

TIPOS DE EDUCADORES EN LAS GRANDES TEORÍAS PEDAGÓGICAS

Hernando Antonio Romero Pereira
Profesor Departamento de Pedagogía
Universidad del Atlántico.

Para entender y precisar cuál es el tipo de educador que se pretende formar porque el país lo necesita, según el proyecto de nación o proyecto político histórico por construir (tipo de desarrollo humano y modelo de sociedad), hay que partir de reconocer que uno de los factores que determinan la crisis actual de la calidad de la educación está dada por la clase o el tipo de educador que la ha protagonizado históricamente y que es ex-

presión del nivel de desarrollo humano alcanzado.

Para poder entender su existencia se requiere conocer su pasado, no sólo a nivel nacional sino fundamentalmente, internacional. En ese caso hay que abordar su estudio según cómo lo hayan concebido las grandes teorías pedagógicas que inspiraron sendos Modelos Educativos, y por lo tanto ayudaron a forjar un tipo de calidad de la educa-

ción. Pero mucho más interesante sería investigar cuáles han sido sus características en cada sociedad por periodos históricos y las particularidades que adquirieron en otros países en los que se trató de reproducir el mismo modelo educativo

1. CRITERIOS PARA SU CARACTERIZACIÓN

A lo largo de su existencia todo ser humano manifiesta una dua-



lidad de ACTIVIDAD. Una externa y otra interna. En la externa se presentan sus procesos físicos, prácticos sociales (Trabajo de Dirección y de Ejecución, Trabajo Intelectual y Manual) y Procesos Socializantes (Trabajo Individual y Trabajo de Equipo). En la interna las actividades tienen que ver con los procesos mentales emotivos, cognoscitivos, sentimientos superiores y de comunicación. Las internas no son más que resultado de la internalización de las externas. Estas interacciones entre lo externo y lo interno se plantean dentro del marco de las relaciones biológicas de la conducta y las condiciones sociales, a través de las cuales se lleva a cabo la actividad humana, según Vygotski. (1979,1,)

Esto implica que el ser humano manifiesta lo que él es, solamente a través de sus Actividades, es decir, a partir de las Prácticas Sociales. No se le puede juzgar por lo que piensa de sí mismo sobre lo que realiza, sino a partir de sus prácticas sociales. Ya que con éstas gesta Procesos Sociales, Políticos, Económicos, Culturales e Intelectuales(ciencias, tecnología técnicas). Es más, los sostiene y reproduce, pero también los puede innovar parcial o totalmente.

Acorde con las tesis anteriores se puede afirmar que los educadores con sus prácticas sociales educativas generan procesos sociales educativos, institucionalizados o no. Por lo tanto su caracterización depende de sus prácticas educativas y no de la simple denominación arbitraria que se le quiera dar o la que ellos

a través de sus ideólogos se hayan dado en las diversas teorías pedagógicas.

1.1 Caracterización histórica de los educadores

La caracterización del educador va a depender de los Procesos Educativos que haya generado y, en particular, de los Procesos Educativos Institucionalizados. Por ello, con excepción del EDUCADOR PRECEPTOR, entre los que se encuentran los **grammatistés**, los **gramáticos** y los **rhétor** que introducían a los niños en la lengua materna y su cultura (Manacorda 1987,2,96) en la Edad Antigua, a los demás se les puede denominar por el papel que han jugado o que se les haya asignado por las grandes teorías pedagógicas en los diversos Procesos Educativos Institucionalizados (PREDIN).

Estos grandes PREDIN han caracterizado, entre otros, a los siguientes Modelos Educativos: El Modelo Educativo Lineal, el Modelo Educativo Agregado, el Modelo Educativo Escuela Nueva, el Modelo Educativo Técnico Curricular, el Modelo Educativo Tecnológico Curricular, el Modelo Educativo Integrado, el Modelo Educativo Integrado Interdisciplinario, el Modelo Educativo Interdisciplinario y por último el Modelo Educativo Investigativo Interdisciplinario, Participativo y Transformador.

En cuanto a los tipos de educadores, éstos han sido clasificados por las grandes teorías, según sus prácticas, con el siguiente orden: Institutores; Transmisores expositivos de conocimientos



de informaciones y reproductores espontáneos de normas, valores y actividades sociales y humanas tradicionales; Maestros Progresivos; Maestros Progresivos y Libertarios; Maestros Entrenadores o Instructores o Condicionadores Emocionales; Maestro Administrador del Currículum; Maestro Facilitador del Aprendizaje; Docente de Apoyo o Docente Colectivo; Docente Forjador de la Inteligencia y, DOCENTE INVESTIGADOR, en la primera Etapa y el DOCENTE INTELLECTUAL ORGÁNICO O TRANSFORMATIVO, en la segunda Etapa, generado por propuesta de la Pedagogía CONSTRUCTIVISTA de la Transformación.

Las diferencias básicas entre ellos estriban en que mientras unos se conciben como Transmisores de conocimientos, informaciones, y reproductores espontáneos de normas, valores y actividades sociales y humanas tradicionales, o facilitadores del auto aprendizaje, su auto repetición, auto instrucción o auto entrenamiento, otros se dedican a orientar Re invención de conceptos, de valores, etc.

Por último están quienes se dedican a orientar la Producción de conocimientos, normas y valores. Los dos últimos tipos de educadores han venido planteando con mayor profundidad, todo lo relacionado con el desarrollo del estudiante, y con su propia práctica, de manera que le permita tener una mayor incidencia sobre el desarrollo de la comunidad respondiendo a las exigencias del contexto en el actual período histórico.

Cuando los Procesos Educativos Institucionalizados (PREDIN) entran en crisis, la calidad de éstos, o sea su calidad educativa, y los educadores también entran en crisis. Se requiere formar otro tipo de educador con una práctica educativa más acorde con las exigencias de los tiempos, o del período histórico en que vive la comunidad, el país o la sociedad en su conjunto.

