



Trabajo de Grado para optar al Título de
Especialistas en Gerencia Social Educativa

Artículo de Reflexión

**Una aproximación histórica a la construcción del rol del maestro en la primera mitad
del siglo XX. Apuntes para pensar la gestión.**

Presentado por

Lina María Páez Lamus

Bibiana Andrea Chávez Triana

Docente Asesor

Luz Alexandra Garzón Ospina

Magister en Desarrollo Educativo y Social


Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Especialización en Gerencia Social de la Educación

Bogotá

2012

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 46	

1. Información General	
Tipo de documento	Artículo de Reflexión
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Titulo del documento	Una aproximación histórica a la construcción del rol del maestro en la primera mitad del siglo XX. Apuntes para pensar la gestión.
Autor(es)	Lina María Páez Lamus Bibiana Andrea Chávez Triana
Director	Luz Alexandra Garzón Ospina
Publicación	
Unidad Patrocinante	
Palabras Claves	Maestro, configuración histórica, método Lancasteriano, método Pestalozziano, Escuela Nueva o Activa, formación docente, gestión educativa.

2. Descripción
Este artículo revisó quién es el maestro en la primera mitad del siglo XX, los antecedentes, influencias y circunstancias políticas, económicas, sociales y culturales que impactaron y encauzaron su práctica pedagógica, entendida esta como la reflexión sobre su quehacer en

busca del mejoramiento continuo de su labor. Por ende, se retomó el modelo de la Escuela Lancasteriana y el modelo de la Escuela Pestalozziana presentes en el siglo XIX como antecedentes, para contrastarlo con el modelo de la Escuela Activa presente en la primera parte del siglo XX. De esta manera se logró analizar, reconocer y comprender las transformaciones de la gestión en el oficio del docente, el fortalecimiento de su autonomía, la evolución de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las instituciones pioneras en la formación docente, los personajes y entes que influyeron y encaminaron el quehacer del maestro. el propósito es destacar la gestión como eje fundamental para la configuración y reconocimiento del mismo.

3. Fuentes

O. L., (2002). *Historia de la Educación en Bogotá*. T. II. Bogotá: Serie de investigaciones IDEP. SED

VERA, M. C. (2011). *Educadores en América Latina y el Caribe del Siglo XX al XXI*.

Ramírez, E. (2008). *Historia Crítica de la pedagogía en Colombia*. Bogotá: Búho.

Unesco, i. b. (2000). *gestión educativa estratégica*. en i. i. educación, *competencias para la profesionalización de la gestión educativa*.

Zuluaga, O. L. (1979). *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el Siglo XIX*. Medellín.

4. Contenidos

- Escuela Lancasteriana: ubica al maestro en la máquina del progreso, del control y el disciplinamiento, la instrucción. Maestro como un funcionario sin autonomía sobre su quehacer, que debe seguir los lineamientos exigidos desde el estado; su relación con el estudiante se caracterizaba por una marcada división y distanciamiento, su función se dividía con los monitores, quienes se encargaban de direccionar los aprendizajes memorísticos en los estudiantes a su cargo.
- Escuela Pestalozziana: el maestro se vincula con los procesos y desarrollos individuales de sus estudiantes y, apartándose de la labor de vigilante, establece relaciones cercanas con los niños, ubicándolos en el centro de la educación,

indagando en sus intereses e incógnitas. Le permite al maestro una mayor autonomía en el desarrollo de sus clases, ser gestor de sus conocimientos.

- Momentos claves como la higienización y la creación de instituciones de formación docente
- Escuela Activa: propone el respeto de los ritmos y estilos de aprendizaje, reconoce la diferencia, busca el entendimiento y la comprensión respetando la maduración de sus alumnos. En ella el maestro es guía y orientador de los procesos educativos, ofrece a los alumnos una educación llena de actividades en la que no sólo hubiese observación, alegría, contacto, sino también análisis, crítica y producción.
- Gestión Educativa: la capacidad de articular a toda la comunidad educativa hacia el cumplimiento de objetivos que apunten a las necesidades reales de la institución, mediante proyectos educativos en miras de fortalecer la autonomía escolar y los procesos pedagógicos en el marco de las interacciones e intercambios dentro del proceso enseñanza-aprendizaje

5. Metodología

Para la realización del artículo se maneja una investigación histórica cuyo fin radica en comprender la configuración del maestro y el papel de la gestión para lograr transformaciones educativas, como instrumento de base se maneja la recopilación de información por medio de la elaboración de resúmenes retomando lo más importante y pertinente de los textos y documentos para la construcción del artículo.

6. Conclusiones

La Pedagogía Activa tuvo grandes logros y sentó las bases para realizar un cambio total en la educación latinoamericana, llegando a fomentar una educación participativa e incentivando a los maestros a situar su quehacer desde perspectivas muy diferentes a

las trabajadas en la escuela tradicional, es decir, dio al maestro un papel enmarcado en la promoción de la creatividad y el interés, ya que entiende que esto es lo más importante en el proceso educativo, no sólo para los estudiantes, sino para los docentes.

Bajo la gestión educativa el maestro es quien asume el papel de estar en el grupo como un miembro más, como un educando más y emplea su experiencia para provocar el proceso de aprendizaje tanto el propio como el de los alumnos, disfruta de generar una educación desafiante en la que los alumnos ponen a prueba nuevas formas de solución de problemas, el docente asume un papel de alumno-maestro, que cuenta con más herramientas y las pone al servicio de los alumnos. Adecuando sus propósitos, planes y programas a las necesidades de sus estudiantes.

al maestro como mediador de los aprendizajes, que identifica las capacidades, destrezas y habilidades de sus estudiantes para potenciarlos y desarrollarlos, percibiendo la educación como un proceso y no como los resultados del mismo. Desde esta perspectiva, las capacidades y habilidades de los estudiantes se convierten en los fines y objetivos de la educación, y el profesor, como mediador del aprendizaje, elige y selecciona los contenidos y los métodos más adecuados para desarrollar las capacidades previstas. Es por ello que la edad del niño no puede ser la base de la clasificación o la exigencia para el entendimiento, ya que entorpece el ritmo evolutivo natural de cada ser humano.

Elaborado por:	Lina María Páez Lamus Bibiana Andrea Chávez Triana
Revisado por:	Luz Alexandra Garzón Ospina

Fecha de elaboración del Resumen:	01	11	2012
-----------------------------------	----	----	------

Título: Una aproximación histórica a la construcción del rol del maestro en la primera mitad del siglo XX. Apuntes para pensar la gestión.

Autoras: Lina María Páez Lamus y Bibiana Andrea Chávez Triana

Resumen

Este artículo revisó quién es el maestro en la primera mitad del siglo XX, los antecedentes, influencias y circunstancias políticas, económicas, sociales y culturales que impactaron y encauzaron su práctica pedagógica, entendida esta como la reflexión sobre su quehacer en busca del mejoramiento continuo de su labor. Por ende, se retomó el modelo de la Escuela Lancasteriana y el modelo de la Escuela Pestalozziana presentes en el siglo XIX como antecedentes, para contrastarlo con el modelo de la Escuela Activa presente en la primera parte del siglo XX. De esta manera se logró analizar, reconocer y comprender las transformaciones de la gestión en el oficio del docente, el fortalecimiento de su autonomía, la evolución de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las instituciones pioneras en la formación docente, los personajes y entes que influyeron y encaminaron el quehacer del maestro.

Abstract

This article checked who the teacher is in the first half of the 20th century, the precedents, influences and political, economic, social and cultural circumstances that impressed and channeled his practice pedagogic, understood this as the reflection on his occupation in search of the constant improvement of his labor. Thus, there was taken again the model of the School Lancasteriana and the model of the School Pestalozziana present in the 19th century as precedents, to confirm it with the model of the Active present School in the first part of the 20th century. Hereby it was achieved to analyze, to recognize and to understand the transformations of the management in the trade of the teacher, the strengthening of his autonomy, the evolution of the processes of education - learning, the pioneering institutions in the formation Teacher, the prominent figures and entities that influenced and directed the occupation of the teacher.

Palabras claves:

Maestro, configuración histórica, método Lancasteriano, método Pestalozziano, Escuela Nueva o Activa, formación docente, gestión educativa.

Introducción

“La educación es una función política y la más política de las actividades del hombre, porque por medio de ella se forja la nación, se orienta el porvenir y se impulsa el progreso de los pueblos”.

Luis Beltrán Prieto.

El presente artículo tiene como propósito comprender, las diversas circunstancias políticas, sociales, económicas y culturales que han impactado directamente su formación y configuración, cuál es la actuación del maestro en la primera mitad del Siglo XX. Es por este motivo que, para comenzar, vale la pena reconocer, en medio de los diferentes debates y antecedentes, la discusión acerca de la formación, función y el papel que el maestro “debe” desempeñar.

Para hacerlo será necesario reconocerle como un agente encausado e influido por diversos momentos y actores externos al campo de la educación, un individuo que luego de todo un proceso llegó a considerar que tenía los conocimientos adecuados para dar dirección al quehacer docente, y que consiguió desarrollar acciones que repercutieron en la escasa autonomía e independencia de los maestros a la hora de enfrentar su accionar diario.

A finales del siglo XIX, la Escuela Lancasteriana y la Escuela Pestalozziana se destacaron como las más influyentes en la vida del maestro. La primera, ofrecía una visión en la que era considerado un funcionario que debía administrar la máquina pedagógica; con la ayuda de los “niños maestros” o monitores, un solo maestro de escuela podía enseñar a más de mil estudiantes a la vez. Este método se caracterizaba por manejar un sistema casi militar basado en la repetición y memorización de los saberes impartidos. La formación docente en este período, no fue prioridad ni exigencia para desempeñar el cargo, mientras que las exigencias para los aspirantes a maestros partían de las características físicas y morales.

En la Escuela Pestalozziana el accionar del maestro se transforma; vinculándose y haciéndose partícipe de los procesos y desarrollos individuales de sus estudiantes, ya no cumplía la labor de guardián ni esperaba llenar de conocimientos memorísticos a expensas de entendimiento; para este momento establece relaciones cercanas con sus estudiantes, indagando en sus intereses e incógnitas. Esta Escuela permitió al maestro una mayor autonomía en la planeación y orientación de su quehacer (Zuluaga, 1979).

A partir de antecedentes como los presentados, el artículo se concentra en la primera mitad del siglo XX para analizar y cuestionar quién es el maestro de esta época y los avances que se han logrado para delimitar y reconocer su papel como un personaje fundamental en el desarrollo de la sociedad. Se presenta la transición de la Escuela Pestalozziana a la Escuela Activa, que define al maestro como un guía en el proceso educativo, como sujeto flexible, accesible, que prioriza las capacidades, destrezas, habilidades e intereses de los estudiantes para encaminar su proceso educativo (Obregón, 2002).

En este período surge la preocupación del Estado por apropiarse, controlar, direccionar y preparar a este personaje, y surgen momentos claves como la higienización y la creación de instituciones de formación docente que parten de la experimentación y adopción de modelos y actores influyentes en la época, como: Ovide Decroly, María Montessori, John Dewey, y un gran precursor de la pedagogía en Colombia, Agustín Nieto Caballero, entre otros. Cada uno de ellos dio aportes esenciales desde su perspectiva e ideologías frente a la educación y buscó renovar y crear nuevas tendencias tanto para el maestro como para todo el proceso educativo colombiano.

Es realmente interesante conocer la diversidad de aspectos y momentos en los que se ha visto envuelto el maestro, las adaptaciones y cambios que ha enfrentado para asumir la configuración de su papel durante la primera mitad del siglo XX, examinando su labor y destacando los obstáculos debió enfrentar para lograr ser reconocido en la sociedad.

Desde este marco de reflexión a mediados de 1820 **el maestro se estructura bajo la influencia del Método Lancasteriano**, es así como se crean las escuelas normales con el fin de difundir y enseñar el Sistema Lancasteriano, que se fundamentó en la enseñanza religiosa utilizando técnicas disciplinarias dirigidas a moralizar y subordinar el cuerpo y la mente de los educandos, adiestrando bajo la sumisión y la obediencia hacia el maestro. Para 1822, se funda en Santa Fe de Bogotá la primera escuela normal oficial orientada por el método lancasteriano, basada en la repetición mecánica y memorística, permitía dar educación a muchas personas, convirtiendo a los alumnos más aventajados en instructores de sus compañeros (Ramírez, E., 2008).

En el método lancasteriano todos los movimientos están calculados, los lugares cuidadosamente distribuidos; el conocimiento ordenado y jerarquizado; los procedimientos vigilados; la voz en posición de mando o de repetición; la mirada clasificando, evidenciando o ausente; la moral al igual que la voz, el cuerpo y la mirada, está sometida al régimen disciplinario de la máquina (Zuluaga, 1979).

Adecuado para una sociedad jerarquizada y controlada por el Estado, era un método autoritario y riguroso que llegó a reglamentar la disciplina con látigo, vara, cucurucho y hasta el calabozo. Se concentró en la instrucción moral y religiosa, la urbanidad, la corrección y propiedad en lectura, la elegancia y el gusto por la escritura. Las asignaturas que primaban eran: gramática, ortografía, constitución nacional, aritmética, comercial, geografía, historias nacionales y agricultura (Fernán, G., 1979).

El sistema muestra una máquina escolar perfecta, un sólo maestro enseña a mil niños, al mismo tiempo, los rudimentos de la moral, la escrituras y el cálculo, teniendo como principio moralizar a las clases pobres. Su implementación consistía en un método casi militar, de órdenes y movimientos, en el que la labor del maestro se concentraba en la vigilancia, clasificación y observación jerarquizada.

Letreros distinguiendo a alumnos buenos y malos, premios y castigos; castigos que implicaban dolor físico o penas, la separación de grupo con métodos como el de banco aparte, letreros y gorros (Rodríguez, P., 1996). Los maestros son guardianes que debían enseñar a los niños lectura, escritura, aritmética y los dogmas de la moral cristiana; les instruían en los deberes y derechos del hombre en sociedad y enseñaban el ejercicio militar (Ramírez, E., 2008).

