibilidades de entender de manera activa y crítica los conocimientos que se construyen en muchos ámbitos. Son ellos los que tienen los argumentos para pensar, y cuentan con herramientas como la oralidad, la escritura y la producción que les permite jugar su papel de transformadores de la realidad. Hasta aquí la presentación de unas imágenes, pero habrán muchas más por construir y son muchos los trabajos que se pueden realizar.

Taller: a partir de la entrevista sobre la educación de Pierre Bourdieu, reconstruya el contexto y descríballo. También averigüe quienes son los entrevistadores y sobre que libros, textos y eventos se habla en la entrevista.

Lectura complementarias

- **Bourdieu, P.** Entrevista sobre la educación, en *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI editores, México, 1997.



Los maestros y sus vínculos con las pedagogías contemporáneas, primera parte



**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
DEL ÁREA ANDINA**

Personería Jurídica Res. 22215 Mineducación Dic. 9-83

Introducción

Los desarrollos actuales de la educación, particularmente de la educación infantil, han introducido una serie de prácticas pedagógicas, que han desplazado a la enseñanza. Entre estas prácticas pedagógicas se encuentran: el juego, el proyecto y el problema. Estas prácticas ¿qué roles le exigen al maestro?

Para poder responder la pregunta, examinaremos el asunto del juego, y en relación con las disposiciones que este establece, se reflexionará acerca del rol del maestro.

Metodología

En esta cartilla se abordan distintas perspectivas del juego y en este contexto se presentan algunas consideraciones acerca del papel del maestro. La lectura y la escritura son las herramientas fundamentales que sirven para la apropiación de estas perspectivas. Para examinar el concepto de juego se seleccionaron los cartones sobre la pragmática del juego, escritos por Enrique Velásquez Ruiz, en el texto *Preguntar la escuela*.

Mapa conceptual



Objetivo general

Comprender las distintas perspectivas sobre el juego y en relación con estas, considerar las posibilidades del trabajo del maestro.

Desarrollo temático

El Juego

A partir del siglo XX se ha reconocido el juego como una de las acciones que contribuye al desarrollo del niño. En el campo de la pedagogía diversos discursos se han ocupado de explicar la naturaleza del juego.

El juego obliga a los docentes a modificar su práctica pedagógica en tanto este desplaza la idea de enseñanza. Por lo general, el juego se ha introducido en el nivel preescolar, sin embargo recientemente los estudiosos del juego reconocen su importancia en los distintos niveles educativos.

En el campo de la pedagogía, la polémica acerca del valor del juego ha transitado desde su negatividad, hasta la posibilidad de reconocer su papel creador. En el siglo XVII, cuando emerge el pensamiento pedagógico moderno, empieza el juego a adquirir valor como mecanismo que facilita el conocimiento. En el siglo XVIII, el juego es considerado un instrumento útil y agradable para lograr el aprendizaje principalmente de los niños. Sin embargo, en el siglo XIX, aunque no se le asigna al juego la misma fuerza que en el periodo anterior, se introduce en la educación una serie de juguetes que sirven para que los niños realicen construcciones a partir de estos. En el siglo XX el

juego es valorado como una herramienta esencial que contribuye al desarrollo del individuo. Este concepto sirvió para que en materia de educación se designara a la formación de la infancia un espacio dedicado al juego y a las actividades lúdicas.

En relación con el juego en la educación se han desarrollado una serie de estudios, que han dado lugar a la construcción de distintas perspectivas teóricas. Entre esas perspectivas teóricas se pueden mencionar las siguientes: los aportes de Sigmund Freud, los postulados de Jean Piaget, los planteamientos de L. Vygotski, los desarrollos de Rogers Caillois, las contribuciones de Johan Huizinga y los fundamentos de Donald Winnicott.

Los aportes sobre el juego en Sigmund Freud

Los aportes de este autor respecto al juego son importantes porque sirven para comprender el aspecto psicoafectivo del niño. En este psicoanalista se encuentran dos maneras de concebir el juego: una en la que el juego es la expresión de los deseos y su repetición está vinculada estrechamente con el principio de placer. En la otra, el juego está unido a la experiencia vital del niño, razón por la cual el juego le permite no solo expresar el conflicto interno sino que además le permite recrear las experiencias

traumáticas. Así a través del juego, el niño representa las situaciones negativas, las recrea y las neutraliza.

Para Freud el juego se origina gracias a la relación que establece el niño con la madre o con la persona que lo cuida. Las primeras relaciones de juego son las que le facilitan clasificar a las personas de acuerdo con la manera como juegan con él, así clasifica a quienes le brindan seguridad y a quienes no le brindan.

Los postulados de Jean Piaget acerca del juego

Para Jean Piaget el juego está relacionado con el desarrollo de las estructuras del pensamiento y sirve para su consolidación. De acuerdo con los procesos de acomodación y asimilación, el juego puede situarse en la asimilación porque sirve de fundamento a una conducta anterior o a una que se encuentra en proceso de adquisición.

Siguiendo los planteamientos de Piaget, la acomodación concierne a la experiencia y la asimilación corresponde a la incorporación de los objetos a los esquemas del pensamiento. En este contexto, el juego se va constituyendo poco a poco hasta alcanzar un equilibrio y llegar al pensamiento lógico.

Cuando el niño agarra los objetos y los arroja a cualquier lugar, realiza dichas acciones por placer y porque siente que de esta manera tiene un dominio sobre los objetos. Estas acciones son consideradas ejercicios sensoriomotores. Acciones como chupar, golpear los objetos, apretarlos con la mano o sobre el pecho, son ejercicios que permiten adquirir ciertas conductas. Cuando el niño juega a aparecer y desaparecer, cuando juega a las palmas, se puede decir, que está interactuando con los humanos y esta interacción es la que lo aproxima a otro tipo de juego, en el que hay un otro que desempeña el papel de jugador.

¿Cuándo el juego se convierte en juego simbólico? Según Piaget cuando se pasa del ejercicio sensoriomotor al juego representativo, el niño se encuentra ya en el juego simbólico. Dicho en otros términos, el juego simbólico empieza cuando se puede representar lo ausente. Aquí el niño juega con la mano alcanzando comida no presente y se la lleva a la boca, con este gesto está representando la acción de comer. Inicialmente este tipo de gestos son individuales pero poco a poco cuando el niño juega con otros niños, empieza a jugar con representaciones más próximas a su realidad inmediata. Como se puede observar en el juego simbólico los objetos no son lo esencial sino que estos están en función de lo que pueden llegar a representar, por ejemplo, un palo puede representar un caballo o una espada. También los niños pueden representar personajes.

¿Cuándo el juego se convierte en juego reglado? Cuando los niños saben previamente que deben cumplir unas reglas para poder jugar. Las reglas inicialmente tienen un carácter de verdad, es decir, los niños creen que el juego se debe jugar de la forma como lo aprendieron a jugar y no se puede variar. Sólo cuando han pasado por una vasta experiencia de juego, aprenden que estos pueden modificarse. Se puede señalar que la aceptación de las reglas sigue un trayecto que va de la asunción de reglas inalterables hasta la construcción de reglas colectivas. Un ejemplo de este trayecto es el juego del fútbol, inicialmente los niños aprenden a jugar con sus propias reglas y poco a poco van transitando hacia las reglas establecidas por todo el equipo y por la cultura.

Los juegos reglados exigen no solamente el cumplimiento de las reglas sino que además exigen a cada jugador una representación de las acciones de los otros jugadores. En la trayectoria que sigue el juego reglado, los juegos grupales sirven para el aprendizaje de las rela-

ciones de reciprocidad, de la coordinación con otros, de la asunción de roles y para el aprendizaje moral.