Por eso se puede afirmar que tanto los educadores Transmisores como los Re inventores ya están desfasados históricamente e incluso, algunos educadores Productores de conocimientos, por centrarse en enfoques cuantitativos en las prácticas investigativas y por desconocer el problema del Tipo de Desarrollo Humano que están ayudando a construir en los estudiantes y su incidencia en la comunidad.

El INSTITUTOR es aquel que se formó durante y para el Modelo Educativo Lineal, inspirado en la Pedagogía Católica. Se preparaba en el desarrollo de la Fe, la moral cristiana, en la lectura y la escritura, al igual que en las materias realistas y humanistas. A éstos no solo se les exigía la debida competencia para instruir bien, sino que tuviesen las facultades y destrezas convenientes para que brillaran por la fuerza de la costumbre. Según Vives "su primer cuidado debe ser no decir ni hacer cosas que puedan edificar o escandalizar al que les oyese, ni realizar nada que no pueda imitarse a ojos cerrados"...El maestro no debe tener "vicios", debe ser "prudente", ser "ingenioso". (Quiceno, 1988, 3,62).



EL MAESTRO TRANSMISOR EXPOSITIVO de conocimientos, está formado por la Pedagogía Intuitiva, desarrollada por Comenio, Pestalozzi y Herbart. Es aquel que se caracteriza por lo siguiente: "debe poseer, reunidos, el conocimiento completo de los medios elementales de educación de nuestras capacidades y disposiciones, y el dominio completo del arte y de la ciencia en que ha de iniciar a su alumno." (Pestalozzi, 1927,4,131)

Corresponde al Proceso Educativo Institucionalizado (PREDIN), que se ha denominado Modelo Educativo Agregado. Se concebía "la tarea del maestro como la base y condición del éxito de la educación; a él le correspondía organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, en una palabra, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos"... El método de enseñanza, será el mismo para todos los niños y se aplicará escrupulosamente en todas las ocasiones. Dentro de éste método, el repaso tiene asignado un papel fundamental; repaso entendido como repetición exacta y minuciosa de lo que el maestro acaba de decir.

Palacios agrega que así lo postula Comenio, cuando dice que después de haber explicado la lección, el maestro invita a los alumnos a levantarse y repetir, siguiendo el mismo orden, todo lo que ha dicho el maestro, a explicar las reglas con las mismas palabras, a aplicarla con los mismos ejemplos. Su papel primordial es entonces el de servir de guía y dirigir la vida del estudiante, llevarlos por los caminos tra-

zados por él. El maestro es el modelo y el guía: a él se le debe imitar y obedecer, tal como lo dice Comenio explícitamente, los niños deben acostumbrarse a hacer la voluntad de otras personas que la suya propia, a obedecer con prontitud a sus superiores; deben acostumbrarse, en definitiva, a someterse por entero a su maestro". (Palacios, 1978, 5,18-19)

Las diferencias entre el maestro INSTITUTOR y el TRANSMISOR consisten en que el primero preparaba un ensayo, lo leía y el estudiante tenía que repetirlo de memoria sin tener en cuenta su nivel de entendimiento; el otro se preocupaba por partir del nivel de entendimiento de ellos, de lo simple hacia lo complejo, de lo cercano a lo lejano, pensando en forjar la RAZÓN en el niño. Había memorización, repetición, pero se trataba por lo menos de partir del entendimiento del estudiante. Otra diferencia es que el Institutor era un predicador religioso su preocupación era formar en la Fe. Con ella envolvía la exposición del saber específico que enseñaba. Ambos eran predicadores de valores y normas.

¿Cuál ha sido el desarrollo personal del educador TRANSMISOR y su regresión a la condición de "ARTESANO DE LA INTELLECTUALIDAD" en nuestro medio?

En los cursos sobre construcción de conocimientos y transformación de Procesos Pedagógico, la FUNDACIÓN CEINPE ha podido demostrar, o más bien llegar a la conclusión, a través de los Talle-

res de Auto- Investigación Pedagógica, que los educadores transmisores de conocimientos, de informaciones de normas y valores, transcurren por unas etapas. Estas se detectaron al formularles las siguientes preguntas: ¿Cuáles han sido los periodos en tu desarrollo como educador? y ¿Cuál es en este momento (estadio) tu auto conciencia como educador? A partir de lo que realizas diariamente como educador, ¿cómo te concibes?

En las respuestas a la primera pregunta encontramos: La etapa ROMÁNTICA, ésta se caracteriza por estar "lleno de ilusiones y de expectativas hacia lo que debía ser la profesión". La misma, la caracterizan por una actividad y dinamismo; es la etapa de mayor entrega (Apostolado?). "Ocurre en el instante en que iniciamos nuestra labor como docente y tratamos de llevar a la práctica los conocimientos adquiridos". A pesar de la inexperiencia laboral y de las limitaciones propias de una formación basada en una educación tradicionalista, se destaca el propósito de cumplir puntualmente con las formalidades propias del oficio. Su mayor preocupación preparar, estudiar y aplicar técnicas metodológicas para lograr mayores resultados.»

Una vez transcurridos los primeros años de servicio y cuando «la fiebre de la novatada» comienza a ceder, se inicia, entonces, una segunda etapa que se caracteriza por un DESGANO O DESMOTIVACIÓN. El rasgo más sobresaliente de esta etapa es la ACTITUD PASIVA Y RUTINARIA.



Dicen los docentes que "es un proceso lento que ocurre al dejarse absorber por el medio"; y "por diversas razones se reduce nuestra dinámica de trabajo." Aquí se encaminan o entran en la etapa de "Maestros Artesanos de la Intelectualidad".