El maestro podía extenderse en todo el espacio educativo por medio de los monitores o “niños maestros” que debían cumplir ciertas funciones y contaban con una jerarquización dividida en dos rangos: los monitores generales o representantes del maestro, llamados monitores de orden, y los monitores subalternos que dependían de los monitores generales. Su importancia consistía en que transmitían los aprendizajes que impartía el maestro por medio de la repetición (Zuluaga, 1979).

El maestro, vigilante y animador imparcial y distante del mecanismo de enseñanza, debía ser amable y justo, aunque estos atributos no requerían de un conocimiento sobre la naturaleza de la infancia, ni mucho menos del individuo. Bastaba con aprender a usar el manual y tener un mínimo de conocimientos acerca de lo que iba a enseñar para poner en marcha la organización (Rodríguez, P., 1996). Desde este principio, el maestro debía cumplir con la función de director de la máquina pedagógica, debía hacer entrar en acción a los monitores mediante la vigilancia, la repetición, la coacción y el castigo, es decir, obligaba a los niños a marchar y a participar.

En el sistema de enseñanza mutua son definidos esencialmente dos sujetos: el maestro y el niño, unidos bajo el mecanismo pedagógico de educar moralizando, de vigilancia a cada individuo, en cada momento, en cada paso del proceso; El maestro debía “grabar” en la memoria de los niños las normas de conducta. Sin embargo, no era el único conductor y vigilante, estas funciones del sistema se distribuían: la mirada del maestro se repartía en la de los niños monitores, así como la instrucción; como si la voz del maestro estuviera dividida y jerarquizada. La base de la enseñanza mutua reposa en una instrucción comunicada a los alumnos más instruidos para que éstos la transmitan a los demás (Zuluaga, 1979).

Un elemento clave en el sistema Lancasteriano era el castigo, su implementación buscaba encausar la conducta bajo el supuesto de que lograría “transformar” a los niños. Foucault (1990), en *Los medios del buen encauzamiento*, describe con detalle los engranajes del control y vigilancia escolares, definiendo a la prisión-escuela, la vigilancia, el control y las sanciones, como los componentes de una disciplinarización y normalización de los sujetos al régimen escolar, es decir, a la escuela como dispositivo de dominio sobre los individuos y sus cuerpos, sobre la sociedad y sus actores. Es en este sentido que Zuluaga (1979) expone un claro ejemplo de esta práctica, al presentar el principio educativo para el castigo en la escuela: “(...) sobre la silla del maestro había un trofeo compuesto de una enorme

coraza de estera, adornada con plumas de pavo, un rejo de seis ramales y un letrero que decía: la letra con sangre dentro y la labor con dolor”.

Observamos que este tipo de prácticas ponen en evidencia cuáles eran las características deseables y la función del maestro: debía ser una persona autoritaria, obligada a manejar una jerarquía muy fuerte, que utilizara el castigo como mecanismo de control y olvidara al niño y a sus diversos procesos de aprendizaje, es decir, que lo viera como un todo, no desde su individualidad. El saber concedido por sistema de enseñanza mutua definía el maestro, no su conocimiento, por ello es que su papel era el de un vigilante de la moral y de una maquinaria pedagógica de producción de conocimientos.

Sin embargo, existían otras formas de encausar la conducta de los niños, como el uso de distintivos que se referían a sus meritos; rótulos, como: “distintivo del conservador”, “distintivo del perezoso”, “niño puerco”, etc., y distintivos del mérito, como “buen niño”, “primer niño”. El análisis de la conducta se hacía en términos de bien-mal, niño bueno, niño malo, y las formas de castigo buscaban corregir y que el niño aceptara la justicia del castigo; bajo la forma gratificación-sanción se premiaba el bien y se corregía el mal (Zuluaga, 1979).

El castigo también se relacionaba con el dinero; el niño que cometía faltas iba perdiendo los pagos adquiridos y era clasificado como “niño malo”. No había formas de premio que no estuvieran relacionadas con un ascenso en el rango del saber, mantener el orden y la atención, enseñar a los niños, gozar de la aprobación del maestro (Zuluaga, 1979). El castigo era un recurso del maestro para corregir y encausar la conducta, sin embargo, antes que representar una figura vengativa impuesta por la norma, se le pide ser bondadoso con los niños, su imagen de castigador es fundamentada desde su misión como maestro: ser bueno y vigilante, pero si los niños violan las normas, es parte de la bondad castigarlos.

Las clases no se limitaban al número de estudiantes, tendían solamente al conocimiento de los individuos e indicaban un grado de conocimiento determinado por una dificultad progresiva. Las lecciones de lectura se trabajaban solamente alrededor de las sagradas escrituras, para luego evaluar a los niños mediante un interrogatorio sobre las mismas. La repetición era permanente y llevada a cabo mediante la inspección de los monitores y ejercicios de pregunta y respuesta: repetir es ejercitar, ejercitar es aprender.

Es desde esta premisa que funcionaba SILABAR, un tipo de instrucción que partía desde la afirmación de que los niños aprenden a deletrear y a escribir al mismo tiempo, y fue acogida como la gimnástica del lenguaje que se debería practicar. En la enseñanza mutua, enseñar a leer y escribir implicaba, para el maestro, una vigilancia del proceso y la guía de la mirada del niño. El VER deberá aquí conducir al HABLAR, pero a su vez la VOZ repite un modelo que se debe imitar mediante la escritura y la repetición (Zuluaga, 1979).

El método ve al maestro como un funcionario sin autonomía sobre su quehacer, que debe seguir los lineamientos exigidos desde el estado; su relación con el estudiante se caracterizaba por una marcada división y distanciamiento, en principio, porque el maestro dirigía una cantidad tan extensa de estudiantes, que no podía llegar a la particularidad de los sujetos, por ello su función se dividía con los monitores, quienes se encargaban de direccionar los aprendizajes memorísticos en los estudiantes a su cargo.

Todo el proceso tenía como objetivo homogenizar actitudes, comportamientos y pensamientos hacia el servicio del Estado; por lo mismo, no se consideraban las opiniones, intereses y cuestionamientos de los niños, pues lo importante era la acumulación memorística de conocimientos. Además, el quehacer del maestro también se veía influido por el espacio físico de las escuelas, concebido de tal manera que facilitaba al maestro el control y la vigilancia de cada uno de los momentos de la rutina escolar.

Desde esta perspectiva introducir los asuntos de la gestión, ubica al maestro con la responsabilidad de hacer funcionar la máquina del progreso, del control y el disciplinamiento, debía hacer entrar en acción a los monitores –que debían cumplir cierta función- mediante la vigilancia, repetición y castigo: una gestión que buscaba la instrucción, una gestión donde la potestad de controlar se concentraba en la cumbre, en el maestro, estableciendo controles formales, generales e impersonales, haciendo cumplir tareas rutinarias jerárquicamente dependientes, en busca de resultados cuantificables que arrojarán la homogenización en la acumulación de saberes, el maestro como líder brindaba comunicaciones oficiales de tipo vertical, obviando y cerrando las relaciones dentro del sistema escolar, es decir, orienta la comunidad educativa al cumplimiento de objetivos generales establecidos por el Estado.

La formación docente en este período, no fue prioridad ni exigencia para desempeñarse en el cargo, pues lo que interesaba era la transmisión de lo impuesto, hecho que permitía el desconocimiento de los saberes particulares. Las exigencias partían de las características físicas y morales de los aspirantes, por lo que la gestión del maestro se reducía a una administración de lo instituido, debía dirigir, ordenar y organizar según los parámetros que se le exigían. La controversia en este período surgió gracias al choque de valores de la época colonial, que defendían el sistema educativo tradicional, de la educación sagrada y elitista, y las necesidades implícitas en el nacimiento de escuelas seculares y democráticas.

De otra parte, la construcción del rol del maestro y los asuntos de la “gestión” en esta época juega un papel importante, **El maestro en el Método Pestalozziano**; desde 1845 es posible encontrar la aparición del Método Pestalozziano en la escuela normal, que, contrario al Método Lancasteriano, no busca únicamente instruir al hombre, sino educarlo a partir de todas sus facultades; al tiempo, procura su desarrollo armónico y no atormenta a la infancia con la obligación de retener lo que no comprende, o de forzar el ritmo de aprendizaje mediante la enseñanza de nociones superiores a las capacidades del estudiante; en su lugar,

consulta sus facultades, sus inclinaciones, sus apetitos, y hace uso de diversas disposiciones, propiciándolas mediante el proceso de enseñanza (Rodríguez,P., 1996).

La repetición deja de ser nodular y el ejemplo cobra mayor importancia. Como el maestro no podía presentar todos aquellos seres implícitos en el pensar, deberá, por un lado, educar la mente de los niños en las relaciones entre los juicios, las palabras y las cosas; y por otro, enseñar a clasificar los objetos y las palabras. El maestro es pues un operario de los signos; diferente al de la escuela Lancasteriana, en la que es un operario de modelos (Zuluaga, 1979).

Si en la Escuela Lancasteriana el maestro guía la mirada hacia la escritura, en la Pestalozziana enfoca su visión hacia las cosas. La primera, definía la relación entre el maestro y el conocimiento a partir del DECIR, mientras que la Pestalozziana, enfoca este proceso en la capacidad del maestro para saber elegir, clasificar y mostrar los objetos. Los ejercicios del arte de pensar cumplen la función de educar la mente de los niños, dirigida al pensamiento, y se realizan HABLANDO, es decir, con las palabras que se han adquirido antes de llegar a la escuela. Este aspecto es de vital importancia, pues la Escuela Pestalozziana no invisibiliza la opinión del niño, sino que se rescata la opinión, pensamientos e interrogantes de los estudiantes (Zuluaga, 1979).

La innovación pedagógica consistió en poner a disposición de los niños el objeto, para garantizar la adquisición de representaciones mediante un proceso viviente de sensaciones. Aprender era una experiencia intransferible y suponía a un individuo en soledad, un sujeto inmerso en un mundo de objetos librados a percepciones confusas. La práctica más activa del aprender del niño, concebía el conocimiento como una impresión de los objetos del mundo en la mente del sujeto a través del mecanismo físico de la observación sensorial, la infancia era el momento de las impresiones confusas (Rodríguez, 1996).

En 1870, se promulgó el Decreto Orgánico, que instituía un amplio programa dentro de los planes de estudio y establecía la instrucción pública y gratuita dentro de un sistema uniforme rígido y supervisado por el Gobierno Federal; describía la naturaleza de la enseñanza, el plan estudio, los métodos de enseñanza y la preparación de maestros, además, planteaba que la educación debería ser obligatoria para todos los niños entre 7 y 15 años (Rausch, 1993).

El Decreto Orgánico legisló sobre la administración de la educación, los métodos de enseñanza y la disciplina; también sobre todos los niveles de educación, las condiciones económicas para su mejoramiento y la concepción pedagógica que debería animarla; esta reforma fue una ruptura radical con la educación tradicional. Los maestros deberían emplear un método “intuitivo”, es decir, acostumar a los niños a la observación, enseñarles a pensar rectamente, dar ejemplo de dignidad y buenas maneras y fomentar el culto por la patria y la veneración de las grandes figuras de la historia (Ramírez, E., 2008).

Los profesores alemanes que impulsaron el programa llegaron al país en 1872, planteando una práctica pedagógica basada en el modelo de educación prusiano inspirado en Pestalozzi, que reivindica la educación como un proceso cuyo principio es el desarrollo del niño desde adentro, el aprendizaje a través de las experiencias. Cuya norma metodológica era que: “la exposición ha de ser sencilla, lógica y correcta; no se adoptará ningún método que tienda a producir el desarrollo de la memoria a expensas del entendimiento, ni inculcar a los niños un saber puramente mecánico” (Zuluaga, 1979).

En esta tarea se le dijo al maestro que: “la instrucción es vuestra profesión”, en la que los instrumentos eran los métodos de enseñanza, por eso: “no basta que sepáis lo que debéis enseñar, es menester que sepáis cómo lo debéis enseñar”. No es suficiente que el maestro posea los elementos de lectura, es preciso que sepa cómo y de qué manera puede hacerlos llegar al espíritu de sus discípulos (Zuluaga, 1979). Los maestros debían combatir con la memorística y el verbalismo, educar llegó entonces a definirse, no como imbuir conocimientos, sino como ejercitar las facultades mentales para desarrollarlas (Rodríguez, P., 1996).

Es posible observar el giro radical de la función del maestro, pues en la escuela Lancasteriana era considerado como el director de la máquina pedagógica, siempre alejado de las individualidades y con su labor reducida a la transmisión memorística de conocimientos a expensas del entendimiento, mientras que en la escuela Pestalozziana, el maestro se vincula con los procesos y desarrollos individuales de sus estudiantes y, apartándose de la labor de vigilante, establece relaciones cercanas con los niños, ubicándolos en el centro de la educación, indagando en sus intereses e incógnitas.

Desde el punto de vista arquitectónico también se evidenciaron cambios; de una educación enclaustrada y monitoreada, se pasa a una educación de puertas abiertas, concentrada en la búsqueda del ejemplo más real para fortalecer el entendimiento de los estudiantes. Se cambió la fabril aula única lancasteriana, por aulas pequeñas-simultaneas-, con un máximo de 40 estudiantes, clasificados por el maestro según el conocimiento de cada niño (Rodríguez, 1996).

Durante este período hubo un gran debate alrededor de la determinación de los agentes que deberían dirigir la educación. La iglesia había sido el principal actor de la civilización en Colombia y consideraba que debería continuar ejerciendo su autoridad, asegurando que la educación laica (oficial o civil) corrompía a los niños y llevaría al país al desastre total. Lejos de cooperar con las autoridades civiles, impulsaba a los sacerdotes a luchar contra las escuelas y por el restablecimiento de una genuina educación católica, prohibiendo a todos sus feligreses, bajo la amenaza de la excomunión, matricular a sus hijos en las nuevas instituciones.