En síntesis, según Piaget respecto del juego, hay un primer estadio que es el de los ejercicios sensoriomotores, luego viene el juego simbólico y posteriormente el juego de reglas.

Los planteamientos de Vygotski en relación con el juego

Para Vygotski el juego es la principal actividad del niño y es una de las formas fundamentales de participación en la cultura. En otros términos, para este psicólogo el juego se constituye en la herramienta que permite al niño la apropiación de la cultura de la cual hace parte.

Vygotski le atribuye al juego una función potencial en tanto este facilita la creación de zonas de desarrollo próximo. Al respecto dice:

“Esta estricta subordinación a las reglas es totalmente imposible en la vida real; sin embargo en el juego resulta factible: de este modo, el juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño. Durante el mismo, el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria; en el juego es como si fuera una cabeza más alto de lo que en realidad es “ (Vygotski, 1989).

Sin embargo, no toda actividad de juego produce zonas de desarrollo próximo. De acuerdo con la cita, sólo generan esta producción los juegos que se inscriben en una situación imaginaria. Las actividades derivadas de una situación imaginaria llevan al niño a asumir roles específicos generados por el comportamiento que se espera que adopte, según el juego creado.

A partir de la situación imaginaria el niño construye roles y condiciones que le permiten

anticiparse o prepararse para asumir la vida real. En este sentido, las actividades provenientes de una situación imaginaria enriquecen la vida del niño y permiten su avance. Pero para que esto sea posible se requiere poner en ejercicio la imaginación mediante la configuración de situaciones y la asunción de roles a partir de la representación de situaciones de la vida real. Además, estas situaciones se inscriben en una dinámica social que son las que facilitan seguir las reglas. Por ejemplo, cuando los niños juegan a la familia, el rol de hijo o el rol de padre o de madre corresponden a la situación imaginaria creada respecto de una idea de familia, de hijo, de papá, de mamá.

Las contribuciones de Johan Huizinga sobre el juego

Desde una mirada histórica, en el texto titulado *El Homo Ludens* de Johan Huizinga, el autor considera el juego como una actividad exclusivamente humana, en la medida que la cultura ha sido configurada por el juego y este a su vez se desarrolla gracias a ella. Entonces, el juego es una construcción cultural, que no pertenece a la vida rutinaria.

Para este historiador, el objeto del juego es “como una forma de actividad, como una forma llena de sentido y como función social,” (p.15). En este marco Huizinga señala que

“el juego en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada ‘como sí’ y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de mis-

terio o disfrazarse para destacarse del mundo habitual.” (p. 26).

Para Huizinga “todo juego es, antes que nada, una actividad libre”. El juego es libertad, en la medida que solamente está determinado por el gusto que produce.

También el juego se distingue por escaparse de la vida cotidiana. En palabras de Huizinga: El juego es este “algo” que no pertenece a la vida “corriente”, se halla fuera del proceso de la satisfacción directa de necesidades y deseos, y hasta interrumpe este proceso. Se intercala en él como actividad provisional o temporera. Actividad que transcurre dentro de sí misma y se practica en razón de la satisfacción que produce su misma práctica. (p. 21). La separación de la “vida corriente”, le asigna al juego un carácter de alteridad que hace posible que mientras se juega esta siga su curso.

Además,

“se juega dentro de determinados límites de tiempo y de espacio. Agota su curso y su sentido dentro de sí mismo” Esto constituye una nueva y positiva característica del juego. Este comienza y, en un determinado momento, ya se acabó. Terminó el juego. Mientras se juega hay movimiento, un ir y venir, un cambio, una seriación, enlace y desenlace. Pero a esta limitación temporal se junta directamente otra característica notable. El juego cobra inmediatamente sólida estructura como forma cultural. Una vez que se ha jugado permanece en el recuerdo como creación o como tesoro espiritual, es transmitido por tradición y puede ser repetido en cualquier momento (...). Esta posibilidad de repetición del juego constituye una de sus propiedades esenciales.” (p. 22).

Esta cita nos sirve para hacer notar que el juego está limitado por un tiempo y un espacio. Por

ejemplo, el fútbol se juega en una cancha o en un estadio y en ese espacio se cumplen determinadas reglas. El cumplimiento de las reglas le establece al juego un orden específico, el cual es el que instauro al juego fuera de la cotidianidad. Respecto al orden, Huizinga señala:

“Dentro del campo de juego existe un orden propio y absoluto. He aquí otro rasgo positivo del juego: crea orden, es orden. Lleva al mundo imperfecto y a la vida confusa una perfección provisional y limitada. El juego exige un orden absoluto” (p. 23).

La configuración de un orden es quizá lo que le otorga al juego un lugar de creación, un lugar de producción. Además, cuando Huizinga afirma que el juego lleva a una perfección provisional, nos introduce en el asunto de la imaginación y es esta la que facilita la creación de otras posibilidades.

Pero en el juego no sólo se encuentra un orden, también en él se encuentra una tensión entre la incertidumbre y la resolución de algo. Al respecto, el autor dice:

“Entre las calificaciones que suelen aplicarse al juego mencionamos la tensión (...). Tensión quiere decir: incertidumbre, azar. Es un tender hacia la resolución. Con un determinado esfuerzo, algo tiene que salir bien. (...) Este elemento de tensión presta a la actividad lúdica, que por sí misma está más allá del bien y del mal, cierto contenido ético. En esta tensión se ponen a prueba las facultades del jugador: su fuerza corporal, su resistencia, su inventiva, su arrojo, su aguante y también sus fuerzas espirituales, porque, en medio de su ardor para ganar el juego, tiene que mantenerse dentro de las reglas, de los límites de lo permitido en él.” (p.p 23,24).

El concepto de juego, elaborado por Huizinga, permite señalar que este es una actividad re-

versible, porque siempre se puede volver a iniciar el juego. Además por su distanciamiento frente a lo cotidiano, el juego es un otro, es una actividad inútil que convoca, que reúne, que integra comunidad. En este sentido, el juego contribuye a satisfacer relaciones de convivencia, establecidas por los valores culturales.

Los desarrollos de Rogers Caillois respecto al juego

Para Caillois el juego es “una actividad libre y voluntaria (...) fuente de alegría y diversión” (1986, p.31). Además, para este estudioso de la cultura, el juego se caracteriza por ser una actividad libre, separada, incierta, improductiva, reglamentada y ficticia. (p.37). Libre porque el jugador no puede estar obligado a jugar. Separada porque corresponde a una actividad que tiene establecidos unos límites espaciales y temporales. Incierta porque el resultado del juego no se puede predeterminar, porque siempre hay una posibilidad desconocida cuando el jugador inventa o crea nuevas jugadas. Improductiva porque el juego en sí mismo no crea ninguna riqueza, ni produce bienes. Reglamentada porque todo juego está sometido a reglas. Es ficticia porque el juego instaaura una realidad distinta a la cotidiana.

Caillois considera que,

“todo juego es un sistema de reglas. Estas definen lo que es o no es juego, es decir lo permitido y lo prohibido. A la vez, esas convenciones son arbitrarias, imperativas e inapelables. No pueden violarse con ningún pretexto, so pena de que el juego acabe al punto y se estropee por este hecho. Pues nada mantiene la regla salvo el deseo de jugar; es decir, la voluntad de respetarla” (p.11).

Hay entonces en el juego “un conjunto de restricciones voluntarias y aceptadas de buen gra-

do, que instauran un orden estable, a veces una legislación tácita en un universo sin ley” (p.p 11 y 12). Este sociólogo, en su estudio sobre el juego afirma que el juego puede denominarse juegos, porque este contiene a su interior una serie de relaciones complejas.