En relación con la pregunta que les indagaba sobre su conciencia o auto conocimiento sobre su estadio de desarrollo, a pesar de que los consultados eran más de 30 docentes con más de 10 años de experiencia laboral, ellos contestaron con los siguientes auto calificativos: «Me encuentro en un momento de estancamiento, soy un profesor rutinario»; «estoy en un estadio de calma y de reposo»; «me encuentro en una actitud de cambio, tengo inquietudes y siento la necesidad de hacer algo nuevo»; «estoy en una actitud reflexiva, preocupada por superarme»; me encuentro en un momento de reactivación». «Quiero salir de la rutina». etc.

Estos docentes transmisores de conocimientos tienen una doble característica como es la de ser: algunos son ilustrados por desa-

rollar su erudición en el campo del saber social elaborado que enseñan. Además lo hacen desde marcos epistémicos o desde paradigmas específicos y están en permanente actualización con fundamentos epistemológicos que los convierten en sujetos permeables a propuestas de cambio.

Aunque estas características son necesarias, no son suficientes para el propósito de aportar al desarrollo integral de los estudiantes.

La otra característica es la de los educadores «artesanos de la intelectualidad», usando la denominación que les da Araceli de Tezzano (1985, 6, 207) ya que se diferencia de la de ella por lo siguiente: primero, porque ella considera que los docentes se deben transformar en artesanos-intelectuales, en tanto se habría apropiado del origen, la forma, el contenido y el sentido de una praxis social específica, de la cual los maestros serán sus portadores y creadores». Segundo, porque estas características son más afines a un docente-investigador.

Sin embargo coincidimos con ella en el sentido de que los educadores transmisores han sido formados en un proceso similar al del artesano: «la replicación ad infinitum, en sus aulas, de las maneras de dictar clases, porque transforman el aprendizaje del «oficio de enseñar», en su connotación artesanal, en espacios de incoherencias entre lo que se dice y lo que se hace, y por el exilio de lo teórico de la institución y sus transformación

en largos listados de nombres y temas que estructuran los contenidos de las asignaturas «Pedagógicas» (6, 199).

Por eso afirmamos que son «artesanos-intelectuales» por enseñar «agregados de conceptos», como lo entiende Graciela Amaya de Ochoa, aunque más que conceptos son agregados de temas, muchas veces sacados de manuales o textos únicos y peor aún descontextualizados de donde fueron producidos y se enseñan sin ninguna relación con el contexto y con el paradigma o Marco Epistémico que los engloban. No pocas veces enseñan los nombres de las cosas, apegándose a viejas libretas. No tienen idea de cuan lejos o cerca están de las fronteras del saber social elaborado a nivel mundial.

En su conciencia, los «artesanos de la intelectualidad» no reconocen la existencia de la crisis de lo que realizan como educador y de su etapa de desarrollo. Estas características los convierten en los sujetos que más necesiten el





cambio. Se alteran ante cualquier propuesta que pretenda modificar su rutina con expresiones tales como: «yo ya estoy muy viejo (a) para tener que estudiar de nuevo». «Eso es lo mismo que nos enseñaron, lo que hacen es recordárselo a uno». Esta rutina para él es motivo de «seguridad».

Se conciben (así mismo) como simples asalariados; miran a sus intereses particulares o como gremio por encima de las exigencias de transformación cualitativa de la educación. Así estas se plantean dentro de un nuevo proyecto histórico de desarrollo humano, social, político y cultural, o sea en una perspectiva de Patria Progresista y de Humanismo científico.

Para la Pedagogía Activa y el Modelo Educativo que ella inspira, Escuela Nueva, el educador debe ser un Maestro PROGRESIVO Y LIBERTARIO. Se requiere que prepare al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetando y desarrollando la personalidad del niño, formando el carácter y desarrollando los atractivos intelectuales,

artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, y la organización de una disciplina personal, libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano. Su preocupación por lo espiritual radicaba en la formación del ciudadano para la democracia aunque se centraron en el desarrollo del niño, más en su crecimiento por lo que se preocuparon por su medición.

Qué buscaban los maestros progresivos? Se propusieron reemplazar las técnicas coercitivas y «de coro» por otras que estimularan y aprovecharan los intereses y potencialidades inactivos» (Palacios, 1978, 5, 29).

Citando a Schmid, Palacios (1978, 5, 32) dice que la nueva pedagogía ha unido los esfuerzos, antaño separados, del maestro y del alumno en un acto común de cooperación, emprendido habitualmente, aunque no de manera exclusiva, bajo la dirección del maestro. Se da una relación no de poder - sumisión,

sino una de afecto y camaradería que incluso se prolonga más allá del horario de clases. Su papel no tiene razón sino como auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño. Como máximo él será el guía que va abriendo camino y mostrando posibilidades a los niños, dándole prioridad al alumno para que escoja su camino. Orientan Re invención de conceptos en forma empírica a través de la observación de los campos de relaciones del estudiante y a partir de los centros de interés.

Entre los maestros progresivos menos propensos a guiar a los alumnos están los Libertarios. Estos evitaban toda intervención directa, ya fuera de aviso, de llamada al orden, como de castigo o censura...De este modo, los escolares aprendieron que no podían contar ya con su maestro, sino que debían de hacerlo con ellos mismos y que los maestros no pensaban imponer jamás un orden, si no que lo esperaban de los mismos niños. La eliminación del maestro y de su autoridad no significaba en la práctica la desaparición de su persona y su personalidad. «(5, 32-33). Esto llevó al "dejar hacer, dejar pasar".

Los maestros ENTRENADORES o INSTRUCTORES son aquellos que se dedican a enseñar las técnicas. Fundamentalmente como entrenamiento, auto entrenamiento para el manejo de instrumentos, herramientas, maquinarias, o cuando mucho para su arreglo.

Para el caso de la Pedagogía Programada a éstos se les ha



entendido, según Rubén Ardila, (1982,7,32), como un **CONDICIONADOR EMOCIONAL** porque hace que el material adquiera una valencia positiva o negativa para el estudiante. Para Ardila, dentro de esta concepción, el principal papel del maestro es hacer atractivo el material que se va a aprender y reforzar el comportamiento apropiado del estudiante con el fin de «moldear» su comportamiento en la dirección deseada.