Por su parte, el Estado no solamente había prohibido la enseñanza de la religión católica en las escuelas, sino que nombró maestros protestantes en la dirección de las instituciones de enseñanza que habían sido hasta ese momento dirigidas por la iglesia. Frente a esto, los sacerdotes persuadían a los profesores para que renunciaran, aconsejaban al maestro local que debería rehusar ser parte de la ruina espiritual de la niñez. De esta manera el clero demostró su poder en la vida nacional y lo aplicó en contra de las escuelas, finalmente, logró paralizar su funcionamiento en varias regiones del país hacia 1876 (Rausch, 1993).

La escuela Pestalozziana brindó diferentes posibilidades al maestro y a la educación colombiana, permitiéndoles participar de una manera más cercana en cada uno de los procesos de sus estudiantes, conociendo sus características e interrogantes propios y valorando los pensamientos y aportes del niño. Para este momento, la repetición dejó de ser fundamental en el proceso de enseñanza y se priorizó el entendimiento, que parte de los objetos reales, buscando que los conocimientos fuesen más útiles y no mecánicos como en la Escuela Lancasteriana. Además, el castigo dejó de ser utilizado como método de encauzamiento de las conductas y, como cambio fundamental, se dio la aceptación por la diferencia, no se buscaba homogenizar a los sujetos, sino que se valoraba la palabra permitiéndoles expresar sus ideas sin temor, resaltando la heterogeneidad de los procesos.

La práctica del maestro, y en este sentido la gestión había cambiado, al permitirle una mayor autonomía en el desarrollo de sus clases, y aunque debía seguir cumpliendo con las exigencias del Estado, su quehacer era mucho más independiente porque podía disponer de la manera que su juicio le indicara para realizar su clase. Por lo tanto, a pesar de que la Escuela Pestalozziana, llamada objetiva, fue la pedagogía oficial hasta 1930, es posible afirmar su influencia en el cambio de la gestión del maestro, que pasó de ser un administrador a ser gestor de sus conocimientos y sus clases.

Dicha gestión que parte ya no de instruir sino de formar, permite un espacio de mayor participación de la comunidad educativa, dónde el maestro no es el que define lo que se debe aprender, no impone su razón, por el contrario, esto lo hace en la construcción con sus estudiantes, indagando y resaltando las necesidades e interrogantes presentes para la construcción de objetivos particulares que se adapten a las características propias del contexto.

En medio de este contexto, uno de los mecanismos que marcó el saber pedagógico fue la conexión entre moral y trabajo, hecho que determinó la importancia de la enseñanza de artes y oficios útiles, buscando así la prosperidad y el bienestar social de los individuos. La instalación de mecanismos de índole moral y ocupacional en las normales, incluyendo sus aulas, implicó cambios en el saber pedagógico, ya que la moralización impartida no se derivaba de supuestos pedagógicos sino de estrategias educativas que buscaban hacer gobernable la población. Por lo tanto, estas estrategias crearon un vacío entre el maestro y

el saber específico pues lo sometieron a una intermediación entre la moral y el trabajo (Zuluaga, 1996).

La formación docente estaba encaminada, en cuanto a la moral se refiere, a que las acciones del maestro reflejaran las buenas costumbres del evangelio, buscando así una conexión entre el sistema de enseñanza y el magisterio de la iglesia. Al maestro se le exigía una conducta intachable, pues su vida pública y privada eran modelos para los ciudadanos; debía ser digno y leal en sus relaciones; benévolo y afable en su trato; tenía que caracterizarse por una firmeza de carácter que le permitiera hacer obedecer y respetar, y ser un modelo de virtud en su vida escolar y fuera de ella. Visto desde un sentido moral, se intentó asociar al maestro con “un caballero ilustrado que desea y sabe transmitir a la infancia una serie de conocimientos que posee perfectamente”, así, debía poseer la inteligencia ya que sin ella: “no hay ciencia, ni método, ni arte que valgan” (Zuluaga, 1996).

Al tiempo, el patriotismo resultaba una cualidad indispensable, porque, en primer lugar, el maestro sirve a la comunión política y, en segunda instancia, porque es formador de ciudadanos, un ilustrado, no sabio, iniciado en los principales ramos del saber humano. Sin embargo, la intermediación de la iglesia redujo social y políticamente el rol del maestro, afectando su posición en el aula y su saber pedagógico, por lo que gracias al papel de la iglesia en la educación no se volverá a hablar de un maestro que se ejercite en la investigación de la verdad (Zuluaga, 1996).

El maestro fue sustituido como centro de la práctica pedagógica y como fundamento de la construcción de la nacionalidad, sufriendo una instrumentalización que lo separó de su importancia para la ética y el rumbo educativo; separado bruscamente del poder político como fuente de inspiración, es llevado a un plano operativo por un saber moral que pretende encontrar en el maestro su soporte y difusor. Desde esta perspectiva, el maestro no forma ciudadanos, los instruye.

El sistema de enseñanza público no asimiló el magisterio de la iglesia como factor determinante en lo moral y en lo pedagógico, sino como un subsistema de realimentación de las fallas morales y pedagógicas de la enseñanza. En estas condiciones, el único saber con capacidad de producir totalizaciones era el del magisterio de la iglesia, convirtiendo la regeneración de la práctica pedagógica en centro ideológico (Zuluaga, 1996).

La concepción del maestro en esta época apunta a una renovación de la formación normalista, la utilización de métodos modernos de enseñanza y la superación de cierto escolasticismo colonial mediante el estudio de las ciencias. Es el esfuerzo de la generación radical colombiana por establecer el naturalismo, el método Pestalozziano, la libertad de enseñanza y la formación de alto nivel del maestro; eliminar el eurocentrismo y reivindicar

lo propio, formando una propia identidad cultural en oposición a todo dogmatismo ideológico. De la independencia del pensamiento se derivaría la independencia política.

El maestro es un elemento vital para la sociedad de esta época, un personaje respetado y consultado, un hombre culto que predica con su ejemplar comportamiento, bienvenido en la sociedad y consciente de su responsabilidad histórica. Un hombre tolerante, actualizado en su saber, respetuoso de la libertad y estudioso de la ciencia, pero, al tiempo, obediente al poder religioso y celoso de su autoridad; un poco mojigato, no podía ser ajeno a las polémicas políticas de la época o a la defensa del proyecto de Regeneración, pues todos los estamentos sociales estaban pendientes de su gestión. La realidad del maestro fue compleja, los licenciados constituían una verdadera élite, orgullosos y convencidos de su saber (Valencia, 1996).

Continuando con el recorrido de **configuración histórica del maestro en la primera mitad del Siglo XX**, se expone que a comienzos del siglo XX, la sociedad colombiana se planteó la necesidad de “dignificar el magisterio”, y uno de los primeros criterios fue la definición del estatuto del maestro, que delimitaba su forma de ser y actuar, su imagen social y cultural; este movimiento influyó en la conformación del magisterio como gremio.

Desde la aparición del maestro público de Primeras Letras, los requisitos para ejercer el magisterio hicieron énfasis en las condiciones morales de los aspirantes y, a pesar de las diversas procedencias de los primeros maestros casi todos tenían como común denominador la pobreza y la humildad, condiciones que con el paso del tiempo se convirtieron también en requisitos para el ejercicio de la enseñanza.

Carpinteros, porteros, albañiles, entre otros, veían en este oficio su oportunidad de subsistencia, pues era la única actividad que no tenía como requisito nada distinto de la virtuosidad y algún conocimiento de lectura, escritura y las habilidades para contar:“(…) era la única profesión para la cual todo el mundo se cree preparado y para la cual todo el mundo recomienda” (Valbuena, 2009). Esta circunstancia representó uno de los mayores problemas para el manejo administrativo del magisterio, porque no permitió el establecimiento de requisitos legales precisos para la selección y nombramiento de los maestros.

Mientras el Artículo 75 del Decreto 491 de 1904, que plantea: “El nombramiento de los Maestros de las escuelas primarias corresponde a los Gobernadores de los Departamentos; pero tales nombramientos deberán hacerse en los individuos que hayan obtenido diploma de Maestros en las Escuelas Normales; cuando hubiere escasez de personal de la clase indicada, se podrá nombrar individuos que tengan las condiciones siguientes: Buena conducta y profesar la religión católica; La instrucción suficiente en las materias que deban enseñarse en las escuelas primarias; Conocer la teoría de los métodos pedagógicos de la enseñanza primaria, y más especialmente su aplicación práctica (...)”. Este decreto planteaba que los nombramientos de maestros deberían otorgarse a quienes hayan obtenido diploma de maestro en las Escuelas Normales, la realidad era otra, la gran mayoría de los

maestros no eran graduados; esta situación contradecía el Decreto, que no contemplaba el hecho de que al no contar con el personal suficiente para proveer a las escuelas, resultaba necesario permitir el nombramiento de no diplomados, siempre y cuando reunieran las condiciones de buena conducta.

El artículo 76 del mismo Decreto, establecía que: “(...) los maestros durarán en sus destinos por el tiempo de su buena conducta y su buen desempeño. Ninguno podrá ser removido del ejercicio de sus funciones sino por causa justa y después de haber oído los descargos del responsable”; el Decreto 1070 de 1918 ratificó esta disposición al reglamentar que: “sólo se podrán remover maestros e inspectores de instrucción pública, para mejorarlos o por mala conducta e incompetencia y previa a la tramitación en las condiciones vigentes sobre la instrucción pública”.

El problema de los decretos fue que, a pesar de estar pensados para proteger los derechos laborales de los maestros, no contemplaban la imposibilidad de reemplazar a los maestros empíricos, presentes en las aulas, por maestros egresados de las escuelas normales, debido a que primaban los derechos de los funcionarios existentes aunque no contaran con la educación requerida, por lo tanto, los maestros con mayor formación quedaron sin escuela. En general, el conflicto se debía a la escasa e inadecuada formación docente, ya que durante el período de 1918 a 1942, sólo el 20% de los maestros en ejercicio eran graduados (Valbuena, 2009), a pesar de la creación de un escalafón docente que reguló el ejercicio de la enseñanza.

Los maestros de escuelas públicas no contaban con ninguna preparación previa para ejercer la docencia, pues sólo debían cumplir con ciertas características de comportamiento y actitud; esto se reforzaba por el hecho de que su práctica seguía los parámetros establecidos por los modelos educativos del momento y el principio de que la experimentación diaria era suficiente para desarrollar su función, es decir, la formación de la mayoría de los maestros de la nación era exclusivamente empírica.

Las leyes y reformas del país respaldaban a quienes se habían encargado de la educación hasta ese momento, por lo que continuaron siendo parte del sistema educativo. Mientras tanto, el surgimiento de las instituciones de formación docente abrió el debate frente a la necesidad de una adecuada preparación de los maestros para desempeñar su cargo, y con él, grandes contradicciones, porque no existían vacantes para los egresados de las Normales debidas a que la mayoría de escuelas ya contaban con maestros.

Entre 1903 y 1946, las reformas de la educación pública apuntaban a seguir los principios de la pedagogía activa, centrándose en las escuelas primarias y en la formación del maestro, buscaron prepararlo para que tuviese el liderazgo suficiente y fuera capaz de asumir cargos directivos en el sistema educativo: directoras departamentales, inspectores normales y facultades de educación. Pedagogos e intelectuales nacionales vieron que la formación

moderna de los maestros dependía de los proyectos de reforma de la educación pública, lo cual convirtió a las instituciones normalistas en un espacio de debate que ofrecía opciones para la reorientación de la educación y la cultura social (Obregón, J., 1996).

En medio de este ambiente, el Congreso Pedagógico de 1917 fue uno de los acontecimientos más destacados de las reformas educativas de principios de siglo; su resultado más importante fue la consolidación de una política educativa basada en brindar una oportunidad al maestro y a su saber pedagógico y social, ligada a la historicidad pedagógica y cultural de su profesión. El Congreso fue definido como un centro docente cuyo objetivo era el de “analizar los trabajos escritos por los maestros”, por ello se planteó que: “(...) cada cuatro años, a partir de 1917, se reunirá en la capital de la república un congreso pedagógico que, además de ser un centro docente sea principalmente una corporación que analice los trabajos y proponga soluciones a los problemas pedagógicos nacionales” (Quiceno, 1996).

Las reformas existentes y el Congreso Pedagógico reflejan un gran cambio en el sistema educativo, pues dan pie al comienzo de la formación de maestros bajo los principios de la Escuela Activa y el abandono de los métodos tradicionales, permitiendo al maestro la renovación de sus prácticas pedagógicas y la cualificación de su papel como orientador del proceso de aprendizaje.

Esta transformación de la figura del profesor partió de un nuevo enfoque sobre su relación con los niños, que ahora es más cercana: es él quien guía, quien colabora con ellos y ayuda a tomar decisiones; quien proporciona fuentes de información, quien respeta y es respetable. No amenaza, intimida o limita e incluso, ahora, puede ser objeto de crítica si, a juicio del grupo, comete alguna injusticia; promueve la reflexión, la interacción, el intercambio de experiencias y la construcción social de conocimientos.

Desde esta perspectiva la gestión se transforma, ya que se encamina a la formación del maestro, invita a la transformación de su rol, pasando de ser un personaje de formación empírica, que debían cumplir con ciertas características de comportamiento para ejercer su labor, a la preocupación por la formación docente, a la preparación para asumir cargos directivos dentro del sistema educativo en busca de otros campos de acción.

El Congreso Pedagógico brindó a los maestros la posibilidad de opinión y participación, al permitirles ser gestores de sus propios procesos; no fue considerado una entidad más, pues la ley lo situó como poder pedagógico y centro docente, además, determinó que las legislaciones nacidas de este espacio tendrían efectos sobre el territorio nacional y afectarían una determinada población; su debilidad fue la organización temporal, puesto que se daba únicamente cada cuatro años.