Caillois clasifica los juegos en juegos de competencia (*agon*), juegos del azar o de la suerte (*alea*), juegos del simulacro (*mimicry*) y juegos de vértigo (*ilinx*). En los juegos de *agon* o de competencia los jugadores se encuentran en las mismas condiciones para poder demostrar su fuerza o su superioridad a partir del juego. Aquí se encuentran los juegos de fútbol, los juegos de mesa, entre otros. En los juegos de *alea* los jugadores están sujetos al azar o a la suerte. Aquí se pueden mencionar los juegos de cartas o los juegos de lotería. En los juegos de *mimicry* los jugadores ingresan en un espacio de simulación de la realidad. El jugador siempre deviene otro. Estos juegos por lo general usan la mímica y los disfraces. En los juegos de *ilinx* los jugadores se embelesan con el vértigo. Este les facilita por un momento desestabilizar la percepción e ingresar en un estado de pánico. Los juegos de vértigo, por lo general, producen movimientos rápidos que afectan el estado orgánico del individuo.

Esta clasificación puede a su vez ser distribuida en dos dimensiones: una es la *paidia*, en la que se encuentran los juegos de diversión, improvisación y fantasía. La otra es la *ludus* en donde se pueden situar las convenciones, los imperativos, los esfuerzos, la paciencia, el ingenio y las destrezas. Esta división *paidia-ludus* completa la clasificación de los juegos. De esta manera:

“la capacidad primaria de improvisación y alegría, a la que yo llamo *paidia*, se conjuga con el gusto por la dificultad gratuita, a la que propongo llamar *ludus*, para llegar a los diferentes juegos a los que sin exagerar se puede atribuir una virtud civilizadora” (p. 65).

El movimiento de la alegría y la improvisación y el de la regulación muestra el carácter cultural del juego. En la dinámica cultural la expresión espontánea del juego es enriquecida por el *ludus*. Este último tiene un carácter más significativo y disciplinado. Al respecto Callois dice:

“lo que yo llamo *ludus* representa en el juego el elemento cuyo alcance y cuya fecundidad culturales aparecen como los más sorprendentes. No revela una actitud psicológica tan clara como el *agón*, el *alea*, la *mimicry* o el *ilinx* pero, disciplinando a la *paidia* trabaja indistintamente para dar a las categorías fundamentales del juego su pureza y su excelencia.” (p. 74).

En este contexto, los juegos tienen una vocación social. Podemos decir que “los juegos no alcanzan su plenitud sino en el momento que suscitan una resonancia cómplice” (p. 83). Jugar individualmente no es jugar porque por lo general se tiene la necesidad de establecer otras presencias. Por ejemplo, en los juegos de *agón* y de *alea* se necesitan competidores y espectadores; en los juegos de *mimicry* se requieren espectadores, se usa el disfraz para presentarse ante otros; en el caso de los juegos de *ilinx* se necesita de un acompañamiento colectivo para que sea más apasionante.

Las distintas dinámicas que adoptan los juegos hacen emerger grupos de jugadores (novatos y expertos) y crean instituciones de juego. En el caso del *agón*, se encuentran las instituciones deportivas; en el caso de *alea* se han establecido los casinos, las empresas de loterías y los salones de máquinas; en *mimicry* se han institucionalizado las empresas de espectáculos y en el *ilinx* se han establecido las ferias y los carnavales.

Las dinámicas de los juegos también facilitan la emergencia de formas de corrupción. Esta posibilidad se presenta cuando las actividades

de juego se mezclan con las dinámicas de la vida cotidiana y desplazan las reglas y los espacios del juego. De esta manera, la corrupción en *agón* se da cuando toma fuerza la ambición y la búsqueda del triunfo justifica el uso de medios no éticos. En *alea* la corrupción se expresa cuando se acude a otras explicaciones de la suerte. En *mimicry*, la corrupción se da cuando se confunde el devenir otro con un gesto de identidad. En el caso de *ilinx* la corrupción emerge cuando se acude al uso de psicoactivos.

Ahora bien, si los principios de los juegos corresponden en efecto a instintos poderosos (competencias, búsqueda de la suerte, simulacro, vértigo), fácilmente se comprende que no pueden recibir una satisfacción positiva y creadora sino en condiciones ideales y circunscritas, las que proponen en cada caso las reglas de los juegos (p.104). Entonces, el juego contaminado por la corrupción se constituye en un jugar que diluye al juego mismo.

De otra parte, a pesar de las posibilidades de corrupción, el juego sigue teniendo un valor cultural y social. De acuerdo con la clasificación establecida por Caillois, las combinaciones entre *agon* e *ilinx* son incompatibles; igualmente sucede entre *alea* y *mimicry*. En el caso de *alea-ilinx* se pueden establecer combinaciones, lo mismo sucede con *agon* y *mimicry*. En el caso de *agon* y *alea* se puede establecer una complementariedad.

Finalmente, para Caillois, cuando un niño juega lo que adquiere es la capacidad de poder enfrentar obstáculos, pues la función del juego está determinada en el juego mismo, es decir todo juego tiene un fin en sí mismo.

Los fundamentos de Donald Winnicott en relación con el juego

Donald Winnicott, es un psicoanalista que estudia el juego en los niños. Para este autor, el

juego es “una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida” (1999). Los niños tienen gran capacidad para jugar y lo que caracteriza a un niño es el juego. Los niños juegan por diversas razones: una, es que el juego le sirve para expresar la agresión, dominar la ansiedad y para construir relaciones de grupo. Además el juego le permite al niño expresar su mundo interno e interactuar con el mundo externo.

Para Winnicott el juego tiene un vínculo con la creación. En este sentido, el juego es una actividad creadora. Pero para que el juego pueda realizarse satisfactoriamente se requiere de un ambiente que lo favorezca, se requiere una relación de confianza. La confianza se construye a partir de la relación con la madre y posteriormente se amplía a otros adultos.

El espacio donde emerge el juego es el de la zona transicional. Es decir, cuando la madre empieza a retirarse del niño, este empieza un proceso de diferenciación del yo y el no yo y es aquí donde se ubica la zona transicional, como una tercera zona que no pertenece a su realidad interna, ni a su realidad externa. Dicho en otros términos, cuando se produce un distanciamiento entre el niño y la madre, es cuando se construye la zona transicional.

En este espacio el niño crea un sustituto que le sirve para calmar sus ansiedades y temores frente a la ausencia de la madre. A este sustituto, Winnicott lo denomina objeto transicional. Este objeto le sirve al niño para dotar de vida a los objetos que crea. El objeto transicional puede ser el dedo pulgar, la mano, una frazada, un oso, un muñeco o cualquier otro objeto que le sirva al niño para compensar la ausencia de la madre.

El planteamiento fundamental de Winnicott, es que esta tercera zona se constituye como un es-

pacio potencial que se genera entre el individuo y el ambiente y que en los primeros años de vida del niño es el objeto. Esta zona es la que constituye el espacio del juego y la creación.

En síntesis, como se ha observado a través de la presentación sobre el juego, existen relaciones complejas entre juego, desarrollo infantil y cultura. Estas complejidades le sirven al maestro para orientar su práctica pedagógica.

¿Cuál sería el rol del maestro en prácticas orientadas por el juego? Una acción fundamental del maestro en el caso del juego es la de animador. Esta acción exige que el maestro juegue, es decir, que no le produzca inseguridad el jugar, por el contrario que para él, esta sea una actividad que enriquece su vida cultural.