Otra característica de esta concepción radica en que consideran a las máquinas de enseñar como sumamente eficaces y capaces de remplazar con mucho éxito a los maestros (de escuelas primarias, secundarias y universitarias) como dadores de información y de refuerzos; sin embargo, reconoce Ardila, que

las máquinas no pueden programarse para que actúen como **CONDICIONADORES EMOCIONALES**, en la misma forma en que lo son los maestros. Por eso, el papel del maestro como persona que motiva los estudiantes y los lleva a interesarse y entusiasmarse por el material que se ha de estudiar difícilmente podrá ser suplantado por una máquina.

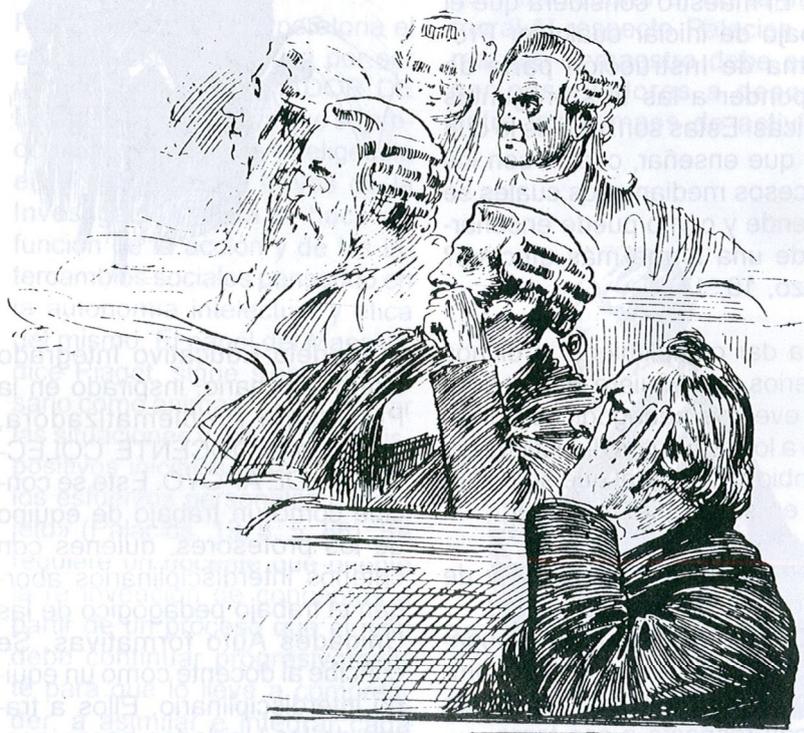
Debido a su enfoque transmissionista, termina reafirmando las tesis de Skinner referentes a que el maestro que puede ser reemplazado por una máquina merece ser reemplazado por ella. (Ardila,1982,7, 32-33).

El caracterizar al maestro como entrenador o instructor y como «Condicionador Emocional» se fundamenta en las críticas que el grupo del doctor Federici,

(1985,8,77) plantea. Pues considera que el «descargar» al maestro de una serie de labores relativamente complejas y autónomas, hace posible que el proceso educativo sea adelantado por personas menos calificadas (casi basta con sólo leer las instrucciones). En el límite, para ellos, según Skinner sería posible que alguien enseñara lo que no sabe, y se ahorrarían las horas dedicadas a la preparación y el educador estaría libre de dedicarse a otras cosas «más interesantes». Aunque señalan que Skinner indica que de este modo la misma persona podría asumir más horas de enseñanza, sin llegar a considerar explícitamente que, por el mismo camino, el Estado (o el dueño de una institución educativa privada) podría perfectamente sustituir sistemáticamente «mano de obra» calificada por «mano de obra» no calificada.

Para el Diseño Instruccional, el **MAESTRO ADMINISTRADOR DEL CURRÍCULO** se entiende a aquel educador que se le restringen sus funciones a las de ejecutores de la Instrucción, y demás funciones simples. Así, las complejas se le asignan a los Programadores encargados del diseño. Estos conciben, prefiguran, diseñan en detalles sobre el papel, no solamente qué se ha de enseñar, sino cómo se ha de hacerlo, señalando también qué y cómo se ha de evaluar. «(Moc-kus, 1984,9,31).

La labor se limita a buscar que los estudiantes, para que puedan ser promovidos, alcancen los objetivos terminales a través de las actividades, los recursos e





indicadores de evaluación que corresponden a cada clase. Se trata de que ejecute rigurosamente un Programa de actividades diseñados sin su concurso, que sólo se preocupen de los objetivos y actividades que corresponden a cada clase y promuevan a los estudiantes que los alcancen. Si se le reconoce la flexibilización es con el criterio de que adecue los Programas Curriculares a las exigencias del medio, siguiendo el esquema del Diseño Instruccional. Convierten la enseñanza de conocimientos en presuntos procedimientos tecnológicos. Desconocen que la tecnología es operatividad o instrumentalización de objetos usando herramientas que los procesan en su condición de insumos para obtener productos con propiedades específicas (conductas observables como objetivos terminales) y que como tal es es más poiésis que praxis.

EL DOCENTE FACILITADOR DEL APRENDIZAJE corresponde a la Pedagogía del Cambio Conceptual que lo considera como aquel

docente que parte de los esquemas conceptuales del estudiante para llevarlos a confrontarlos con otros enfoques divergentes. Es quien proyecta cómo realizar un proceso de interacción entre los pre conceptos o la vieja información del estudiante con los conceptos o la nueva información para que se apropie de ellas. Provoca con ello una re elaboración de su concepción sobre un objeto o un campo de conocimiento. A partir de las explicaciones de las revoluciones conceptuales genera cambios en la exposición y abordaje del estudio de un saber social elaborado, a través de una unidad, guiado por los criterios sobre la génesis del pensamiento causal. De allí que considere que «el desarrollo del pensamiento causal y el aprendizaje de la ciencia son dos caras de la misma moneda cognitiva» (Pozo, 1985, 10, 16). El maestro considera que el trabajo de iniciar cualquier Programa de Instrucción parte de responder a las tres preguntas básicas. Estas son: qué es lo que hay que enseñar, cuáles son los procesos mediante los cuales se aprende y cómo puede enseñarse de una forma más efectiva? (Pozo, 10, 17).