En un nuevo Congreso Pedagógico esta vez en 1937 se reforma el sistema cualitativo de evaluación de la labor del maestro como criterio de clasificación o ascenso, mediante la

unificación de los estudios normalistas; crea además la sección de Normales del Ministerio para que reglamente la organización de los estudios, exámenes y funciones del personal directivo y docente (Fernán, 1979). De esta manera abrió paso a nuevas valoraciones del accionar docente y fueron desplazados los métodos cualitativos para introducir exámenes que arrojaran resultados cuantitativos.

A partir de los años veinte comenzó un proceso de modernización que iba de la mano con la llegada de algunas misiones internacionales, el objetivo era conseguir el cubrimiento de la población, teniendo como lema: “construir con rapidez escuelas baratas y disminuir el tiempo de formación docente”. Fueron actualizadas las estructuras educativas buscando ampliar la cobertura, reformar el contenido de los planes de estudio y renovar los métodos de enseñanza a la luz de las teorías pedagógicas del momento, siempre dirigiendo la mirada a la labor de los maestros.

Fue entonces cuando se aprobó la creación de los inspectores de la educación como encargados de la supervisión de la labor docente; el Decreto 491 de 1904, estableció la función de los inspectores: “colaborar con el mejoramiento del magisterio del país, asesorándolo pedagógicamente en el desempeño de su labor educativa” (Valbuena, 2009).

Sin embargo, a pesar de que su función se basaba en el apoyo de la labor educativa, esta figura fue utilizada por los partidos políticos tradicionales para hacer clientelismo y para llevar a cabo persecuciones políticas a los maestros que no simpatizaran con sus intereses; esto no fue todo, también se presentaron voces que asumieron una actitud de respaldo hacia los maestros y solicitaron mejores condiciones para su formación, estímulos y cumplimiento con el pago de los salarios, pues para ese momento los maestros mejor preparados abandonaban el magisterio y buscaban empleos mejor remunerados.

Concebimos que la creación del Inspector de la Educación es una prueba de la preocupación del Estado en esta época por controlar, supervisar y vigilar el accionar docente, sin dar la posibilidad a los maestros de llevar a cabo su labor de una manera independiente y autónoma, coartando su pensamiento y su capacidad de crear, dirigir y planear su tarea en el proceso educativo. Para llevar a cabo la tarea de control, fueron designados estos agentes externos para la supervisión del proceso pedagógico y la evaluación de los maestros, con el agravante de que a partir de su posición exigieron el cumplimiento de los ideales políticos del momento, y fueron la voz de una maquinaria que exigía del profesor una actitud de sumisión y obediencia, que fue impuesta a los maestros durante esta etapa.

Las condiciones de trabajo para los maestros eran desfavorables, había grandes dificultades salariales y pocos espacios para el ejercicio de la labor docente; los salarios, eran pagados con retrasos e incluso se llegó a indemnizar con bonos y botellas de aguardiente (Valbuena,

2009), por lo que los maestros se veían obligados cambiar los bonos y revender las botellas, perdiendo hasta más de la mitad de sus salarios y viéndose en circunstancias adversas.

Las condiciones laborales de los maestros también eran desfavorables, trabajaban con mobiliarios deteriorados y locales inadecuados, pues muchas escuelas funcionaban en casas de arriendo antihigiénicas y en ruinas. Como lo describía Juvenal Mejía, Director de educación en 1941: “(...) las escuelas urbanas parecen covachas, los niños sentados en el suelo sin sanitarios. La educación es la cenicienta de la administración pública”.

Todo, sin contar con que las pensiones de jubilación, eran otro caso patético del abandono estatal, pues maestros que dedicaban toda su vida al magisterio recibían una insignificante mesada como único reconocimiento y, en la mayoría de casos, no se pagaba a tiempo. Reduciendo al maestro a una miseria material en la que ni siquiera podía sostener de manera digna a su propia familia.

Frente a esta serie de inconvenientes, y como estrategia para modernizar y profesionalizar la labor del docente, surgió el Movimiento por la Dignificación del Magisterio, que planteó un nuevo estatus para el oficio del maestro, dotándolo intelectual y económicamente de los medios necesarios para mejorar su imagen social. Dicho movimiento materializó una serie de proyectos en torno al magisterio y estuvo dirigido a favorecer tres frentes: la formación pedagógica, la creación de escuelas rurales y la fundación de corporaciones pedagógicas en los Departamentos y Municipios.

La creación de la carrera del magisterio resultó entonces un hecho prioritario para la administración pública, que comenzó a clasificar y controlar sujetos sobre los cuales no había tenido ninguna injerencia. Por consiguiente, se buscó unificar criterios dispersos acerca de la legislación vigente para la enseñanza y la clasificación del magisterio, es decir, proponer una serie de prácticas novedosas y crear la carrera del magisterio.

Fue así como en 1936 (ley 1260) fue creado el primer escalafón nacional del magisterio (Valbuena, 2009), instrumento por el cual el Estado materializó los proyectos de modernización y organización del mismo. La revisión y calificación fueron los ejes sobre los cuales se sustentó el escalafón, y se desarrollaron a través de la ficha del maestro, que fue en últimas la que definió la calificación del maestro y, por consiguiente, su clasificación en el escalafón.

Entre 1920 y 1936 se dio la Reforma Educacionista, que fue el fruto de las propuestas y debates que se dieron alrededor de la reorganización de la educación nacional, con planteamientos expresados por la misión alemana que estuvo en el país entre 1924 y 1926; el movimiento generó transformaciones en los planteamientos y concepciones de las prácticas educativas, con debates centrados en la “degeneración” de la raza colombiana.

En el marco de la polémica sobre la posible degeneración fisiológica, intelectual y moral del pueblo colombiano, se puso en marcha una intensa campaña higiénica que tuvo como epicentro las escuelas públicas. Estas se transformaron en algo así como centros de atención higiénica de la niñez; allí, médicos, odontólogos, maestros y voluntarios participaban de las labores higiénicas. Se crearon roperos y restaurantes escolares e impulsaron las granjas y la cruz roja infantil, todo, con el fin de mejorar las condiciones físicas, intelectuales y morales de la población (Noguera, 2002).

Durante este período imaginamos que la orientación de la educación no fue materia exclusiva de los maestros e intelectuales vinculados con la pedagogía, puesto que se trató de un problema de carácter social, entendido como un proceso de higienización, restauración fisiológica y moral de la población. El maestro debía suplir desde su quehacer pedagógico otras disciplinas, se le exigía que cumpliera con requerimientos médicos, como medir y llevar el control del desarrollo físico de sus estudiantes y preocuparse por el aseo personal de cada uno de ellos.

La experiencia del médico Jiménez López, llegó a la conclusión de que el “pueblo colombiano presentaba claras señales de degeneración racial” y la escuela era el lugar privilegiado para impulsar las acciones de higienización pertinentes; a finales de la década de los años veinte, el Director de la Instrucción Pública, Rafael Bernal Jiménez, llamó a las escuelas “trincheras de vida”, pues, para él era necesario, debido a las condiciones de pobreza del país, antes de iniciar una labor educativa, desarrollar una intensa acción higiénica, en la que las escuelas podían constituirse en centros de revitalización de la población. Bajo la consigna de higienizar antes que educar se dio paso al Movimiento Reformista que hacia la década del treinta se extendería por varias regiones del país (Noguera, 2002).

Con este movimiento el quehacer de los maestros tuvo otra finalidad, ser una ficha más en el engranaje del proceso de higienización, incluso si para ello era necesario desplazar la enseñanza como prioridad del proceso educativo y priorizar las necesidades fisiológicas de los estudiantes. La estrategia reformista se basó en la creación de una amplia red de instituciones asistencialistas, filantrópicas y de caridad, destinada a apoyar y extender la obra educativa de la escuela.

Se crearon entonces restaurantes, roperos y botiquines escolares, se puso en funcionamiento el servicio médico escolar, se impulsó la higiene dental y la educación física, así como la creación de hábitos de ahorro; se organizaron bibliotecas ambulantes, se crearon los patronatos escolares, se aumentó el presupuesto para la educación primaria, se desarrollaron amplias campañas de alfabetización y obras de mejoramiento de locales escolares (Noguera, 2002). Todas estas estrategias de orden administrativo fueron orientadas por los postulados de la pedagogía activa.

Surge entonces en el país la pedagogía de la Escuela Activa como estrategia para el maestro; La crítica a la escuela tradicional parte de un rechazo hacia la práctica empírica de los maestros, quienes en su mayoría carecían de formación pedagógica. En la escuela tradicional se proyectaron todos los vicios y negaciones del ideal de la Escuela Activa, por lo que se propusieron los principios de una en contraparte de los de la otra, así: actividad-pasividad, memoria-entendimiento, autoritarismo-autonomía, esfuerzo-interés, maestro policía-maestro amigo, tradición-innovación, disciplina impuesta-disciplina interiorizada, observación- verbalismo (Obregón, J., 1992).

La pedagogía de la Escuela Activa comenzó a partir de los principios Pestalozzianos de la escuela normal. Los reformadores de la Escuela Activa incluyeron conceptos fundamentales de este método, especialmente el rechazo a procedimientos de aprendizaje basados en la memorización y la repetición de palabras, acogiendo procedimientos basados en la percepción y en la observación de objetos reales, amparando la actividad física y mental tendiente a “educar los sentidos” (Obregón, O., 2002), las actividades cognoscitivas del sujeto fueron vistas como experiencias individuales e intransferibles y se dio una profunda valoración al niño, ya no como un “animalillo” o “adulto en pequeño”, sino como un ser racional y sensitivo al que hay que guiar en su desarrollo hacia la autonomía.

La ruptura de las dos escuelas surge de lo que cada una de ellas consideraba los más pertinente para desarrollar la actividad del niño; para los clásicos (Escuela Pestalozziana), la actividad por excelencia era la observación a través de los sentidos, mientras que para los activos o experimentadores, la actividad debía ir más allá hacia la acción consiente del sujeto para elaborar hipótesis y crear resultados (Obregón, O., 2002). La nueva consigna de la pedagogía activa era “dejar en libertad a los niños”.

Vemos que los postulados de la Escuela Activa propusieron un maestro totalmente diferente al de la escuela tradicional, un sujeto flexible, accesible, que prioriza las capacidades, destrezas y habilidades de los educandos, respetando los ritmos de aprendizaje, permitiendo interacciones en la relación maestro-alumno y constituyéndose en un guía de los procesos educativos. Los aprendizajes por repetición de la escuela tradicional fueron vistos como procedimientos que dificultan la interiorización de los conocimientos, por lo que el profesor, para la Escuela Activa, debe dejar que sus alumnos “piensen en voz alta”, de una manera espontánea.

Como ya se ha dicho, a finales del Siglo XIX y comienzos del XX, surgieron diversos saberes médicos y biológicos que apoyaron el movimiento de la Escuela Activa con nociones como la unidad de lo físico, lo intelectual y la moral, o el origen orgánico de las enfermedades mentales y morales (moral biológica) (Obregón, O., 2002). A estos se suman nociones de la infancia como unidad dúctil y frágil, la influencia de la herencia, la personalidad y aptitudes de la infancia y de las razas, la adaptación al medio, la evolución o

las patologías físicas y mentales; cada una de ellas resaltaba la importancia de la actividad física y mental para el desarrollo natural de los individuos.

El saber médico criticó los métodos de enseñanza tradicionales por fundamentarse en un excesivo autoritarismo en la formación moral, por las estrategias de premio y castigo, la excesiva carga en el plan de estudio, la enseñanza memorística, la vigilancia constante basada en la autoridad y obediencia hacia el maestro que, a juicio de la nueva perspectiva, debilitaban el carácter y la voluntad de los estudiantes, esto sin contar con las características antihigiénicas de la escuela.

Es por ello que el saber médico proponía actividades al aire libre, la introducción de prácticas de higiene, reducción de horas de clase para evitar la fatiga intelectual y la adaptación de los métodos de enseñanza a las características propias de la infancia. Así, se impulsó la creación de colonias escolares vacacionales, luchando por la protección y defensa de la infancia por medio de prácticas de higiene escolar, exámenes médicos y psicológicos (Obregón, O., 2002).

Si bien es cierto que hasta 1934 el saber pedagógico de la Escuela Activa se fundamentó en el saber biológico, los saberes sociales aparecieron de manera más explícita y más sistemática, con discursos como el de la cultura, la sociedad, la política, la nación, la economía. De esta manera se priorizó al individuo como objeto de conocimiento de prácticas sociales y educativas.

La aparición de estos discursos determinó que la pedagogía activa de Decroly, de fundamento biológico, perdiera su utilidad para los nuevos fines del Estado (Obregón, J., 1992); mientras que las propuestas de Dewey sobre la escuela como institución social y especialmente, sobre el papel del maestro, se convirtieron en un elemento clave para la nueva formación en las instituciones docentes en los programas de la escuela primaria, y como estrategias sobre la educación popular.

Se reorientó la mirada del maestro hacia los problemas de la sociedad y se dejaron a un lado las propuestas que se enfocaban únicamente hacia el niño. La nueva orientación de la educación se expresó en la necesidad de impulsar la educación popular y en la preocupación por la erradicación del analfabetismo como condiciones de integración nacional, con la creación de normales rurales y la enseñanza vocacional agrícola se buscó la tecnificación de la educación rural.

Por medio de la adopción de diversos métodos pedagógicos, se aspiraba a despertar en el espíritu de los maestros el principio de vida que sustenta el acto de enseñar: educar no solamente es instruir, es formar hábitos dignos antes que enseñar nociones teóricas; tener siempre a la vista que la educación no es la tarea durante horas reglamentarias de labor, sino la noble misión de formar las inteligencias y los corazones para que puedan realizar sus deberes en la vida y alcanzar sus fines (Fernán, G., 1979).

Esta orientación representó una dualidad al momento de definir el accionar de los maestros, por un lado, los médicos pretendían que el maestro cumpliera con ciertos requerimientos para controlar el desarrollo fisiológico de sus estudiantes, despreciando los saberes intelectuales; mientras por otra parte, los pedagogos e intelectuales de la época buscaban formar un maestro bajo los preceptos de la Escuela Activa, dándole importancia a su saber pedagógico.