Para asumir el rol de animador, el maestro debe preparar las siguientes condiciones:

- Crear un ambiente que propicie el juego. Para esto, es necesario definir un espacio, un tiempo, un sentido y conseguir unos materiales. Además es muy importante que el maestro siempre esté presente.
- Diseñar las posibilidades de juego. Aquí es importante que se configure un espacio que permita jugar. En esta dirección es conveniente asignar un espacio para jugar en el patio de recreo, otro espacio puede ser el salón de clase, adecuado para tal fin, o si se prefiere se puede crear un salón de juegos, como aula especializada, otro espacio posible son los espacios abiertos, como un parque o un campo abierto, en los cuales los niños puedan jugar colectivamente.
- Disponer los materiales para el juego. Los materiales que sirven para animar el juego deben ser dispuestos de manera intencional, es decir, se debe pensar cuáles son los materiales que facilitan el jugar, su textura, su tamaño, sus colores. Un aspecto importante es el de disponer materiales que favorezcan

la creación de los niños o por lo menos que provoquen su imaginación. Los materiales que se pueden seleccionar son juguetes, máscaras, colores, ropa variada para poderse disfrazar, utensilios, marionetas, cuentos, música, entre otros.

- Organización del tiempo de juego. Para la organización del tiempo, es importante considerar si el juego que se pretende propiciar es un juego individual o es un juego colectivo. Lo básico es organizar el tiempo de acuerdo con la intención establecida.

Preparadas las condiciones, el maestro debe asumir el rol de animador. Para lograr un buen desempeño como animador es importante tener en cuenta:

- Unas herramientas teóricas para poder leer las expresiones de los niños y para poder orientarlas cuando sea necesario.
- La creación de unas relaciones de confianza que propicien un ambiente confiable y seguro, que le permitan al niño jugar con tranquilidad.
- El uso de una escucha atenta que permita entablar una buena conversación.
- Las soluciones no se pueden anticipar. Es importante dejar que sea el niño el que las construya.
- Que cada juego tiene su propio ritmo y sus propios movimientos. Es importante respetar esta condición.
- El uso de preguntas que sirvan para que el niño pueda ensayar o crear otras opciones de juego.
- La resolución de los conflictos que se generen durante los juegos. Aquí es fundamental que se reconozcan los acuerdos como una forma de dirimir el conflicto.

En resumen, la función de animador exige además constantemente el estudio y la reflexión

acerca del potencial que ofrecen los juegos para enriquecer la vida cultural de los niños.

Ejercicio: a partir de las distintas acepciones de juego, el estudiante presentará una propuesta de trabajo con los niños. Debe escoger algunas de estas acepciones trabajadas en esta cartilla.



Los maestros y sus vínculos con las pedagogías contemporáneas, segunda parte



**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
DEL ÁREA ANDINA**

Proyecto Jurídico Plan 20218 MinEducación Dto. 5-83

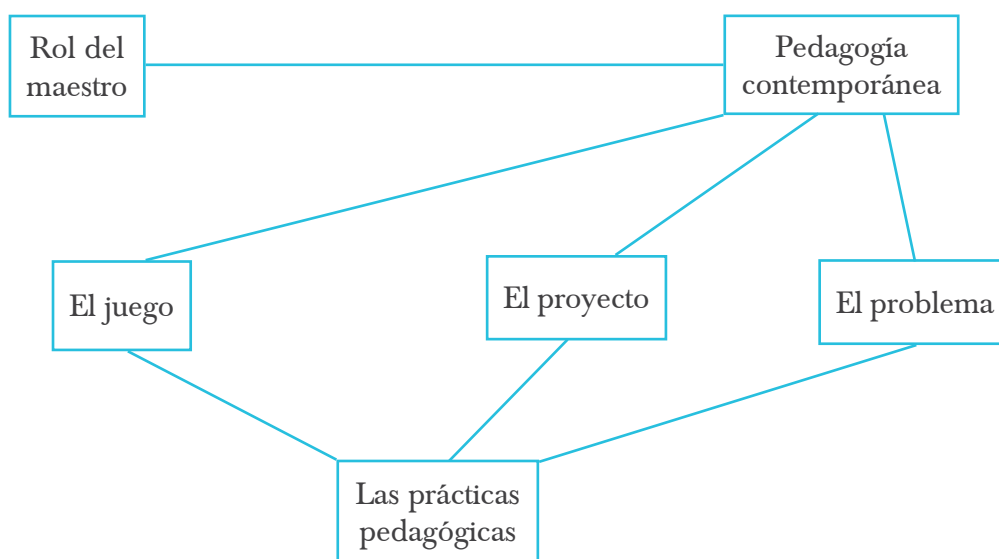
Introducción

En esta cartilla se abordará la idea de proyecto, se indagará acerca de las exigencias que una práctica de proyecto demanda al maestro y se revisará el asunto del problema y de acuerdo con las particularidades que lo distinguen, se examinarán las posibles intervenciones que podrá realizar el maestro.

Recomendaciones metodológicas

- Para los ejercicios de lectura sobre el proyecto se seleccionó el texto de Carlos Miñana Blasco, titulado *El Método de Proyectos*. (1999). Este texto sirve de base para la apropiación y reflexión acerca del papel del maestro en la dinamización de un proyecto. Para el problema se examinará el apartado referido al problema, escrito por Enrique Velásquez Ruiz, en el texto *Preguntar la Escuela*. Cada ejercicio de lectura está orientado por un conjunto de preguntas que sirven para fortalecer la reflexión.

Mapa conceptual del módulo



Objetivo general

Comprender los conceptos de proyecto y problema y en relación con estos, considerar las posibilidades del trabajo del maestro.

Desarrollo de cada una de las unidades temáticas

El Proyecto

El término <<proyecto>> significa delinear o bosquejar algo con anticipación. Por lo general, se lo vincula con un recorrido que se hace en relación con un fin perseguido o buscado, este es lo que se conoce con el nombre de telos. El fin perseguido contiene la intencionalidad del proyecto y todos los elementos que lo integran están determinados por dicha finalidad. La finalidad es lo proyectado.

La idea de proyecto en educación, por lo general, está relacionada con el campo de la investigación, con el diseño curricular, con el aprendizaje, con la relación escuela- democracia y con la relación escuela- mundo de la vida.

El proyecto es un método de acción que está direccionado por un problema. El pedagogo John Dewey introdujo la idea de proyecto en educación. Su idea derivó un método de trabajo que consta de los siguientes momentos a saber:

- Vivencia de una experiencia auténtica. El niño debe enfrentarse a una experiencia real, es decir, debe vivir una situación empírica.
- Construcción de un problema o identificación de una dificultad derivados de la experiencia auténtica.

- Consecución de datos. En este momento el niño debe buscar datos, ideas y experiencias que le sirven para poder construir una solución.
- Formulación de hipótesis. Aquí el niño construye una posible respuesta al problema a manera de hipótesis. En este momento es muy importante poder predecir las posibles soluciones.
- Comprobación de las hipótesis mediante la búsqueda de soluciones. En este momento se debe probar la hipótesis mediante el desarrollo de la experiencia. Aquí es necesario que el estudiante pueda probar sus hipótesis y descubrir si estas tenían alguna validez.

Este método de trabajo, conocido con el nombre de método del problema, dispone las acciones educativas según la investigación establecida a partir del problema formulado. El proyecto, según Dewey, es un “método del pensar” que exige que el maestro se constituya en un orientador y dinamizador del proyecto.