Para dar cumplimiento a dichos criterios se requiere que realice los eventos pedagógicos sometido a los requisitos didácticos del cambio conceptual que se ejecutan en siete fases, a saber:

1. Presentación del tema y de los objetivos de la unidad.
2. Consolidación y toma de conciencia por parte de los alumnos de sus teorías iniciales con respecto a ese tema.

3. Provocación y toma de conciencia de conflictos entre esas teorías iniciales y algunos datos observables.
4. Presentación de una nueva teoría con exceso de contenido empírico con respecto a la anterior.
5. Comparación entre la vieja y la nueva teoría.
6. Aplicación de la nueva teoría a problemas ya resueltos por la vieja teoría.
7. Aplicación de la nueva teoría a problemas no resueltos por la vieja teoría. (Pozo, 10, 249).



El Modelo Educativo Integrado Interdisciplinario, inspirado en la Pedagogía Problematizadora, presenta el DOCENTE COLECTIVO O DE APOYO. Este se concibe como un trabajo de equipo de los profesores, quienes con criterios interdisciplinarios abordan el trabajo pedagógico de las Unidades Auto formativas. Se concibe al docente como un equipo interdisciplinario. Ellos a través de las Unidades hacen con-



fluir o integran un campo de conocimientos con uno de prácticas culturales tanto de la escuela como de la comunidad.

Forman un Equipo que orienta al grupo de alumnos para que trabajen las unidades en función de la solución a los problemas que ellos hayan detectado. El trabajo de los Maestros no se refiere a un trabajo pedagógico de informaciones, sino de orientación en la perspectiva de que el estudiante integre, los conceptos con las prácticas, agrupando a los alumnos para resolver los problemas que las unidades plantean. Esto conduce a la integración de los educadores por áreas y a que los alumnos inventen por sí mismo los procedimientos para la solución de los problemas que se plantean en su formación personal. (Díaz, 1986, 11, 60-63.)

Para la Pedagogía Operatoria el educador se caracteriza por ser un **DOCENTE FORMADOR DE LA INTELIGENCIA**, ya que se preocupa por formar la inteligencia en el estudiante a través de la Investigación. Esta la hace en función de la acción y de los intercambios sociales pensando en la autonomía intelectual y ética del mismo. El papel del Maestro, dice Piaget, sigue siendo necesario como animador» para crear las situaciones y construir los dispositivos iniciales para estimular los esfuerzos personales del sujeto» (Palacios, 1978, 5, 86). Se requiere un docente que oriente la reinención de conceptos a partir de un proceso que el niño debe continuar progresivamente para que lo lleve a comprender, a asimilar e integrar cada

nuevo concepto, y para que lo lleve a aplicar en distintas situaciones y necesidades tanto escolares como extra escolares. (Busquets, 1980, 12, 351).

Para la Pedagogía Operatoria, el papel del Maestro no es poblar la memoria sino formar la Inteligencia, no es formar Eruditos sino Investigadores. Es formador de Investigadores por cuanto la verdad no es asimilada realmente en tanto que verdad más que cuando ha sido construida o descubierta por medio de una actividad suficiente.

Por ello consideran que se requiere orientar la reinención de conceptos al provocar la interacción del estudiante con referentes empíricos del contexto que le permitan construir estructuras y funciones cognitivas para poder ejercitar la autonomía no sólo intelectual si no también moral. Al respecto Palacios afirma que el maestro debe escoger observadores a describir entre los campos de actividad



más cotidiana y más elemental y exigir descripciones de distintos tipos y a distintos niveles ... centrar la atención de los niños sobre determinados fenómenos o hechos, para analizarlos a fondo y describirlos para fomentar el intercambio de observaciones entre los niños, que no pueden sino producir resultados positivos; siempre y cuando se haga con criterios interdisciplinarios (1989, 5, 84-85). Sus aportes desde la evaluación cualitativa de los procesos de los niños contribuyeron a construir la propuesta de un docente investigador.

Para Palacios, ninguna reforma tiene futuro si no hay maestros en calidad y número suficientes para llevarla a la práctica como animador que «crea las situaciones y construya los dispositivos iniciales». Por eso, Piaget, plantea algunos problemas, dice Palacios (5). Entre estos problemas están los siguientes:

Primero, los maestros no siempre tienen la preparación psicopedagógica que su labor requiere; segundo, ignoran su papel y sus posibilidades; tercero, que tienden a ser un grupo social replegado sobre sí mismo, a veces acomplejado y casi siempre carente de la valoración social que se merece, de allí los sueldos de hambre que se les paga en nuestro país; esto les hace estar alejados de las corrientes científicas, en los ámbitos psicopedagógicos y en los demás, y de la atmósfera del trabajo experimental y de investigación.

Por último, un factor que puede paralizar la realización del cambio es el relacionado con el he-

cho de que: «cuanto más se trata de perfeccionar la escuela, más dura es la tarea del maestro y cuanto mejores son los métodos, es más difícil su aplicación» (Piaget, 1973, 13, 143); y cuanto mejores son los métodos preconizados para la enseñanza, más empeora la profesión del maestro, ya que supone a la vez un nivel de élite desde el punto de vista de conocimientos del alumno y de las materias y una verdadera vocación en el ejercicio de la profesión» (Piaget, 1974, 14, 109).