La necesidad de reformar los métodos pedagógicos y los objetivos de la participación social y la democratización, se constituyeron, entre 1926 y 1938, en los referentes fundamentales de la transformación del saber pedagógico y de las reformas en las escuelas primarias y las instituciones formadoras de docentes; cada uno de estos elementos posibilitó el desarrollo de una serie de opciones pedagógicas y educativas.

La creencia en la degeneración física, intelectual y moral de las masas, llevó a la formulación de una escuela defensiva que apuntaba a la moralización y vigorización de la raza, a partir de las prácticas de higienización (Obregón, J., 1996); esta visión de la escuela buscaba establecer en las instituciones pedagógicas laboratorios de medición del niño, de experimentación científica, clasificación escolar y orientación profesional. Buscaba un énfasis en la dimensión metodológica de la pedagogía, mediante la reforma de los métodos a partir los preceptos de la pedagogía activa (Obregón, J., 1992).

La función del maestro está mediada por un saber médico antes que por un saber pedagógico, debía estar pendiente del desarrollo biológico, infundir hábitos de higiene, y establecer clasificaciones entre sus estudiantes. Raza, examen, método y sociedad se convirtieron en elementos nodales en las instituciones de formación docente. Olga Lucia Zuluaga denominó este proceso como una “atomización” del discurso de la pedagogía en el presente siglo, en la que cada uno de los saberes fue pensado a partir una lógica: la raza desde la medicina, la higiene y la biología; el examen, desde la pedagogía, la psicología experimental y clínica, así como desde la administración científica (Obregón, J., 1992).

Desde este panorama la gestión del maestro se transforma, debe suplir desde su quehacer pedagógico otras disciplinas, en este caso los saberes médicos para desempeñar su labor, debía medir, y controlar el desarrollo físico de los estudiantes, preocuparse por el aseo personal de los niños e infundir hábitos de aseo, colocando la pedagogía en el mismo nivel que los requerimientos médicos, porque tenía la misma importancia el sustento y seguimiento del desarrollo biológico de sus estudiantes como las actividades pedagógicas planeadas.

La Escuela Activa, impulsada por las elites del país, tuvo una amplia difusión en el territorio nacional, a partir de diversos métodos, entre ellos, revistas como: “*Cultura*”, “*Revista Pedagógica*”, “*Educación*” y “*Revista del Maestro*”; material educativo, textos y

manuales que pretendían desarrollar un sentido de apropiación y servir de guía a los maestros del momento.

Algunas de las **instituciones representativas de la escuela activa** emergen de las reformas de la educación en Colombia dando paso a diversas transformaciones del magisterio que, para las escuelas normales, fueron posibles gracias a la progresiva apropiación de la Escuela Activa y de los saberes modernos; un proceso discontinuo, ya que fue iniciado por los gobiernos conservadores de las primeras décadas del siglo, cuyo objetivo era ejercer la hegemonía en la formación normalista. Desde 1914 comenzaron los primeros experimentos de la Escuela Activa en instituciones escolares como el Gimnasio Moderno, el Gimnasio Femenino, la Escuela Normal Central de Hermanos Cristianos, el Instituto Pedagógico Nacional de Señoritas, la Facultad de Educación de la Universidad Nacional y la Escuela Normal Superior.

El Gimnasio Moderno

Uno de los mayores representantes de la Escuela Activa, fue creado en 1914 por los principales intelectuales y escritores modernos que representaban la élite de la sociedad. Alejado de las pugnas partidistas, estuvo enfocado en la atención de los hijos varones de la alta sociedad. Su principio fundamental fue la formación para la convivencia democrática, la formación de un nuevo tipo de maestros, la disciplina social basada en la confianza y la función de preparar ciudadanos activos (Obregón, O., 2002). Fundado como un colegio privado laico y suprapartidista bajo la orientación de Agustín Nieto Caballero, su especificidad, pionero en la materia, fue la introducción del sistema de centros de interés propuesto por Decroly, así como la priorización de la reforma de los métodos de enseñanza para la educación pública (Obregón, J., 1992).

El Gimnasio Femenino

Su origen fue una respuesta frente a la necesidad de las familias de elite que querían una educación similar a la del Gimnasio Moderno para sus hijas. Por ello existieron vínculos sociales y pedagógicos entre las dos instituciones. El Gimnasio femenino se diferenciaba en que su objetivo era formar mujeres que estuvieran en capacidad de cumplir con la función de madres y creadoras de la vida familiar (Obregón, O., 2002). Sus aciertos pedagógicos llevaron a que el Gimnasio Femenino se convirtiera un modelo para el país, consolidándose como el tipo de institución nacional para la formación femenina.

Escuelas para anormales y delincuentes menores

Fue un espacio de experimentación pedagógica que dirigió sus objetivos hacia la detección de anormalidades psíquicas, mediante el desarrollo de prácticas de clasificación escolar y

orientación profesional por medio del examen pedagógico y psicológico de los alumnos; esta tendencia tenía como meta la “eficiencia social” y buscaba colocar a cada individuo en el lugar que le corresponde, de acuerdo con una supuesta de distribución natural aplicada a la población, considerando las diferentes aptitudes y niveles de inteligencia (Obregón, J., 1992).

Durante el período de implementación de la Escuela Activa surgieron las Excursiones Escolares, el primer intento masivo de integrar el mundo escolar rural con la gran urbe en expansión, el experimento permitiría hacer un retrato de Bogotá; fueron movilizados a la capital jóvenes excursionistas mayores de 10 años, que recorrían durante 4 días los sitios importantes de la ciudad. Para estas excursiones la ciudad y sus habitantes debían disponer lo que estuviese a su alcance: “no se debe olvidar que en los días de la excursión la ciudad es de los niños, y que estos son el porvenir de la patria” (Obregón, O., 2002).

Instituciones formadoras de maestros

En el campo de la formación de maestros se contó con algunos institutos de formación normalista en los que se aplicaron teorías de la Escuela Nueva, y que significaron rupturas respecto del orden tradicional basado en el memorismo, la pasividad y el predominio de la formación religiosa. La tendencia experimental de la Escuela Activa dio prioridad a lo biológico y se articuló alrededor de la enfermedad y la anormalidad del pueblo (Obregón, J., 1992).

La formación de maestros tuvo su origen en la ciudad de Tunja, y fue la culminación de un proceso de reorganización de la educación en torno a las ideas de la Escuela Nueva defendidas por Ovidio Decroly, Jhon Dewey, Piaget, Claparede, Ferriere y, en Colombia, por Agustín Nieto Caballero, Rafael Bernal Jiménez y Tomas Cadavid Restrepo.

Las transformaciones en el saber pedagógico de formación del maestro durante el período de la reforma normalista, entre 1926 y 1934, se debieron primordialmente a la institucionalización de los saberes modernos y experimentales: la biología, fisiología, higiene, psicología y la administración científica, así como de las prácticas de la pedagogía experimental y los métodos de enseñanza del sistema Decrolyano (Obregón, J., 1992).

Con la idea de formar en la práctica a los nuevos profesores para las normales, se dio paso a la creación de la primera Facultad de Educación en Colombia, que en 1933 sería la Facultad de Pedagogía, semillero de profesionales de la carrera docente a nivel medio. A pesar de que en 1934 fue fundada la Facultad de Ciencias de la Educación para Hombres en Tunja, ya en 1933, se había creado la Facultad de Ciencias de la Educación en Bogotá (Valencia, 1996).

Es el desarrollo de estas instituciones el que permite al maestro un lugar para asumir los cambios de su profesión y enfrentar la situación experimental de los saberes que dirigen su oficio; la formación se centraba en lo instrumental y los textos se caracterizaban por concentrarse en la utilidad y aplicabilidad del conocimiento en la vida diaria, dejando atrás lo conceptual.

Desde la década de los años veinte diversos pedagogos e intelectuales habían expresado la necesidad de crear facultades de educación, con el objetivo de preparar profesores para las escuelas normales, la enseñanza secundaria, y las direcciones e inspecciones, pues era claro que una reforma educativa nacional tendría que tener como una de sus metas los procesos de formación docente.

Inicialmente se crearon los cursos suplementarios dependientes de la Escuela Normal de Institutores de Tunja, del Instituto Pedagógico Nacional para Institutoras y del Gimnasio Moderno de Bogotá. Poco tiempo después se constituyeron las facultades de educación, dando cabida a la Facultad de ciencias de la educación de la Universidad Nacional (masculina), y a la Facultad de Ciencias de la Educación (femenina) integrada a la Universidad Nacional (Herrera, 2002).

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional

La creación en 1933 de la Facultad de Ciencias de la Educación, adscrita a la Universidad Nacional, representó una ruptura con el pasado, ya que uno de los mayores obstáculos para la modernización del magisterio era la permanencia del saber teológico en la formación docente, así como la aceptación estatal de la vigilancia eclesiástica sobre estas instituciones en cuanto a la apropiación de nuevos saberes. En este sentido, la Facultad de la Universidad Nacional, introdujo elementos como el rechazo ante la exigencia de ser católico para el ingreso de alumnos, introdujo el sistema de filosofía laica excluyendo la religión, y estableció un modelo de formación centrado en preceptos modernos, como la disciplina de confianza y la participación de los estudiantes en la vida escolar (Obregón, J., 1992).

La Facultad fue dirigida por el pedagogo conservador boyacense Rafael Bernal Jiménez, y funcionó entre 1933 y 1936; ofrecía especializaciones sobre pedagogía y ciencias históricas y geografía, y se convirtió en la Escuela Normal Superior, a cargo del Ministerio Educación Nacional bajo la supervisión del gobierno central (Obregón, O., 2002).

Posteriormente, la Ley 39 de 1936, cambió el nombre de Facultad de Educación por el de Escuela Normal Superior y la instaló bajo la dirección del gobierno nacional como institución independiente de la Universidad Nacional, de esta manera comenzaba la historia de una de las instituciones más importantes del país en el campo de la formación de elites intelectuales y de profesores.

Para esta escuela el maestro debía ser un individuo humanizado, no autoritario, creativo, activo, culto, alegre y empático; un artista conocedor de las características de los alumnos que debía colaborar con ellos sin violentarlos ni dominarlos, debía ser racional y basarse en sus intereses. Su práctica educativa se basaba en la observación constante de los alumnos en todos los espacios de la institución, como salones, campos de juego, bibliotecas, laboratorios y excursiones. La disciplina, por ende, era el resultado de la confianza, de la autorregulación por medio del trabajo colectivo y la exteriorización de los sentimientos (Obregón, O., 2002).

Escuela Normal Superior

Las prácticas de la ENS se destacaron por enfrentarse a la manera tradicional y localista de asumir el quehacer científico, sus aportes al conocimiento del país arrojaron nuevos elementos de análisis para la elaboración de políticas sociales y culturales, rompiendo con los enfoques deterministas. Fue este el lugar en el que se formaron los primeros grupos de profesionales en diferentes campos de las ciencias sociales, y al mismo tiempo fue el espacio que permitió que la formación de profesores adquiriera su importancia en el estatus intelectual.

Buscando formar un perfil de intelectuales que tuviera una preparación sólida en lo disciplinar y en lo pedagógico y cultural, tomó como modelos ala Escuela Normal Superior de Paris y a las facultades de Ciencias alemanas (Herrera, 2002). En 1936, abrió sus puertas ofreciendo especializaciones en pedagogía, ciencias histórico-geográficas, ciencias naturales, idiomas y matemáticas. En un comienzo la duración de los estudios era de tres años y, a partir de 1937, fue de cuatro, utilizando el primer año como preparatorio con asignaturas comunes para todas las especialidades.

El diseño y concepción de la ENS fue propuesto por intelectuales y educadores que ocupaban cargos en el Ministerio de Educación, quienes desde hacía tiempo estaban empeñados en modificar la formación de profesores en el país; entre ellos vale la pena destacar a Agustín Nieto Caballero, Director Nacional de Normales; José Francisco Socarrás, Director de Enseñanza Secundaria; Darío Echandía, Ministro de Educación y al alemán Fritz Karsen, Asesor del Ministerio de Educación.

Los alumnos que asistían a la Normal Superior se caracterizaban por ser un grupo de jóvenes de diversas partes del país, seleccionados según sus cualidades académicas y pertenecientes en su mayoría a la clase media y baja; no siempre con la clara vocación de la docencia pero la mayoría de ellos incentivados por las becas que otorgaba el Estado para adelantar estudios gratuitos en la institución (Herrera, 2002).

La Normal Superior se encargaba de imprimir en sus estudiantes un sello de pertenencia y compromiso con el proyecto institucional, haciendo énfasis en el papel que les correspondía desempeñar como futuros profesores y como hombres públicos, cuyo comportamiento

moral, presentación personal y buenos modales, deberían servir de ejemplo a todas las generaciones (Herrera, 2002).

Entre 1938 y 1940, la ENS fue dotada de diferentes laboratorios de antropología, biología, física, psicología y química, además de ayudas educativas, dentro de las que se destaca la fundación de la biblioteca, que, a finales de 1947, alcanzó 50.000 ejemplares, y demostró que era una prioridad facilitar los elementos necesarios para una formación sólida de maestros. Entre 1938 y 1939, ofreció cursos de extensión para la formación de directores de escuela y la actualización de los maestros en los métodos modernos de la pedagogía.

Hasta 1938, bajo la rectoría de José Francisco Socarras, la especialización de pedagogía fue suprimida para ser convertirla en un componente común al plan de estudios de todas las especializaciones. Las discusiones giraban alrededor de si la pedagogía constituía un saber específico con estatus científico que justificaba la formación de docentes profesionales, o si, se trataba de un conjunto de herramientas metodológicas y didácticas que reforzaban la formación en las disciplinas científicas. En 1946, la pedagogía nuevamente se reintroduce como especialización, sin embargo, su duración será tan sólo de dos años.