El Método de Proyectos de William Kilpatrick

Para Kilpatrick el método es un recurso experimental. Al respecto señala:

“Tenemos que colocar el método y el progra-

ma sobre una verdadera base experimental. Nuestro objeto debe auxiliar a todo niño a desarrollarse como un todo, en tanto y porque aprende cada vez más adecuadamente a afrontar las realidades y posibilidades de la vida. Y en todo esto tenemos que actuar experimentalmente, vigilando los resultados y revisando continuamente los fines y los medios respectivos.” (Pág. 217)

De acuerdo con Kilpatrick, el método de proyecto se cimenta en los siguientes principios:

- Articular la educación con la vida real
- Adecuar el trabajo pedagógico a los procesos de desarrollo de los niños
- Orientar las actividades de aprendizaje de forma tal que los niños mismos sean los que las realicen
- Las acciones que se realizan están dirigidas por un propósito
- Usar las situaciones problemáticas de los estudiantes para estimular el pensamiento
- Tener en cuenta la experiencia para poder reconstruir las situaciones presentes
- Contrastar las suposiciones o hipótesis que en el desarrollo del proyecto se construyeron para resolver la situación problemática

Kilpatrick clasifica los proyectos en cuatro grupos:

1. Proyectos que tienen como finalidad construir algo. Aquí se encuentran los proyectos que se orientan hacia la construcción de un objeto, por ejemplo, la realización de un peluche, la construcción de una casa en madera o la construcción de una máquina. Aquí también se inscriben los proyectos que tienen como propósito elaborar textos escritos.
2. Proyectos que tienen como propósito experimentar una situación nueva. En este

grupo se encuentran los proyectos cuyas acciones son nuevas para el niño, por ejemplo: ir de paseo a un lugar desconocido para el niño, escuchar música no cotidiana, por ejemplo la novena sinfonía de Beethoven o los cantos gregorianos; visitar un museo o un zoológico.

3. Proyectos que tienen que ver con una dificultad intelectual. Aquí se encuentran los proyectos que disponen actividades que facilitan a los estudiantes realizar comparaciones entre dos sucesos, establecer causas o razones de por qué sucede tal fenómeno o acontecimiento o resolver un problema matemático.
4. Proyectos cuya finalidad es la de obtener información o la de realizar acciones prácticas. Este tipo de proyectos exige acciones intelectuales orientadas a indagar o resolver un tópico específico.

En general los proyectos deben seguir cuatro fases: i) la motivación, ii) la planeación, iii) el desarrollo o ejecución y iv) la elaboración de un juicio crítico. Estas cuatro fases deben ser realizadas por el niño. En relación con la primera fase, es el niño quien elige una situación problemática, pues esta es la que lo motiva a realizar algo. En la planeación se buscan posibles soluciones y se planifican las actividades que facilitan construir la solución, además se define la manera cómo se organizarán para realizar el trabajo, y qué materiales y recursos se deben conseguir. El desarrollo o ejecución consiste en realizar el proyecto, el cual permite la elaboración del juicio crítico. Aquí los niños presentan las soluciones a la situación problemática, la manera cómo desarrollaron la investigación, la documentación en la que se apoyaron, la manera como buscaron y trataron la información y la realización de algo concreto: por ejemplo un mural, una maqueta o el desarrollo de un ensayo.

¿Cuál es el papel del maestro? En primer lugar, el maestro conoce teorías acerca del desarrollo del niño para estar muy atento a este desarrollo e intervenir de acuerdo con él. En segundo lugar, tiene una lectura y conocimiento profundo acerca del ambiente social y sus cambios; en tercer lugar tiene una perspectiva educativa, que le permite reflexionar permanentemente sobre su práctica pedagógica y proponer formas de trabajo más autónomas. En cuarto lugar, es un maestro que está dispuesto a experimentar y estudiar acerca de las problemáticas que le demandan los proyectos. En quinto lugar, es un maestro que se pregunta continuamente acerca de la responsabilidad social que ha adquirido y como respuesta se preocupa cada vez más por formar estudiantes autónomos.

El problema

Respecto del problema se encuentran una serie de ideas. Por ejemplo cuando se consulta en el diccionario de la Lengua Española (2007) se encuentra lo siguiente:

1. Obstáculo o inconveniente que impide o entorpece la realización o consecución de una cosa: no tener tiempo para uno mismo es un verdadero problema.
2. Persona o cosa que plantea alguna dificultad o inconveniente para algo: Su rebeldía lo ha convertido en un problema.
3. Presentación de un enunciado que plantea unos datos y una pregunta a partir de los cuales hay que dar una respuesta.
4. Asunto, especialmente político o social, que tiene una solución difícil: El paro es un problema social grave.

De acuerdo con estas acepciones, el problema se puede ubicar en relación a situaciones externas al individuo, por ejemplo la idea de una

situación que impide realizar algo, hechos o situaciones que son difíciles de solucionar. También el problema se atribuye a un individuo cuando se le asigna alguna dificultad o cuando tiene dificultades de tipo personal.


El problema, por lo general, tiene que ver con complicaciones o con preguntas confusas que no se pueden responder inmediatamente y que obligan a pensar la respuesta. Hay ideas en las que el problema tiene una solución determinada y precisa. Por ejemplo: en el barrio no hay agua. La solución sería acometer el agua en el barrio. Observemos que aquí el problema es entendido como carencia.

El problema también puede ser entendido como un conflicto cognitivo que se genera cuando algo no ocurre de acuerdo con las estructuras que se manejan. Por ejemplo un niño adiciona dos cantidades empezando por la derecha o por la izquierda. Esta operación ya la ha incorporado, pero cuando pretende adicionar dos cantidades, donde aparece una cifra que implica adicionar a la otra, de la misma manera, sufre un desequilibrio cognoscitivo al descubrir que la manera de operar ya no le sirve para estos casos. Entonces el niño debe iniciar un nuevo proceso que le implica modificar sus esquemas operatorios y construir otros de acuerdo con las nuevas exigencias.

El problema también puede ser entendido como una contradicción entre teoría y práctica cuya solución requiere superar dicha contradicción.

El problema también se inscribe en la idea de conflicto interno. Aquí el problema hace parte del individuo, es él quien tiene una contradicción consigo mismo o un dilema que tiene que resolver.

El problema como afectación. Ocurre cuando



algún suceso, hecho, situación o idea produce modificaciones en las acciones que cotidianamente se realizan y obligan a hacer una reflexión sobre dichas acciones. Aquí la pregunta juega un papel esencial para problematizar el sentido de las acciones.

En el campo de las matemáticas el problema se distingue porque se debe encontrar una solución a un enunciado planteado, en el que se presentan ciertos datos y cuya respuesta se sustenta en operaciones matemáticas.