Pero el futuro de las transformaciones cualitativas de la educación no se garantiza sólo por lo que dice Piaget, sino porque los sujetos educadores no se les prepara para producir conocimientos sino para transmitirlos, de allí que él se pregunte: ¿Por qué la Pedagogía es en tan escasa medida obra de los peda-

gogos? Este es un problema grave y siempre actual responde Piaget (13, 35). El problema general, agrega él, es el de comprender por qué la inmensa cohorte de educadores que trabajan en todo el mundo con tanto ardor y competencia, no engendra una élite de investigadores que hagan de la Pedagogía una disciplina científica y viva, de la misma manera que todos las disciplinas aplicadas participan a la vez, del arte y de la ciencia.

Es más, Piaget (1973, 14, 36) dice que el maestro de escuela no es considerado por los demás ni, lo que es peor, por sí mismo, como un especialista desde el doble punto de vista de las técnicas y de la creación científica, sino como el simple transmisor de un saber al alcance de todo el mundo. En otras palabras: se considera que un buen maestro enseña lo que se espera de él,

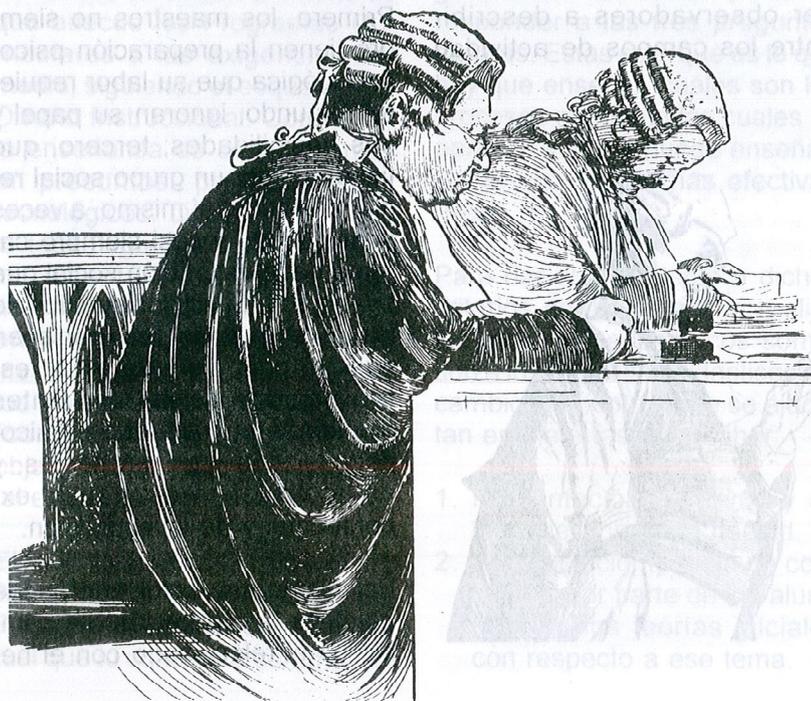
ya que está en posesión de una cultura general elemental y de algunas recetas aprendidas que le permiten inculcarla en el espíritu de los alumnos.

De allí, concluye Piaget, que la primera constatación que se impone al recorrer los índices de las historias de la pedagogía es el número proporcionalmente considerable de innovadores en Pedagogía que no eran educadores de oficio.

Ante tal gama histórica de educadores nuestra propuesta, la de la Pedagogía CONSTRUCTIVISTA de la Transformación, es la de formar Docentes Investigadores e Intelectuales Orgánico o Transformativos.

2. FASES EN EL DESARROLLO DE UNA CONCIENCIA Y PRACTICA DE HEGEMONÍA DEL EDUCADOR COLOMBIANO

En las luchas del Educador Colombiano por construir su Autonomía, como ser humano y como Sujeto Social Subordinado en la perspectiva de forjarse como Docente Investigador e Intelectual Orgánico o Transformativo, ha transcurrido por diversas fases. Estas han sido Fases que le han permitido, a algunos, llegar al nivel de desarrollo Humano desde donde se ejerce Hegemonía, o sea Dirección Intelectual y Ética del Proceso Educativo Institucionalizado que se agencia en los establecimientos educativos. SE CONVIERTE EN UN DIRIGENTE POLÍTICO, PERO DE LA EDUCACIÓN CON SENTIDO HUMANISTA Y DE PATRIA.





En otras palabras, en la construcción de unas prácticas y de una conciencia social e individual de la Hegemonía con sentido popular, de progreso humanitario y de patria, el educador Colombiano ha transitado por diversas fases en su desarrollo político, antes de llegar a la fase de Docente Intelectual, por parte de una minoría. Estas han sido en su orden: APOSTOLADO, GREMIALISTA ASALARIADO DEL ESTADO, ACTIVISTA CONTESTARIO, ACTIVISTA PARTIDARIO y PROMOTOR DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO.

2.1 Del maestro Apóstol al de maestro asalariado. Es común aceptar que los educadores han atravesado diversas etapas en su largo trajinar como luchador subordinado-oprimido. La primera de ellas, es aquella cuyos inicios se confunden en los lejanos tiempos de la Colonia. En ella aparecen «como brotados del suelo» individuos que se convierten en maestros, abriendo escuelas en sus casas y cobrando semanalmente, por cada discípulo, un real, una vela y un pan» (Martínez, 1984, 15, 27).

Esta etapa que se extiende hasta finales de la década de los 50 suele denominarse de Apostolado por la actitud abnegada del maestro frente a su oficio. Su indeclinable interés por ofrecer todos sus conocimientos a los discípulos; con una mística a toda prueba, capaz de superar las situaciones más adversas para ejercer su oficio, sin esperar mayores contraprestaciones. Por ello el maestro era un personaje social por excelencia, porque desde el mismo momento en



que surge a la vida pública, se convierte en única garantía para que «la juventud esté revestida de buena crianza». Era reconocido junto a la Autoridad Civil y Religiosa como la tercera Autoridad de la comunidad.