La Escuela tuvo que enfrentar problemas como que se perdiera el dinero invertido en la formación de los futuros maestros; en la mayoría de los casos, esto sucedía cuando los egresados cumplían con el compromiso adquirido de prestar sus servicios durante dos años a la educación estatal y luego de este período abandonaban el magisterio en busca de mejores compensaciones económicas.

La Facultad Femenina de Bogotá y la Facultad Masculina de Tunja estaban a cargo de los alemanes Franziska Radke y Julius Sieber, pedagogos católicos que fueron llamados al país en 1926, para que dirigieran las recién creadas Normales de Tunja. El oficio del maestro se inscribió en lo técnico e instrumental; en primer lugar, porque se pretendía la científicidad y objetividad de los saberes y, en segundo lugar, debido a la resistencia de la iglesia y de los pedagogos católicos frente al hecho de que la nueva pedagogía incursionara en el campo de la especulación filosófica, de la formación moral y de los fines del hombre y de la educación, sobre los cuales pretendían mantener su dominio (Obregón, J., 1992).

Durante el período de 1934 a 1938 se da un proceso “estatalización” y “nacionalización” de los discursos y las experiencias pedagógicas, incluyendo nuevos saberes a las instituciones formadoras de docentes como la filosofía laica, la sociología, la antropología, la política y la economía, como formas que permitirían pensar la sociedad y la cultura nacional (Obregón, J. 1992).

Es claro ver que dentro de las instituciones representativas en esta época se enmarco de manera importante la gestión ya que se buscaba tener una clasificación y una preparación a nivel educativo tanto para los estudiantes como para los maestros desde una mirada distinta a lo tradicional. La idea era planificar estrategias que permitieran seguir el camino de la

escuela activa y por lo tanto consolidar de una mejor manera el quehacer del maestro dándole una participación más activa en su proceso tanto de formación como de ejecución en su labor.

Esta implementación y constitución de instituciones busco dar un giro a nivel educativo de todos los actores especialmente del maestro considerando que para transmitir conocimiento se debe contar con la capacidad de planificar y acertar con los que son convenientes y los que no, orientado el proceso educativo y pedagógico hacia mecanismo de progreso y evolución para el país.

Personajes influyentes de la época

Los pedagogos colombianos habían comenzado a apropiarse de algunos conceptos del movimiento de la Escuela Nueva, especialmente de las teorías de Decroly y de distintos psicólogos experimentales; cada proyecto buscó definir nuevamente el papel del maestro. Para Agustín Nieto Caballero y Gabriel Anzola Gómez, el maestro debía ser un experto conocedor de los métodos activos de enseñanza; para médicos como Miguel Jiménez López y Eduardo Vasco Gutiérrez, se definía como un experimentalista que fundamentara su practica en el examen fisiológico y sociológico del alumno, mientras que para el pedagogo Rafael Bernal, la función del maestro giraba en torno de la defensa de la raza (Obregón, J., 1996).

Ovide Decroly (1871-1932)

El nombre de Ovide Decroly tiene un especial significado para Colombia, ya que además de haber sido el maestro de Agustín Nieto Caballero, visitó el país en 1927, atendiendo la invitación de Nieto para dictar conferencias sobre la Escuela Nueva y la educación preescolar. Su labor a nivel de la pedagogía científica es inmensa, hoy día, conceptos como globalización, centros de interés y las ideas asociadas o Escuela Nueva, hacen parte del lenguaje de la pedagogía moderna.

El Método Global, desarrollado por Decroly desde 1906, tuvo y sigue teniendo vigencia como recurso didáctico, coherente y sistemático. Según esta tesis, la evolución psicológica del niño es un continuo proceso de maduración, y la enseñanza debe estar sustentada sobre fundamentos perceptivos para que el niño perciba la educación de manera global o sintética. Este principio se aplicó a la enseñanza de la escritura y parte de la frase: continúa con la palabra y culmina con la sílaba, en procesos que van de lo general a lo particular.

El principio de globalización que propone Decroly tiene validez en el momento de estructurar un programa pedagógico o un currículo, ya que es posible planificarlas unidades didácticas sobre la propuesta de que las materias van integradas sin deslindarse por

asignaturas. Muchas de las teorías pedagógicas desarrolladas a partir de este punto, se apoyan en los denominados centros de interés, que son las direcciones determinadas que tienen las funciones cognoscitivas hacia objetos y fenómenos de la realidad. Decroly proclamó el principio del interés en relación con el manejo de símbolos abstractos, para proponer una visión de símbolos que se transformaran en representación de ideas, exponiendo que solamente la representación concreta de estas despierta intereses (Gutiérrez, 2003).

El intento por lograr que los contenidos de un programa tengan cohesión con las actividades que pueden y deben practicar los niños, es lo que Decroly denomina Programa de Ideas Asociadas, el cual busca que los contenidos estén relacionados con los intereses fundamentales del niño y su capacidad de asimilación.

Similar a la propuesta de María Montessori, el procedimiento utilizado por Decroly para llevar a la práctica sus teorías pedagógicas, es el juego, que se hace educativo por medio de un material adecuado; de esta forma cuestiona la escasa importancia que la escuela antigua le daba al juego, los trabajos manuales, la educación física y la higiene, como elementos centrales para el desarrollo normal de la niñez. Según Decroly, la escuela tradicional le exigía al niño comportarse como un adulto, centrando el trabajo en la exigencia de grandes esfuerzos de memorización y en un marcado énfasis en la enseñanza verbalista del maestro (Noguera, 2002).

Las innovaciones originadas por las propuestas de Decroly, se produjeron en el campo de la didáctica, así como en el diseño y oficialización de éstas, a partir del sistema de centros de interés, en el país para 1935; además tuvo una especial repercusión en la introducción de los fines sociales dirigidos a la democratización de la sociedad, es decir en el asumir la escuela como institución social, orientada hacia la formación de hábitos y la resolución de problemas culturales políticos y económicos (Obregón, J., 1992).

Su propuesta parte de la necesidad de hacer una psicología de la persona, de atender a las diferencias individuales de los alumnos y de introducir en la escuela el trabajo activo, educar para la acción (Ramírez, E., 2008). El modelo de Escuela Activa implica la preocupación por los centros de interés de los alumnos, es decir, por las actividades que son de su agrado y que suscitan su aprendizaje. Los profesores colombianos no estaban suficientemente preparados para poner en práctica esta propuesta, por lo que se hizo una interpretación escolástica de ella y se aplicó sin distinción en la educación primaria y secundaria.

John Dewey (1859-1952)

Dewey es uno de los mayores exponentes del pragmatismo y del empirismo lógico, su propuesta se concentra en la experiencia como concepto fundamental en todo pensamiento pedagógico, también dedicó especial atención al juego. Según Dewey, el maestro no es más

que un amigo que sirve de guía gracias a que posee una mayor experiencia, ya que el niño aprende obrando, haciendo sus propios proyectos, eligiendo los medios, etc.

Algunos sectores consideran sus teorías y métodos como muestras de un alejamiento de la pedagogía como disciplina científica, porque Dewey habla de una “verdadera escuela-laboratorio” y de construcciones que involucren la experiencia. El funcionalismo de Dewey propone el uso de objetos reales más que simbólicos, y recomienda dar al niño experiencias que le permitan solucionar problemas y manejarse en diferentes situaciones; crítica la tendencia a someter al niño a tareas sedentarias y mecánicas que producen fatiga y nerviosismo, en lugar de ejercitar los grandes músculos con períodos largos de juego libre y con materiales de gran tamaño (Gutiérrez, 2003).

La Normal Superior se apropió de los principios de Dewey entendiendo los como método y como objeto de enseñanza, ya que a partir de la sociología, comienza un proceso de desplazamiento de la psicología como el saber orientador de la pedagogía y la relación escuela-sociedad se convierte en el punto central del discurso pedagógico (Obregón, J., 1992).

María Montessori (1870-1952)

La destacada médica y pedagoga italiana creó un verdadero método de trabajo basado en el principio lógico de la libertad, y ejerció una profunda influencia en el desarrollo de la educación preescolar en Colombia. La primera casa Montessori del país fue obra de Agustín Nieto Caballero, quien en 1917 creó, en el recién fundado Gimnasio Moderno de Bogotá, una sección dedicada a los niños de tres a cinco años, convirtiendo a la institución en uno de los primeros planteles que implantó esta modalidad de enseñanza.

El método Montessori otorga un papel primordial a la educación de los sentidos, ya que se desarrolla para cada uno de ellos un material específico y una actividad motriz. Son las experiencias que el niño adquiere a través de diversos materiales, las que transmiten las sensaciones al cerebro (Gutiérrez, 2003). La destreza del movimiento va a la par con la observación, pues el proceso busca que se adquiera el dominio del cuerpo y de los materiales; así, la motricidad se convierte en un elemento básico para la formación de la subjetividad.

El procedimiento de Montessori es un verdadero método de investigación y de trabajo, donde el niño actúa con libertad y se le permite crear un medio adecuado para experimentar, actuar, trabajar, asimilar y nutrir su espíritu. La actividad se organiza dentro de un medio objetivamente organizado, donde la muestra ayuda al niño a darse cuenta del material y de su posible utilización, infantiles él quien elige espontáneamente la tarea y cómo realizarla, para permitir de esta manera el auto aprendizaje.

Luis Beltrán Prieto Figueroa

Fundador y líder de organizaciones políticas y educativas, fue un promotor en la renovación de la enseñanza a partir de la pedagogía activa, generador de políticas de Estado, docente y pensador del humanismo democrático. Prieto Figueroa hace suya la expresión “hacer popular la razón”, es decir, que para él resulta fundamental la educación del pueblo, la política democrática, la justicia social. La labor intelectual de Prieto abarca aspectos como la pedagogía, la filosofía y la historia de la educación.

En 1940 publica *La Escuela Nueva en Venezuela*, una recopilación de artículos e informes de experiencias educativas sobre los centros de interés de Ovide Decroly, el método de proyectos de John Dewey y la educación individualizada, para ponerlas en práctica y renovar la educación. Su argumento central era la intervención de los alumnos en su propia educación, y plantea la función de guía inteligente para el maestro, que condiciona la experiencia y hace factible una autodirección de los espíritus infantiles.

Dentro de sus ideas sobresale la reflexión sobre el interés, siendo uno de los temas esenciales de la Escuela Activa, ya que de éste dependen, tanto la atención como el aprendizaje, hace énfasis en la educación de la libertad de pensamiento, en la que el educador debe preocuparse por conducir al alumno a la formulación de juicios sobre la base de la experiencia.

Luis Beltrán propone la educación como un hecho social, inherente a la comunidad y dirigido a formar la personalidad del ciudadano y del hombre en general; plantea la formación docente a partir de fomentar una actitud crítica y del examen con criterio científico y filosófico de los problemas educativos de la nación. De esta manera busca que se dé un perfeccionamiento profesional a lo largo de la vida, todo desde el estudio de los problemas educativos a través de categorías pedagógicas: de la cultura y la personalidad; del individuo y la sociedad; de la conservación y el progreso; de la autoeducación y la inculcación social; de la individualización y la socialización; de la gente educador y el educando.

Los maestros son el eje, el método de la escuela, pero los niños y los jóvenes son el fin fundamental de los procesos educativos. El objetivo central de la tarea docente, para Figueroa, es contribuir a que los niños y jóvenes sean creativos, hombres libres, con pensamientos y acciones expresivas de su personalidad. Expone la necesidad de que la escuela unifique el trabajo de las manos y el pensamiento libre, que la palabra esté integrada a la acción; el alumno se hace haciendo. Niños y jóvenes que aprenden de la sociedad, del mundo, y de la naturaleza (Londoño, 2011).

Se trata básicamente de la expresión de la Escuela Activa: “los niños y jóvenes son trabajadores eficientes en su propia formación”. Para Figueroa, la escuela por sí sola no

puede efectuar la tarea de la transformación, pero contribuye al cambio al formar el espíritu de creatividad, de producción y de servicio a la comunidad; es un órgano del Estado pero con dignidad, importancia y un valor creador trascendental.

Prieto afirma que etimológicamente la educación supone niños y jóvenes activos en su propia formación y que es una necesidad de la reproducción social manifestada en la transmisión de experiencias desde los adultos a los más jóvenes. Esto significa considerar la educación como una función social, en tanto que es un proceso de conservación y de renovación.

El aprendizaje se produce sobre la base de los intereses, los profesores y estudiantes que no sientan estos deseos, no son conscientes de que sin interés es imposible aprovechar el conocimiento. Enseñar y aprender son funciones van de la mano, para ser educador se requiere mantener la capacidad de aprender, pues educar es auto-educarse. Por esta razón, para que el docente pueda enseñar, no solamente requiere de consagrarse a su saber, es necesario también que el estudiante tenga deseos de aprender y se vuelva maestro de sí mismo (Londoño, 2011).

Agustín Nieto Caballero

El mayor aporte de Nieto Caballero es la Escuela Nueva, y lo ofreció como modelo pedagógico y didáctico útil en la formación de nuevos ciudadanos, especialmente en la primera mitad del siglo XX; se inspiró en las ideas de María Montessori, Ovidio Decroly y de Emile Durkheim. La obra educativa de Agustín Nieto se reflejó en la creación del Gimnasio Moderno en 1914, que se convirtió en el centro experimental y la unidad piloto de la educación nacional, con una filosofía propia y métodos modernos para la formación de sus educandos. Fue la primera escuela que trascendió y tuvo un impacto en América Latina.

En 1930, Agustín Nieto se convirtió en el líder de la pedagogía en Colombia porque sus ideas educativas y pedagógicas se adaptaron fácilmente a las necesidades educativas del país y fueron acogidas en instituciones oficiales y privadas. Hizo sentir siempre su respeto por la tradición y se mostró partidario de alejar la escuela del sectarismo político. Nieto se consagró en la transformación educativa de la república, dedicando especialmente sus esfuerzos a la formación del maestro experimentando a partir del modelo de Escuela Activa.