El maestro y las políticas de calidad



**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
DEL ÁREA ANDINA**

Proyecto Jurídico Plan 2010 Universidad Ob. 5-03

Introducción

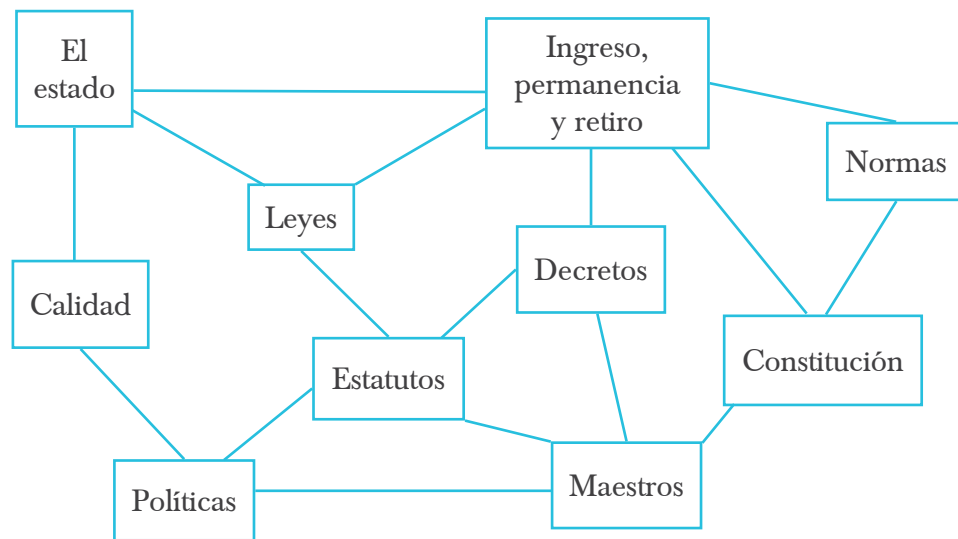
Una vez realizado el recorrido por la aparición del maestro en la historia, de haber observado los distintos lugares que puede ocupar y de haber visto algunas de las posibles conexiones de los maestros y las pedagogías contemporáneas, en esta última cartilla se estudiarán algunas de las disposiciones estatales que ordenan y prescriben el ejercicio profesional de los maestros y los vínculos entre estas políticas y la calidad de la educación.

Para realizar este trayecto final, se abordarán las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las disposiciones estatales sobre el ejercicio docente? y ¿Cuáles son las relaciones entre estas disposiciones y la calidad de la educación, desde la perspectiva del Estado?

Recomendaciones metodológicas

A partir de la lectura de las leyes y los decretos que aquí se presentan, se realiza un trabajo en torno a las disposiciones que crean estas, sobre la función docente, los profesores y las posibilidades que ofrecen para el trabajo de los maestros. También se trabaja la política sobre la primera infancia, pues esta es una posibilidad de articular disposiciones y nuevas maneras de hacer pedagogía con los niños y los jóvenes de este país.

Mapa conceptual del módulo



Objetivo general

Interpretar las políticas y disposiciones estatales sobre la función docente y sobre los maestros, y a partir de estas, realizar una reflexión sobre estas disposiciones.

Desarrollo temático

Para abordar las preguntas ¿Cuáles son las disposiciones estatales sobre el ejercicio docente? y ¿Cuáles son las relaciones entre estas disposiciones y la calidad de la educación, desde la perspectiva del Estado?, será necesario realizar el examen de la ley y los decretos que conforman la política de educación y que reglamentan no solo el ejercicio profesional docente, sino que determinan al sujeto maestro. A continuación se realiza este examen.

Como se muestra en el artículo *De la profesión a la función docente: una mirada a la formación de los maestros desde los estatutos 2277 de 1979 y 1278 de 2002*, en nuestro país la profesionalización de los maestros puede ser descrita en tres etapas:

1. Un primer momento de profesionalización iniciado en los años veinte y consolidado en la década de los treinta del siglo XX, que propugna una dignificación de la labor de los docentes. En este primer momento se destaca “la reforma de estudios liderada por Agustín Nieto Caballero y dos hechos relacionados directamente con el proyecto de investigación que nos ocupa: la promulgación del Primer Escalafón Nacional en 1936 (Castro Villarraga, 1999) y la conformación de las Facultades de Ciencias de la Educación y posterior creación de la Escuela Normal Superior (1936-1951).” (Castro et al, 2008)
2. Un segundo momento de la profesionalización, “con un doble carácter: funcional a un sistema escolar en crecimiento acelerado bajo las directrices planteadas desde los planes de desarrollo y reivindicativo en cuanto a las condiciones laborales que permiten la acción unificada y en bloque del gremio de maestros y profesores de toda la nación. Dos acontecimientos particulares dan cuenta de estas nuevos reacomodamientos: la sindicalización masiva del magisterio, que desemboca en la conformación de la Federación Colombiana de Educadores, en 1959, y la constitución de una nueva figura jurídica para la regulación del ejercicio de la enseñanza: el Estatuto Docente de 1979 (Decreto 2277).” (Castro et al, 2008).
3. Y por último, “un tercer momento de la profesionalización anclado en la tensión propia de los imperativos de la calidad y el énfasis en la evaluación del desempeño, por una parte, y la importancia estratégica del campo del saber pedagógico y la connotación del maestro como intelectual de la cultura, por la otra. Los acontecimientos más significativos que dan cuenta de este nuevo escenario para pensar la profesionalización tienen que ver con el Movimiento Pedagógico (iniciado en 1982), la Cons-

titución de 1991, la ley 30 de Educación Superior (1991), la Ley 60 (1993), la Ley General de Educación (1994), el Decreto 272 (1998), la Ley 715 de 2001 y el nuevo Estatuto para la Profesión Docente (2002).” (Castro et al, 2008).

El desarrollo de este apartado estará centrado en este tercer momento. A continuación se presentan las leyes y los decretos que lo constituyen.

La ley 115 de 1994, que es la Ley General de Educación, establece como una determinación, muy amplia, que hacen parte de la comunidad educativa los estudiantes o educandos, los educadores, los padres de familia o acudientes de los estudiantes, los egresados, los directivos docentes y los administradores escolares. Esta comunidad educativa participa en la dirección de los establecimientos educativos.

El decreto 1278 de 2002, por el cual se establece un nuevo estatuto de profesionalización docente, realiza una serie de determinaciones que constituyen al maestro dentro de la organización del Estado y del sistema educativo. Un primer asunto es que convierte al maestro en un funcionario público: “El presente decreto tiene por objeto establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes.” (Decreto 1278, artículo 1, objeto). Hay que decir que el marco en el cual se realizan estas determinaciones son las políticas de calidad de la educación,

que el gobierno nacional estableció como prioridad y horizonte de sentido de su política en todo el sistema de educativo colombiano.

En este decreto los maestros son denominados profesionales de la educación y son definidos de la siguiente manera: “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 función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores.” (Decreto 1278, artículo 3, profesionales de la educación). Es importante precisar que para este decreto, aquellos que ejercen la función docente son educadores. Entre estos educadores se encuentran los docentes y los directivos docentes.

Ahora bien, ¿qué es en este sentido la función docente?

“La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos. La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programa-

ción relacionadas directamente con el proceso educativo.” (Decreto 1278, artículo 4, función docente).

Al respeto hay que decir que el decreto, además de convertir a los maestros en profesionales, saca su función del aula y amplía sus campos de actuación. Esto significa que el trabajo del profesor no está circunscrito fundamentalmente a la realización de las clases y actividades en el salón, sino que debe atender otras actividades curriculares y no curriculares, la atención a las familias y, algo que aparece como fundamental, la actualización y el perfeccionamiento pedagógico. ¿Qué significa que dentro de la función docente este la propia formación de los maestros? ¿Cómo el Estado participa en el cumplimiento de esta función? ¿Cuál es el papel del propio maestro en su formación y qué relación tiene esta formación con el cumplimiento de la función docente? Estas determinaciones tienen aún un elemento adicional y nuevo: la función docente, en sus distintas acepciones, se realiza en el marco de un proyecto, el proyecto educativo institucional.

Este decreto define al docente en los siguientes términos:

“Las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza aprendizaje se denominan docentes. Estos también son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres

de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación.” (Decreto 1278, artículo 5, Docentes).

Al hacer esta definición, el decreto constituye a un sujeto docente. Este sujeto docente recibe una serie de determinaciones sociales, culturales, legales, políticas, solo por mencionar algunas. Esta constitución de este sujeto será fundamental para ver las posibilidades e imposibilidades de dicha constitución.