En épocas más recientes y como resultado del olvido a que siempre ha estado sometida la educación pública, el maestro comienza a forjar una nueva imagen; se trata de la imagen del Maestro Asalariado, quien a través del Sindicato comienza a luchar por sus Intereses.

Esta etapa arranca a finales de la década de los 50. Entre sus aspectos sobresalientes se destacan: la creación y posterior unión de varios sindicatos de primaria que fundaron la Federación Colombiana de Educadores, FECODE, en 1959. La aparición de la Asociación de profesores de enseñanza secundaria ACPES, fundada desde 1940 y que se dividió en ANDEPET, ACEINEM y ANAMAC. Después, en 1966 se crea ASPU. En 1967 se forma la Federación Colom-

biana de Profesores de Enseñanza Media, FECOLPEM.

Simultáneamente con la conformación de estas estructuras organizativas, los educadores irrumpen en las calles con sus banderas y sus consignas. Así se realiza en 1966, el primer Gran Paro Nacional del Magisterio convocado por FECODE. Pero antes se había realizado la histórica marcha del Hambre de los Maestros del Magdalena, desde Santa Marta hasta Bogotá. Esta se constituyó en un Hito dentro de las luchas sindicales del gremio.

Esta Etapa se caracteriza porque desde el comienzo, y durante un largo período, la lucha del magisterio se orienta casi que exclusivamente a reivindicar los derechos que emanan de su condición de asalariado. Este proceso permitió el mejoramiento sustancial de sus condiciones de vida y encontró su punto de máximo auge en 1979, año en el cual FECODE logra pactar con el gobierno el decreto ley 2277, más conocido como Estatuto

Docente, en el cual se consagran las más grandes conquistas logradas por el magisterio en los últimos seis lustros.

Esta convulsionada etapa, sin embargo, llevó a los educadores a no ver colectivamente nada más que su situación de asalariado explotado. Todo ello condujo a minar la identidad profesional del maestro, a «proletarizarlo» en el sentido social y salarial, más no necesariamente en el sentido político e Ideológico.

2.2 Etapa del activista CONTESTARIO al de promotor del Movimiento Pedagógico. La inmensa mayoría del gremio de los educadores ha venido agenciando discursos y prácticas políticas contestarías ante la política de los gobernantes de turno. Se han opuesto a ella sin levantar propuestas educativas coherentes con los intereses generales de la nación y de las regiones que conforman el país. Sus actitudes han respondido a su visión de gremio.

Muchos educadores llegaron al nivel de la militancia con Partidos de Izquierda o revolucionarios o de luchadores por el progreso de la Democracia, como preferimos denominarlos. Pero, a pesar de eso, sólo unos pocos lograron trascender sus prácticas educativas a través de las cuales agenciaban un proyecto histórico nacional o proyecto de nación más coherente con los intereses de los sectores dominantes, a quienes presuntamente cuestionaban.

Eran revolucionarios en las calles, en los pasillos de los esta-

blecimientos educativos y asambleas del gremio, pero hacían todo lo contrario en el aula de clases por cuanto allí no superaban el proselitismo tanto partidario como ideológico. Aunque éste se parecía más a una práctica de adoctrinamiento, con otra lógica intencional, pero muy parecida en su procedimiento a las prácticas de catequesis para ganar adeptos religiosos.

Del grupo de estos militantes partidarios y de quienes abandonaban dichas prácticas políticas y



se dedicaron más a la investigación pedagógica y a generar innovaciones en los establecimientos educativos, surgió el contingente de educadores que se han proyectado como PROMOTORES DEL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO. Este compromiso fue acogido por FECODE durante el XII Congreso realizado en la ciudad de Bucaramanga en el año

de 1982. Este, hasta nuestros días, se ha quedado en una propuesta o Proyecto Político Educativo Alternativo que no ha echado raíces masivamente, sino en pocos establecimientos educativos. Mas bien impulsado por investigadores pedagógicos externos que poco a poco se han autoformado como Docentes Intelectuales Orgánicos.

Resumiendo estas etapas, el Lic. Luis Rubio Déla Hoz, en un Taller sobre la Identidad del Educador promovido por la Fundación CEINPE, señalaba lo siguiente: «En 1979 las luchas gremiales del Magisterio alcanzan su máximo nivel de desarrollo con el logro de la expedición del Estatuto Docente. Pero es a partir de 1979 a 1982, según su entender, cuando comienzan a organizarse en grupos de estudio y de investigadores educativos y pedagógicos, especialmente a nivel universitario y de Organizaciones No Gubernamentales, que se dedican a estimular reflexiones en torno a las políticas educativas del Estado y, en particular, sobre la Reforma Curricular que se estaba Diseñando en los despachos Oficiales. Como resultado de estos estudios individuales y colectivos, surge en 1982 el Movimiento Pedagógico que establece una nueva dimensión de las aspiraciones magisteriales: las que tienen que ver con su condición de FORJADORES DE CULTURA Y PEDAGOGÍA».

Por eso entre 1982 y 1987 se da un impresionante desarrollo de las actividades y reflexiones pedagógicas en todo el país. Surgen Grupos organizados de



Docentes que comienzan a sistematizar su que hacer educativo cotidiano. Se da un fuerte debate contra la Renovación Curricular y se promueven eventos pedagógicos de carácter nacional, regional y local. Esta etapa encuentra su punto culminante en la convocatoria y realización del Primer Congreso Pedagógico Nacional, realizado en agosto de 1987. Las importantes conclusiones de este congreso quedaron en letra muerta, aumentando los conflictos internos de la FECODE y llevando al Movimiento Pedagógico al estado de estancamiento en que se encuentra a nivel nacional.

Ante la situación de crisis debido, entre otros factores, a que en Colombia nunca se ha tenido un desarrollo autónomo de nuestros procesos educativos y por lo tanto del tipo de educador que realmente requiere el país, qué ayudas ha planteado el MEN, al maestro «artesano de la Intelectualidad», al transmisor ilustrado, y al administrador del currículo etc..?