Nieto concibió la Escuela Nueva como una integración entre las áreas del conocimiento, la cultura, la pedagogía, la didáctica en la enseñanza-aprendizaje. La formación integral de las niñas, niños y jóvenes, se fundamentó en los principios autónomos, dinámicos y en una distancia de la escuela tradicional (Osorio, 2011). En este sentido, Nieto destacaba algunos

métodos esenciales, que deben estar presentes en la Escuela Nueva, como: las excursiones escolares, el trabajo manual, la disciplina de confianza, los métodos activos de enseñanza.

Para Agustín Nieto era muy importante la preparación del maestro como guía de los alumnos, un consejero, ya que: “del profesor dependía la disciplina, el ambiente, la cordialidad y comprensión, del niño, de los estudios, el tono de la clase, la perspectiva de las horas libres, el concepto de la decadencia dentro y fuera del colegio”. Propuso un modelo de escuela en el que las personas deben educarse bajo criterios de autonomía, de libertad y con propósitos que favorezcan el desarrollo de su personalidad. Concibió la vida unida a la escuela y la escuela unida a la vida, lo cual significaba articular al niño con la inteligencia, con la acción, la curiosidad, la comprensión, la alegría y el dinamismo.

Agustín Nieto consideraba que para un desempeño óptimo en la profesión el maestro de escuela requería de preparación, de una formación integral, y ese fue el motivo de su preocupación por la formación de los maestros en Colombia: “esto es injusto, es cruel, y es indigno de una nación civilizada, y hemos de estar convencidos de que mientras esto no cambie, de que el maestro no aparezca a nuestros ojos de distinto modo, nada habremos hecho por la reforma que tanto anhelamos y que debemos perseguir como una obsesión: el engrandecimiento patrio está en gran parte, contenido en ella” (Osorio, 2011).

En 1923, Nieto planteó la necesidad de una reforma educativa integral en Colombia, que tuviera como prioridad la formación del maestro, la organización de las escuelas normales, y fuera de la mano con la incorporación de métodos contemporáneos que especificaran formas claras acerca de cómo se debe educar, sin dejar de lado la importancia del verdadero maestro para la escuela, que debía vivir para el estudio y la investigación, ser bondad y alegría, rectitud con buena moral: “el maestro es el soldado del futuro, y sólo las naciones que comiencen desde el presente a elevar su pie de fuerza espiritual, logran perdurar (...) el maestro hará la patria fuerte que está destinada a marcar huella y a ocupar una elevada posición ante el mundo” (Osorio, 2011).

Si se lograba formar esa clase de maestros se habría conseguido la reforma más trascendental, ya que ellos serían quienes tendrían la capacidad de transformar realmente la escuela, y el lugar para hacerlo era la escuela normal. Todas las propuestas de Agustín Nieto tuvieron aprobación y desaprobación, especialmente en lo político y religioso, debido a las diferentes perspectivas de cada grupo respecto de la forma de educar.

De todas maneras, con la llegada de la segunda misión alemana y la reforma educativa del 1927, Nieto tuvo la posibilidad de participar y desarrollar nuevos proyectos, dentro de los que se cuenta su interés por un pago justo a los maestros; consideraba que si esto se hacía realidad, los profesores trabajarían con mayor disposición y los alumnos serían favorecidos. Además, las escuelas normales podrían generar una buena motivación para que los jóvenes siguieran la profesión educativa.

Con la intervención y planteamientos que cada uno de los personajes apporto para mejorar la calidad de la educación se evidencia que la gestión estaba encaminada a generar un avance significativo cuyo propósito radico en hacer ver la importancia de la escuela y del maestro para el desarrollo de una nación.

Teniendo en cuenta la contextualización y juicioso recorrido histórico y algunos de los apuntes generales realizados por los asuntos de la gestión en la construcción del rol del maestro se hace relevante ubicar al **maestro en la primera mitad del siglo XX, en el marco de la gestión educativa**

En este aparte pretendemos realizar un análisis del desarrollo de la práctica pedagógica del maestro de la primera mitad del siglo XX, a la luz de los cambios por los cuales atravesó la gestión educativa. De esta manera lograr clarificar la gestión en el rol del maestro en esta época.

Desarrollamos la temática, abordando la transición desde la administración escolar a la gestión educativa exponiendo concepciones y características de las mismas, con el fin de relacionar los momentos destacados del maestro con la gestión educativa.

Los modelos de la administración escolar, por lo general se basan en teorías clásicas de las organizaciones, germinando diversas patologías y desviaciones cuyos más evidentes signos son la burocratización, el anonimato, la superposición de tareas, la lentitud de los procesos, las pérdidas irracionales de tiempo, la pérdida de calidad, la pérdida de sentido, la frustración personal. Definiendo la administración escolar como “las actividades que se refieren al planteamiento, la instrumentación, la coordinación, la gestión y el control de los servicios”. El “síndrome burocrático”, es decir las ideas y prácticas alienantes forjadas bajo el modelo administrativista, se torna a su vez, el principal azote contra nuevas ideas y nuevas prácticas: siembra complacencia, reparte culpas siempre para otros, desconfía de las propuestas de innovación, resiste la discusión sobre estrategias y, en ocasiones, logra bloquear el cambio. (UNESCO, 2000)

La UNESCO¹ en el módulo de gestión educativa estratégica propuesto, destacan las siguientes características frente a la administración escolar.

- ✚ La administración escolar dirige la educación como cualquier otra empresa, en el sentido que separa las acciones administrativas de las acciones técnicas o pedagógicas, concentrando las primeras en manos de los directivos. Acogiendo acciones denominadas de administración general: planeamiento; confección de los programas operativos para cada unidad; distribución de los recursos materiales y humanos según las posibilidades y necesidades; control del funcionamiento de los

¹ Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires.

servicios; documentación y archivo de las decisiones en expedientes, carpetas y depósitos; control de los horarios y de faltas del personal.

- ✚ La administración escolar racionaliza el trabajo bajo dos principios funcionales altamente valorados: la subordinación funcional y la previsibilidad de resultados. Por un lado, la administración supone un sistema de tareas rutinarias jerárquicamente dependientes. Cada persona tiene su jefe y trabaja individualmente en su rol recibiendo comunicaciones oficiales de tipo vertical. Por otro lado, el modelo simplifica el entorno o contexto, obviándolo o cerrando las relaciones del sistema organizacional; desconoce administrativamente diferencias en las poblaciones estudiantiles, en las demandas, en las necesidades específicas, en los dinamismos o debilidades locales.
- ✚ La potestad de controlar se concentra en la cumbre de la organización. Esta ejerce su autoridad a través de controles formales, generales e impersonales. La supervisión es restringida muchas veces a observar la adecuación de las conductas frente a un reglamento general y abstracto que las especifica.
- ✚ Las consecuencias de una modalidad de control externo y formal de las tareas técnicas por un lado incrementa la pérdida de especificidad de lo educativo, y por otro, iguala toda supervisión a una penalización de los desvíos registrados por no estar previstos o permitidos en el reglamento.
- ✚ Las relaciones sociales dentro de las organizaciones son pensadas bajo el esquema jurídico del reglamento y por tanto valoradas sólo en cuanto se ajustan a él. La autoridad se concentra en la cumbre. Las tareas se delimitan normativamente y se asignan responsabilidades individuales, las relaciones de cooperación, asistencia, consulta y formación recíproca no forman parte de la cultura ni de las prácticas reglamentadas de la organización.
- ✚ Restricciones estructurales a la innovación. La administración escolar institucionaliza rutinas formalistas de desempeño y de control, inespecíficas y, por tanto, difícilmente adaptables a situaciones diferentes y cambiantes. La dirección está restringida a la administración general de recursos, y dissociada de las tareas pedagógicas.
- ✚ Una visión simplista de lo educativo. El modelo de la administración escolar define como unidades ejecutoras a los distintos niveles y organizaciones que funcionan en un sistema educativo. En tal sentido, un centro educativo ejecuta, implementa, cumple políticas educativas pero no las decide, ni las diseña. Lo mismo puede señalarse “hacia abajo” con los profesores y hacia “arriba” con los distintos niveles de supervisión. Según este modelo, el centro educativo, en tanto establecimiento, administraba la enseñanza, tomando objetivos, cumpliendo las decisiones de otros, ejecutando políticas.

Bajo esta mirada, la administración escolar la situamos en las escuelas tradicionales (método Lancasteriano) limita el accionar del maestro, reduciéndolo a cumplir con los requerimientos establecidos por entes externos, es decir no es el dueño de su quehacer, convirtiendo al maestro en un funcionario que debe homogenizar a sus estudiantes bajo estándares generales, desconociendo las individualidades y subjetividades.

Entendemos que la administración escolar se fundamenta en la rutinización de los procesos, lo que desemboca la falta de autonomía y de creatividad de sus actores, generando obstáculos para cualquier mejoramiento, actualización o innovación. Este modelo plantea fuertes esquemas de supervisión, generando desconocimiento de las condiciones particulares de enseñanza, de la multiplicidad de metodologías y estrategias educativas, de los diversos ritmos de aprendizaje, de las adaptaciones específicas desarrolladas para su entorno.

Las relaciones sociales jerárquicas de subordinación y dependencia que expone el modelo de administración escolar, deja de lado el fenómeno central de la educación que es la relación educativa, el vínculo presencial entre personas. Desmeritando la construcción de redes de coordinación y cooperación profesional y el trabajo en equipo (UNESCO, 2000).

Lo anterior refleja, las relaciones sociales de la escuela tradicional, en donde el maestro es el que imparte cátedra, aquel que tiene control del grupo, que define lo que se tiene que aprender, el que asume el cumplimiento total del programa, el que evalúa, el que reprueba, aquel que impone su razón a costa de su propia ignorancia, el que desarrolla habilidades de obediencia, sumisión y nula creatividad, por lo tanto no existe interacciones cercanas entre los maestros, los estudiantes y toda la comunidad educativa, convirtiéndose en seres aislados que cumplen con su función de manera intrínseca.

Para lograr pasar de la organización escolar de corte administrativista a la gestión educativa es necesario desarmar o de construir el pasado, rediseñar las organizaciones escolares, con el fin de reunir los aspectos pedagógicos con las prácticas de orden organizacional; integrar aspectos teórico-prácticos al sistema educativo. Para ello, es necesario visualizar la gestión integrada a las instituciones educativas, de esta manera situar al sistema educativo en óptimas condiciones de avanzar hacia los objetivos estratégicos que lo están desafiando: calidad, equidad, pertinencia del currículo y profesionalización de las acciones educativas (UNESCO, 2000).

La gestión educativa debe ser entendida como una nueva forma de comprender y conducir la organización escolar, supone abandonar aproximaciones simples para asumir la complejidad, revisar las conceptualizaciones sobre las organizaciones educativas como entidades cerradas, para pensarlas e imaginarlas como ciclos abiertos de acción que

desplieguen procesos encadenados de acción y finalidad en relación con su entorno (UNESCO, 2000).

Los gestores educativos deben ser capaces de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; deben ser hábiles en la exploración y explotación de todas las posibilidades; y deben estar dispuestos a la innovación permanente como proceso sistemático. El maestro como gestor debe anteceder, presidir y acompañar la acción educativa de tal modo que, en la labor cotidiana de la enseñanza, llegue a ser un proceso práctico generador de decisiones y comunicaciones específicas (UNESCO, 2000).

En el año 2000, la UNESCO plantea las siguientes características de la gestión educativa.

- ✚ Centralidad de lo pedagógico: La diferencia entre administración y gestión es una diferencia relacionada con la comprensión y con el tratamiento de las unidades y las problemáticas educativas. Bajo el supuesto de comprender la escuela como pieza clave en el sistema educativo que por ende necesita de una mejor organización asumiendo el desafío de promover nuevos aprendizajes.
- ✚ La reconfiguración, nuevas competencias y profesionalizaciones: la transformación conlleva al rediseño del trabajo educativo bajo unos principios: el fortalecimiento profesional, la integración de funciones como diseño y ejecución, la reorganización de la comunicación y la generación de competencias de alto nivel, es decir, todo puede cambiar si se asume el compromiso de ver de una nueva manera el sistema educativo. “una nueva manera de pensar, un nuevo modo de ver; necesitamos cambiar los anteojos”. La reconfiguración solo puede enfrentarse a condición de la experimentación y la capacidad de trabajar en equipos para posibilitar la innovación tanto individual como colectiva. La gestión entendida desde el espíritu de reconocer lo social y generar participación, lo cual requiere un espacio de formación y autoformación para desplegar estas competencias.
- ✚ Trabajo en equipo: la presencia de modelos de control se empiezan a ver cuestionados, los valores como la obediencia y el acatamiento están dando paso a: la creatividad, la participación activa, el aporte reflexivo, la flexibilidad, la capacidad de continuar aprendiendo entendiendo la escuela como una comunidad de aprendizaje constante. Es preciso apuntar que el desarrollo del profesionalismo pretende reconstruir la escuela como una organización para crear nuevos valores, creencias, desde sus estructuras y procesos.
- ✚ Apertura al aprendizaje y a la innovación: desde lo administrativo la escuela planteo proponer estrategias sistemáticas para buscar soluciones ante diferentes problemáticas, la gestión busca construir una organización inteligente, abierta al aprendizaje de todos sus integrantes y con la capacidad de experimentación.
- ✚ Asesoramiento y orientación profesionalizante: ante las complejidades que se observan en el sistema educativo se inicia con la creación de la gestión educativa,

para promover y mejorar los procesos de enseñanza se requiere espacios para “pensar el pensamiento”, pensar la acción, ampliar el poder “epistémico” y la voz de los docentes, todo esto es posible si se cambia la formación que ha tenido el docente en el asesoramiento y orientación en los espacios institucionales.