El decreto establece las condiciones de trabajo de los docentes oficiales y todas sus determinaciones, esto es, los requisitos de ingreso y selección, el escalafón docente, la evaluación y promoción, además de todas las disposiciones legales que involucran a los docentes y directivos docentes. Por último, introduce un capítulo sobre requisitos y procedimientos para ingresar al servicio educativo estatal y clases de nombramientos. Estos requisitos y procedimientos están enunciados de la siguiente manera:

“A partir de la vigencia de este decreto, para ingresar al servicio educativo estatal se requiere poseer título de licenciado o profesional expedido por una institución de educación superior debidamente reconocida por el Estado o título de normalista superior y, en ambos casos, superar el concurso de méritos que se cite para tal fin, debiendo ejercer la docencia en el nivel educativo y en el área de conocimiento de su formación.” (Decreto 1278, artículo 7, ingreso al servicio educativo estatal).

Determinación con la cual, se abre la posibilidad de que profesionales de diversos campos ejerzan la función docente y que esta no solamente esté en manos de los licenciados y los normalistas.

En síntesis, el nuevo estatuto docente establece las condiciones de ingreso, permanencia y retiro de los maestros del país. Sus prescripciones están alineadas con las políticas de calidad del gobierno nacional y sus propósitos están vinculados con unas determinaciones más generales, que establecen las condiciones bajo las cuales los maestros contribuyen a la calidad del sistema educativo.

Si bien la **Ley 30 de diciembre 28 de 1992**, es el documento a partir del cual se organiza el servicio público de la Educación Superior y no se refiere a otros estabones del sistema educativo, es interesante ver, de manera rápida, las determinaciones sobre los profesores universitarios. Este documento es expedido una vez realizada la reforma constitucional colombiana en el año 1991. El documento contiene seis títulos que lo estructuran:

1. Fundamentos de la educación superior.
2. Del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) y del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes).
3. Del régimen especial de las universidades del Estado y de las otras instituciones de Educación Superior estatales u oficiales.
4. De las instituciones de Educación Superior de carácter privado y de economía solidaria.
5. Del régimen estudiantil.
6. Disposiciones generales, especiales y transitorias.

Uno de los propósitos centrales de la política educativa colombiana tiene que ver con el mejoramiento de la calidad en la educación superior. La ley 30 establece la creación del Consejo Nacional de Educación Superior, cuyo trabajo consiste en establecer los lineamientos de acre-

ditación de calidad de los programas universitarios. Esta ley crea el marco institucional y legal que hará posible una educación superior de calidad en Colombia, sin embargo los grandes ausentes del documento son los profesores, a los que se les dedican unos cuantos párrafos. Es interesante ver como a los estudiantes se les dedica todo un apartado, mientras que a los profesores se les menciona solamente en el capítulo III, llamado *Del personal docente y administrativo*, en el cual se establecen los requisitos para ser docente universitario, los tipos de contratación, se establecen las distintas categorías y promoción de los profesores, y se establecen los requisitos del reglamento del profesor universitario. A los estudiantes se les dedica todo un apartado.

A partir de la ley 30 se crea el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), que es el organismo encargado de establecer los criterios de máxima calidad en los programas universitarios. En los Lineamientos del CNA, se propone una serie de características del concepto de calidad, dentro de las cuales se tiene: el proyecto institucional, los procesos académicos, la organización, administración y gestión y el factor profesores y estudiantes. El factor sobre profesores dice:

“La institución posee un mecanismo regulado de selección profesoral que se fundamenta en criterios académicos y que es congruente con su misión y con los objetivos del programa académico.

La institución cuenta con estatutos o reglamentos de profesores y estudiantes en los que se definen, entre otros aspectos, sus deberes y derechos, el régimen disciplinario y el régimen de su participación en los órganos directivos de la institución.

En conformidad con los objetivos institucionales y las especificidades del programa, éste

cuenta con el número de profesores en la dedicación y con los niveles de formación requeridos.

Existen sistemas institucionalizados y adecuados de evaluación de los profesores. En las evaluaciones se tiene en cuenta su desempeño académico y su producción como docentes e investigadores.

En sus estatutos o en sus reglamentos la institución contempla para sus profesores de planta mecanismos ampliamente conocidos de ubicación y de permanencia en categorías académicas y de promoción de una categoría a otra, con señalamientos de las responsabilidades inherentes a cada categoría.

La forma de vinculación de los profesores, hecha conforme a las normas vigentes, se adecúa a las necesidades y a los objetivos del programa.

La dedicación del profesorado a la docencia dentro del programa es adecuada a las necesidades y objetivos del mismo.

De acuerdo con las estrategias pedagógicas empleadas, los profesores dedican un tiempo suficiente de atención a los estudiantes, en horarios convenientes y explícitamente definidos.

El programa cuenta con un núcleo de investigadores cuyo nivel corresponde a las necesidades y objetivos del programa.

El tiempo que el profesorado al servicio del programa dedica al trabajo de investigación es significativo, según el tipo de institución y programa.

Existen políticas y programas de desarrollo profesoral, en conformidad con los objetivos de la educación superior, de la institución y del programa, adecuadas a las necesidades y objetivos del mismo.

Los profesores mantienen interacción con comunidades académicas del orden nacional e internacional. Estas interacciones son coherentes con los objetivos y necesidades del programa.

La remuneración que reciben los profesores está de acuerdo con sus méritos profesionales y académicos.

Existen políticas de estímulo y reconocimiento a la docencia calificada.” (Lineamientos para la Acreditación, 1998: p.p 43-55).

En relación con estos enunciados, con los cuales las instituciones de educación superior son evaluadas, es interesante resaltar varios aspectos:

- Las denominaciones docente, profesor e investigador son utilizadas indiscriminadamente. La pregunta sería entonces ¿los docentes son investigadores, hay docentes e investigadores o hay docentes-investigadores? Aquí se puede resaltar el hecho de que los términos son distintos. Desde la teoría de los topos, en el término investigador está encontrar; mientras que los términos docente y profesor están más articulados con el enseñar.
- Los docentes son clasificados por su nivel de formación y por sus producciones, así como por el tiempo y por las funciones que cumple. ¿Qué significa que una sociedad tenga personas con altos niveles de formación? ¿Cuáles son las producciones de estos docentes, cómo estas producciones afectan la vida social?
- Quizá se podría decir entonces que docente, profesor, investigador e intelectual, en este caso, pueden pertenecer a categorías que se mezclan, se entrecruzan y se traslapan.

- Se evalúa a los docentes en relación con varios aspectos: sus producciones, su nivel de formación, la pertenencia de los docentes a redes nacionales e internacionales en los distintos campos. Sin olvidar todos estos mecanismos de control sobre estos sujetos, se puede además preguntar: ¿Qué significa para un docente ser parte de una red de colegas de distintos países del mundo?

Por último, se quiere introducir la política de la primera infancia, pues los maestros del país son los encargados de ejecutar sus presupuestos y de ellos dependerán en gran medida los logros que en este campo se alcancen. Todo el esfuerzo que se ha hecho en el país por construir políticas públicas que atiendan la infancia construyen al niño como sujeto de derecho y no ya como simple objeto de intervención por parte del Estado. Esta nueva mirada sobre los niños, transforma la concepción sobre estos y sobre la manera como se les atiende en los distintos ámbitos de la vida:

“El cuidado y educación de la primera infancia, por su efecto sobre el desarrollo entendido como capital cultural, juega un papel privilegiado en la ampliación de ciertas capacidades cognitivas, sociales y emocionales, inherentes a la condición de ciudadanos del mundo contemporáneo. Estas capacidades pueden desarrollarse en todos los niños y las niñas, porque no dependen de talentos especiales, sino de oportunidades para mejorar la calidad de vida y el llamado capital cultural y social.” (*Política sobre la primera infancia*, p.16)

Los antecedentes de la preocupación por los niños menores de 6 años se encuentran en el Decreto No.088 de 1976 del Ministerio de Educación Nacional, en el cual se incluye la educación preescolar como el primer nivel del sistema educativo formal. Este decreto y

la anterior creación de los hogares infantiles pretenden preparar a los niños para su ingreso al sistema educativo. Además, en las leyes y decretos posteriores se incorpora a estas la perspectiva de los derechos, entre estos, el derecho a la educación.