El Ministerio de Educación Nacional ha planteado entre sus «estrategias de mejoramiento cualitativo de la educación» la de la Capacitación. Esta, surge ante la presión que hizo el gremio de los educadores, debido a las exigencias de créditos para el ascenso en el Escalafón Docente Nacional y, se legalizó a través del Decreto 2762 de 1980 en donde se estableció el Sistema Nacional de Capacitación del Magisterio. En éste se consagraron tres niveles a saber: la Actualización, la Profesionalización y lo que llaman la Especialización.



En cuanto a las actividades de Actualización se han realizado sin superar los cursos tradicionales de transmisión de Conocimientos, de informaciones, normas y valores. Estos, a su vez, debían ser reproducidos por los educadores en el aula. Sin embargo no han guiado innovaciones profundas en sus Eventos Pedagógicos. Solo lo han hecho para obtener créditos que les posibiliten el ascenso en el Escalafón Docente Nacional.

El MEN, como lo dice Rodrigo Vera, (16,41) se ha preocupado por desarrollar una estrategia de perfeccionamiento de «relaciones verticales o unidireccionales», tratando de profundizar la «Renovación Curricular». Esta, según Vera (16,41) se caracteriza por ser un mecanismo de implementación de una política educativa previamente definida». Y tiene por lo tanto un carácter instrumental por estar al servicio de una reforma, previamente definida, destinada a aplicarse uniformemente a lo largo

del sistema escolar». Habla de «Flexibilización Curricular», pero no es más que una variable de la anterior. Se da con ella según Vera una relación horizontal o bidireccional que tiende a asegurar una aplicación diversificada de una común propuesta pedagógica en los diversos establecimientos». Se presume así que con el Perfeccionamiento docente la reforma se va enriqueciendo.

En relación a los Programas de Profesionalización y «Especialización», para nuestro caso más que de Profesionalización debe hablarse de estudios de Pregrado y en vez de especialización debe hablarse de Formación Avanzada o de posgrado. Para estos niveles no ha existido una Política de disminución del número de maestros normalistas para incrementar, en un tiempo determinado, una cantidad de Licenciados, o disminuir los Licenciados e incrementar los maestros con Postgrados en el campo de la educación.

La inmensa mayoría de los maestros normalistas como de los profesionales con título de Pregrado que han accedido tanto a la Profesionalización como a los estudios de postgrado, lo han logrado más por esfuerzos personales que por política oficial. Pero también es cierto que en la inmensa mayoría estos esfuerzos se han dado pensando en el ascenso más allá del Octavo o del grado 14.

El problema está en ¿cómo generarles las condiciones para que cambien de esquemas de acción, estructuras mentales,

escalas de valores y profundizar sus procesos de transformación como educadores para que se construyan como docentes investigadores?. Pues en la práctica el nivel de desarrollo humano de los docentes son el mayor obstáculo al impulso de las innovaciones que se proponen en los establecimientos educativos ya que les es difícil despojarse del viejo esquema mental y de prácticas de transmisores de conocimientos y esto no se logra con leyes ni decretos ni llamados de buena fe, ni con los tradicionales cursos de capacitación, etc.

Ante estas circunstancias algunas Facultades de Educación han hecho reestructuraciones a sus Programas Escolares tratando de ayudar a formar otro tipo de educador. Así encontramos que algunas están tratando de forjar docentes facilitadores de aprendizaje, otras forjadores de la inteligencia y la mayoría están todavía formando Maestros Transmisores Expositivos y Administradores del Currículo y no se han planteado en serio la formación de un Docente Investigador ni Intelectual Transformativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. VYGOTSKI, Lev. «Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores». Barcelona: Edit. Grijalbo. 1979.
2. MANACORDA, Mario Alighieri. «Historia de la educación 1: de la antigüedad al 1500». México: Editorial S. XXI. 1987.

3. QUICENO, Humberto. "Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia: 1900-1935". Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia. 1988.
4. PESTALOZZI, Juan Enrique. «El canto del cisne». Madrid: Ediciones de La Lectura. 1927.
5. PALACIOS, Jesús. «La cuestión escolar: Críticas y alternativas» Barcelona: Editorial LAIA. 1978
6. TESANOS, Araceli de. «Maestro artesanos intelectuales: estudio crítico sobre su formación.» Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 1985.
7. ARDILA, Rubén. «Psicología del aprendizaje» México, D.F.: Editorial Siglo XXI. 1982.



8. FEDERICI, Carlos; MOCKUS, A y Otros: «La reforma curricular y el magisterio» en Educación y Cultura. N° 4. Bogotá: CEID-FECODE - Junio de 1985.
9. MOCKUS, Antanas. «Movimiento pedagógico y defensa de la calidad de la educación pública». En «Educación y Cultura». # 2. Bogotá: CEID-FECODE. Sep. 1984.
10. POZO, Juan Ignacio. «Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal». Barcelona: Edit. Gedisa. 1985.
11. DÍAZ, Mario. y otros. «El modelo pedagógico integrado» en «Educación y Cultura» # 7. Bogotá: CEID-FECODE. Abril 1986.
12. BUSQUETS, María D. y otros. «La pedagogía operatoria: un enfoque CONSTRUCTIVISTA de la educación». Barcelona: edit. LAIA. 1986.
13. PIAGET, Jean. «Psicología y pedagogía». Barcelona: Edit. Ariel. 1973.
14. PIAGET, Jean. «A donde va la educación». Barcelona: Edit. TEIDE.
15. MARTÍNEZ B., Alberto. «Dos estudios sobre educación en la Colonia». Bogotá, U.P.N.-CIUP. 1984.
16. VERA, Rodrigo. El perfeccionamiento docente y la organización gremial del magisterio. Material fotocopiado.