- ✚ Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro: la gestión más que ser un mecanismo de control trata de reconocer la necesidad de propiciar espacios que permitan la formación en competencias claves para todos los actores del sistema generando participación y formación pertinente para desarrollar mejor manera el sistema educativo.
- ✚ Una intervención sistémica y estratégica: los modelos de gestión educativa están ligados a la capacidad de impulsar procesos de cambio cultural y educativo, para remover las prácticas y la visión de la organización escolar de la cultura burocrática que estaban limitando y reduciendo el verdadero sentido y función de la educación, es claro que la gestión busca comprometer y ampliar las competencias de los profesionales, originar proyectos de intervención para alcanzar mayor calidad educativa.

Para El Ministerio de Educación Nacional la Gestión Educativa es definida como el proceso de organización que está orientado hacia el mejoramiento continuo de la calidad educativa, a través del desarrollo de subprocesos como la caracterización, la planeación, la ejecución, el seguimiento, la evaluación y el reconocimiento de experiencias significativas en relación con el quehacer educativo y el fortalecimiento institucional. En la educación superior, se identifican tres elementos básicos de la gestión: la dirección de las instituciones, la gestión académica y el manejo eficiente de los recursos. Todo el esfuerzo de gestión debe contribuir al aseguramiento de la calidad de las Instituciones de Educación Superior. Desde la perspectiva de la dirección de las Instituciones de Educación Superior, la gestión demanda el buen funcionamiento de los órganos de gobierno, y la adopción de modelos de planeación y medición de resultados, que tienen que permitir a las instituciones el avance concreto hacia el logro de sus metas estratégicas. (Aprende, 2007)

Desde nuestra postura entendemos la gestión educativa como la capacidad de articular a toda la comunidad educativa hacia el cumplimiento de objetivos que apunten a las necesidades reales de la institución, mediante proyectos educativos en miras de fortalecer la autonomía escolar y los procesos pedagógicos en el marco de las interacciones e intercambios dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, todo ello encaminado a la búsqueda de la calidad educativa.

Por lo tanto se puede ultimar que una de las tareas en el papel del docente es estructurar las acciones pedagógicas necesarias dentro del aula que respondan a los objetivos planeados, afrontando la necesidad de compromiso y participación colectiva, atenuando la gestión con propuestas de mejoramiento tanto en la práctica pedagógica como en las instituciones, pues sin duda los cambios se logran no solo con la creación de proyectos que aseguren un mayor

aprovechamiento de los recursos tanto humanos como financieros, sino con la participación y motivación docente creando una estructura que permitan dar soluciones a problemas concretos.

Situamos la gestión escolar frente a la transformación que se dio de la escuela tradicional a la propuesta de la Escuela Nueva o Activa, ante todo, porque se caracteriza como una escuela alegre y dinámica, consecuencia del trabajo creativo y productivo, donde los estudiantes tienen tanta participación como el maestro.

El trabajo del maestro, desde esta perspectiva, está alimentado por la actitud gozosa del niño y, abandonando las clases donde pasaba las horas verbalizando sin la participación activa de sus estudiantes, la figura del maestro se caracteriza por ser emocionalmente más cercana al niño. Es él quien guía, quien colabora, quien ayuda a tomar decisiones, quien proporciona fuentes de información, quien respeta y es respetable, sin intimidar o limitar a sus estudiantes.

Esta escuela destaca la relación maestro-alumno basada en el amor, el respeto, la cooperación y la comprensión hacia los demás, fortaleciendo los lazos afectivos, hecho que se traduce en un elevado aprovechamiento de la seguridad y la confianza necesarias para la vida del niño. El estudiante no tiene que luchar contra el maestro ni defenderse de él, no debe rebelarse contra actitudes inflexibles del maestro, por tanto, en la Escuela Activa se reconoce al niño en su estado de desarrollo natural y crecimiento emocional y cognitivo.

Es este el motivo que lleva a la Escuela Activa a proponer el respeto de los ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, reconociéndolos desde su diferencia, y despreocupándose por cumplir con los tiempos establecidos; no busca correr en la acumulación de conocimientos hacia sus estudiantes, por el contrario, busca el entendimiento y la comprensión de las temáticas vistas respetando la maduración de sus alumnos.

Conclusiones

“Educar es ante todo estimular interiormente; orientar el pensamiento antes que la acción, modelar la conciencia, para que ella busque los caminos que conducen a la salvación verdadera. Formar siervos que obedecen sólo en apariencia, mientras por dentro protestan no es educar”

Agustín Nieto Caballero.

A través del artículo, se logró comprender la formación y configuración del maestro, que nos encamino a reconocer quién era el maestro desde perspectivas sociales, políticas, económicas y culturales en el período abarcado entre finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, evidenciado la influencia de los diversos momentos y actores externos al campo educativo que encauzaron su formación y por consiguiente su gestión en su quehacer pedagógico.

Durante los modelos de escuela Lancasteriana y Pestalozziana se evidencia que la función del maestro y la gestión es manipulada por diferentes influencias que de una u otra manera afectaban su trabajo, pues no lo dejaban actuar desde su autonomía y saber, ya que todo lo que hacía era impuesto. A pesar que en la escuela Pestalozziana se trato de dar una pequeña transformación siempre estaban marcadas las ideologías externas y por un marcado autoritarismo de los agentes externos a la educación.

La gestión del maestro bajo el método Lancasteriano, se ubicó en la cima de la máquina del progreso, una gestión que buscaba la instrucción, el control y el disciplinamiento, estableciendo controles formales, generales e impersonales, haciendo cumplir tareas rutinarias jerárquicamente dependientes, en busca del alcance de objetivos generales que no se adaptaban a las características propias de sus estudiantes, el maestro como líder brindaba comunicaciones oficiales de tipo vertical, obviando y cerrando las relaciones dentro del sistema escolar. Es por ello que la gestión se ve limitada al seguimiento y cumplimiento de los requerimientos exigidos por el Estado, perdiendo la autonomía y participación en su quehacer.

Bajo en método Pestalozziano, la gestión había cambiado, al permitirle al maestro una mayor autonomía en el desarrollo de sus clases, y aunque debía seguir cumpliendo con las exigencias del Estado, su quehacer era mucho más independiente porque podía disponer de la manera que su juicio le indicara para realizar su clase. Por lo tanto pasó de ser un administrador a ser gestor de sus conocimientos y sus clases. Dicha gestión que parte ya no de instruir sino de formar, permite un espacio de mayor participación de la comunidad educativa, dónde el maestro no es el que define lo que se debe aprender, no impone su razón, por el contrario, esto lo hace en la construcción con sus estudiantes, indagando y

resaltando las necesidades e interrogantes presentes para la construcción de objetivos particulares que se adapten a las características propias del contexto.

Un aspecto fundamental dentro de la investigación es el giro y el cambio que se da desde las escuelas tradicionales a la Escuela Activa con el objetivo de apuntar a una educación diferente donde el maestro se muestra como un guía y orientador, por lo tanto se piensa en la necesidad urgente de hacer que este personaje se forme y de tal manera el proceso educativo sea consecuente y acorde para quienes reciben e imparten educación.

Entorno a la exploración que se realizó es claro, que el maestro ha tenido que sobrepasar muchas circunstancias que lo han sometido a realizar su trabajo desde iniciativas de otros despreocupándose por trascender a una óptica diferente, por ello es necesario replantear el quehacer, por medio de la apropiación de la gestión educativa como herramienta para comprender y organizar el sistema educativo, como una oportunidad para articular la comunidad educativa en pro del logro de objetivos propios, colectivos, que respondan a las necesidades reales del contexto. Estos preceptos los evoca la Escuela Activa de la cual se pueden tomar muchos de sus principios como camino para conseguir una gestión significativa que desarrolle la calidad educativa.

La Escuela Activa representaba un espíritu nuevo en los sistemas de enseñanza, donde lo importante para la formación de los niños y jóvenes era crear una atmósfera de estudio, tranquilidad, alegría, paz, para ejercitar la inteligencia, asimilar valores y lograr un desarrollo social. En ella el papel del educador está relacionado con ofrecer a los alumnos una educación llena de actividades en la que no sólo hubiese observación, alegría, contacto, sino también análisis, crítica y producción, proponiendo al maestro ser guía y orientador de los procesos educativos y ejerciendo una gestión participativa dentro de sus planteamientos y conocimientos.

La Pedagogía Activa tuvo grandes logros y sentó las bases para realizar un cambio total en la educación latinoamericana, llegando a fomentar una educación participativa e incentivando a los maestros a situar su quehacer desde perspectivas muy diferentes a las trabajadas en la escuela tradicional, es decir, dio al maestro un papel enmarcado en la promoción de la creatividad y el interés, ya que entiende que esto es lo más importante en el proceso educativo, no sólo para los estudiantes, sino para los docentes.

Bajo la gestión educativa el maestro es quien asume el papel de estar en el grupo como un miembro más, como un educando más y emplea su experiencia para provocar el proceso de aprendizaje tanto el propio como el de los alumnos, disfruta de generar una educación desafiante en la que los alumnos ponen a prueba nuevas formas de solución de problemas, el docente asume un papel de alumno-maestro, que cuenta con más herramientas y las pone al servicio de los alumnos. Adecuando sus propósitos, planes y programas a las necesidades de sus estudiantes.

Con esta visión, se destaca al maestro como mediador de los aprendizajes, que identifica las capacidades, destrezas y habilidades de sus estudiantes para potenciarlos y desarrollarlos, percibiendo la educación como un proceso y no como los resultados del mismo. Desde esta perspectiva, las capacidades y habilidades de los estudiantes se convierten en los fines y objetivos de la educación, y el profesor, como mediador del aprendizaje, elige y selecciona los contenidos y los métodos más adecuados para desarrollar las capacidades previstas. Es por ello que la edad del niño no puede ser la base de la clasificación o la exigencia para el entendimiento, ya que entorpece el ritmo evolutivo natural de cada ser humano.

En virtud a lo anterior se puede decir que la gestión estuvo presente durante la primera mitad del siglo XX centrando su atención en la configuración del rol del maestro en miras del mejoramiento de la educación nacional. Desde esta perspectiva reconocer que la labor del docente no se centra exclusivamente en el aula, sino por el contrario, su gestión debe ir más allá, impactando y trabajando y construyendo junto con toda la comunidad educativa los objetivos de su quehacer. Provocando una escuela en donde el maestro logre ser partícipe y conductor de su accionar diario, ser sujeto guía y facilitador en los procesos educativos de sus estudiantes, con el fin de que cada contenido sea apropiado, entendido y valorado por ellos; así, será posible lograr que la educación sea verdaderamente útil en la sociedad y se transforme y reestructure el pensamiento del docente como pieza fundamental del sistema educativo.

Referentes bibliográficos

Aprende, C. (2007). <http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-133476.html>. Recuperado el 30 de 10 de 2012, sección *Gestión Educativa*.

Correa valderrama, s., & correa de urrea, a. *la gestión educativa un nuevo paradigma. medellin colombia: fundación universitaria luis amigo*. Recuperado el 28 de 10 de 2012 virtual.funlam.edu.co/.../6lagestioneducativaunnuevoparadigma.pdf

Fernán, G. (1979). *Educación y Estado en la escuela de Colombia*. Bogotá: Presencia.

Focault, M. (1990). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI, pág.175- 178.

Gutierrez, H. C. (2003). *Educacion preescolar. Historia, legislación, curriculo y realidad socioeconómica*. Bogotá: Magisterio.pag, 127-133.

Herrera, M. C. (2002). Modernización y Reforma Educativa. En *Historia de la educación en bogotá*. T. II. Bogotá: Serie de investigaciones IDEP. SED,118-167.

Londoño, C. A. (2011). Luis Beltrán Prieto Figueroa: líder de la pedagogía activa. En Vera,M. C. (2011).*Educadores en America y el Caribe del Siglo XX al XXI*. Tunja: Colciencias,249-285.

Nacional, m. d. (2011). <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-278738.html>. recuperado el 30 de 10 de 2012, de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-278738.html>.

Noguera, C. E. (2002). Las reformas educacionistas en Bogotá.1920-1936. En Obra,O. L., (2002).*Historia de la Educación en Bogotá*.T. II. Bogotá: Serie de investigaciones IDEP. SED,50-76.

Obregón, J. S. (1992). El saber pedagogico en Colombia.1926 - 1938. *Educación y pedagogia*. IV, 111-119.

Obregón, J. S. (1996). Reformas normalistas de la primera mitad del siglo. 1903-1946. *Revista Cultura y Pedagogía*. (14),154-164.

Obregón, O. S. (2002). Las reformas activas en el país. En En Obra, O. L., (2002).*Historia de la Educación en Bogotá*.T. II. Bogotá: Serie de investigaciones IDEP. SED,82-115.

Osorio, M. B. (2011). Agustín Nieto Caballero, pensador de la educación y la cultura colombiana en el Siglo XX. En VERA,M. C. (2011).*Educadores en América Latina y el Caribe del Siglo XX al XXI*. Tunja: Colciencias,133-153.

Quiceno, P. C. (1996). Dos alternativas históricas para los congresos pedagógicos nacionales en Colombia. *Educación y Cultura*.(10) , 36-37. Bogotá.

Ramírez, E. (2008). *Historia Crítica de la pedagogía en Colombia*. Bogotá: Búho.

Rausch, J. M. (1993). *La educación durante el Federalismo. La reforma escolar en 1870*. Bogotá. Instituto Caro y Cuervo. Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez, P. A. (1996). *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá, Universidad del Externado, 2008.

Unesco, i. b. (2000). gestión educativa estratégica. en i. i. educación, *competencias para la profesionalización de la gestión educativa* (págs. 5- 17). buenos aires: ministerio de educación de la nación, argentina. unesco.

Valbuena, R. H. (2009). *El maestro en Colombia: hitos, avatares y paradojas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 15- 42.

Valencia, A. T. (1996). Hacia una nueva visión del maestro. *educación y cultura*, revista Fecode y Ceid N° 10 p 43 - 46.

Zuluaga, O. L. (1996). El ocaso de la autonomía del maestro. *Educación y Cultura*.(10), 29-35. Bogotá.

Zuluaga, O. L. *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el Siglo XIX*. Editorial universidad de Antioquia Medellín, 1979. Centro de Investigaciones Educativas.