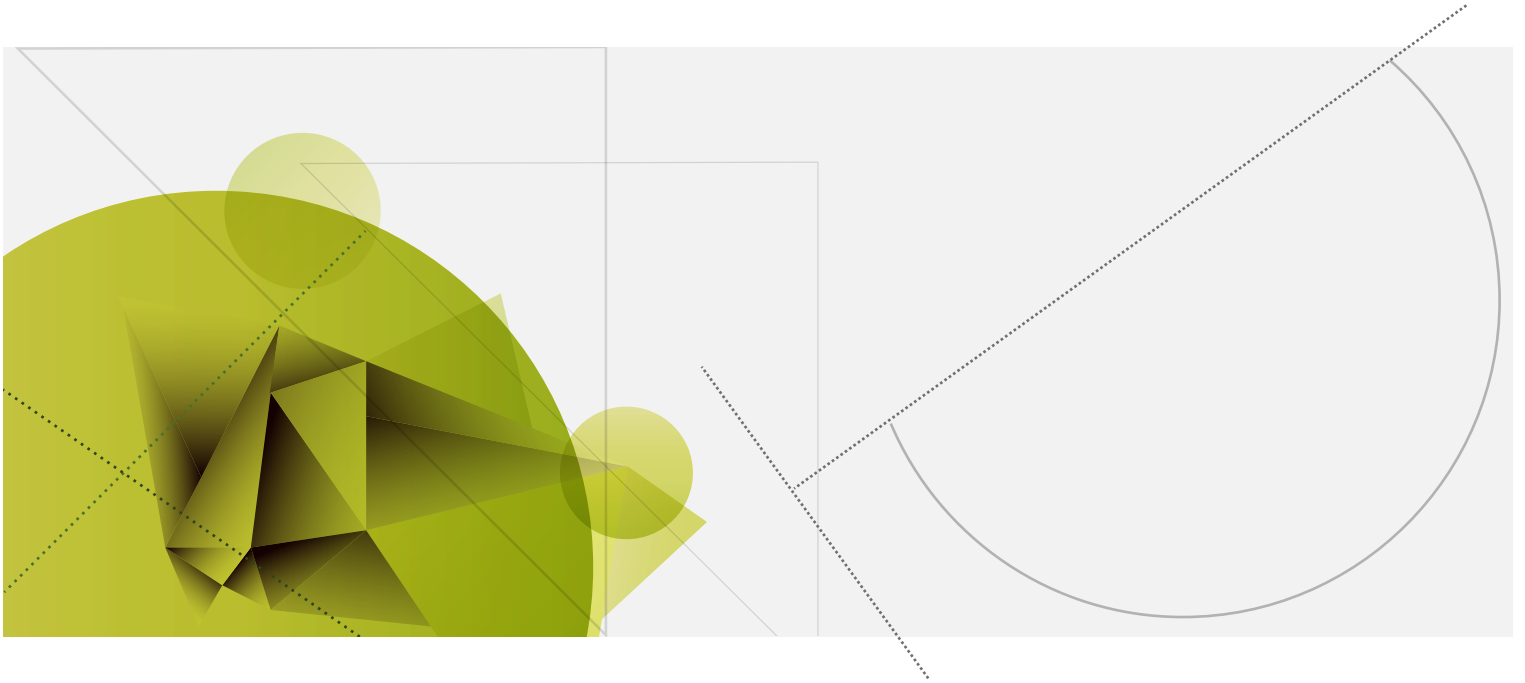
La actual política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años, Colombia por la Primera Infancia (2006) tiene como eje fundamental la protección integral de los niños y de las niñas, y la equidad y la inclusión social como principios fundamentales para el ejercicio de sus derechos. Para los propósitos de este módulo, el derecho a la educación es central. La Ley 115 de 1994 define la educación preescolar como la “ofrecida al niño para su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”.

Como se puede observar, por un lado las leyes y decretos determinan la función docente y constituyen al sujeto profesor, con sus posibilidades y limitaciones. De otro lado, la política sobre la primera infancia abre la posibilidad para que los maestros pueden crear, experimentar, abrirse a posibilidades como el juego, el problema y el proyecto. Estos vínculos están apenas esbozados, habría que hacer el trabajo de establecer sus posibilidades.

Bibliografía

- **Álvarez, A. (s.f.).** *El maestro: historia de un oficio.* Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://marthahistoriayfilosofiadelaeducacion.wikispaces.com/file/view/El+maestro+historia+de+un+oficio.pdf>
- **Bourdieu, P. (1997).** *Entrevista sobre la educación, en capital cultural, escuela y espacio social.* Siglo veintiuno editores. México.
- **Caillois, R. (1986).** *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo.* México. Fondo de Cultura Económica. S.A.
- **Castells, M. (2.000).** El poder de la identidad, en *La Era de la Información.* Madrid, Alianza.
- **Castro, E. (2004).** *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores.* Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.
- **Comenio, J. (1986).** *Didáctica Magna.* México.
- **Foucault, M. (s.f.)** *¿Qué es la ilustración?*
- **Garin, E. (2001).** *Medioevo y Renacimiento.* Grupo Santillana Ediciones Buenos Aires.
- **Garin, E. (1987)** *La Educación en Europa 1400-1600.* Editorial Crítica. Barcelona.
- **Gramsci, A. (s.f.).** *El intelectual orgánico.* Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/7281701/Antonio-Gramsci-El-Intelectual-Organico>
- **Kant, I. (s.f.)** *¿Qué es la ilustración?*
- **Huizinga, J. (1968).** *Homo Ludens.* Buenos Aires: Emecé Editores, S.A.
- **Le Goff, J. (1999).** *Los Intelectuales en la Edad Media.* Editorial Gedisa. Barcelona.
- **Luzuriaga, L. (1951).** *Artes gráficas Bartolomé.* Buenos Aires.
- **Luzuriaga, L. (1992).** *Antología Pedagógica.* Losada Editores. Buenos Aires.
- **Luzuriaga, L. (1992).** *Las ideas pedagógicas del siglo XX.* Buenos Aires. Editorial Losada. S.A.
- **Luzuriaga, L. (1951).** *Historia de la Educación y de la pedagogía.* Buenos Aires. Editorial Losada Buenos Aires. S.A.
- **Mockus, A. (s.f.).** *Anfibios Culturales y Divorcio Entre Ley, Moral y Cultura.* Recuperado de
- **Reich, R.** *El trabajo de las naciones. Hacia el capitalismo del siglo XXI.* El capítulo. Recuperado de <http://eltrabajodelasnaciones-grupoceleste.blogspot.com/>
- <http://www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/analisispolitico/ap21.pdf>
- **Vygotsky, L. (1989).** *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona. Editorial Crítica.
- **Winnicott, D. (1999).** *Realidad y Juego.* Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.

Esta obra se terminó de editar en el mes de octubre
Tipografía Myriad Pro 12 puntos
Bogotá D.C.,-Colombia.



AREANDINA
Fundación Universitaria del Área Andina

MIEMBRO DE LA RED
ILUMNO