

REFLEXIONES EN RELACIÓN AL SER DEL MAESTRO EN LAS TENDENCIAS PEDAGÓGICAS DEL SIGLO XX

Romero Rodríguez, Ingrith Tatiana ¹ Siciliani Barraza, José María ²

RESUMEN

Las tendencias pedagógicas del siglo XX habrían sujetado al maestro a concepciones según las cuales la calidad de su labor obedecería a una preparación que respondería a la transformación social, al mundo laboral, a las oportunidades de trabajo, a las necesidades del mundo globalizado. Por esta imposición de maneras de ser, saber y hacer, en la cotidianidad de la escuela se ha desvirtuado la esencia misma del maestro. El presente artículo de reflexión es una invitación para que el maestro piense en su vocación, desde cada una de las tendencias, y procure considerar su ser desde las convicciones profundas que animan su labor diaria. Esta reflexión muestra que desde hace más de un siglo el educador ha venido ajustándose a modelos impuestos, limitando su carácter humano y humanizador, estrechamente vinculado a los fines últimos de la educación.

Palabras claves: tendencias pedagógicas, ser del maestro

REFLECTIONS ON THE BEING OF THE TEACHER IN THE TWENTIETH CENTURY PEDAGOGICAL TRENDS

ABSTRACT

The pedagogical trends of the 20th century would have subjected the teacher to conceptions according to which the quality of their work would obey a preparation that would respond to social transformation, the world of work, job opportunities, and the needs of the globalized world. Due to this imposition of ways of being, knowing and doing, the very essence of the teacher has been distorted in the daily life of the school. This reflection article is an invitation for the teacher to think about his vocation, from each of the tendencies, and try to consider his being from the deep convictions that animate his daily work. This reflection shows that for more than a century the educator has been adjusting to imposed models, limiting his human and humanizing character, closely linked to the ultimate goals of education.

Keywords: pedagogical trends, the being of the master

¹ Secretaria de Educación del Distrito de Bogotá. E-mail: itromeror@academia.usbbog.edu.co

² Universidad San Buenaventura de Cali (Colombia). E-mail: jsiciliani@usbogota.edu.co

1. Introducción

El presente artículo hace una reflexión sobre los modelos pedagógicos que han hecho parte de la práctica docente en Colombia, durante el siglo XX hasta la actualidad. Dichos modelos han implantado, implícita o explícitamente, un perfil de maestro que, en general, se conjuga más con la ideación de estrategias curriculares, didácticas y metodológicas para la realización de acciones que respondan a lo descrito en el modelo institucional. En tal contexto, la labor del maestro responde, principalmente, al cumplimiento de logros, metas u objetivos de carácter académico (Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación, 1994).

Se considera que la ejecución de acciones prescritas, sin el reconocimiento estricto de sus fines y sin la sensibilización que estas requieren para llevarse a cabo en el aula, afecta al ser del maestro como persona. De hecho, esta ejecución mecánica de órdenes silencia su voz ante lo que históricamente ³ se ha comprendido como educación/formación y en relación con las aspiraciones de la enseñanza, más allá de la asignatura que el maestro imparte. Por ello, se hace urgente una reflexión crítica, por parte de los maestros, sobre los modelos pedagógicos que pueden estar al servicio de intereses del Estado, la Institución o lo socialmente aceptado. Sin esa reflexión el maestro no podría encontrar en su práctica el cumplimiento de sus propios ideales y una experiencia que le revele el sentido humano y humanizador de su quehacer.

Afortunadamente, esta reflexión cuenta con investigadores del campo educativo, como Julián de Zubiría (Los Modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante, 2006), la compilación que al respecto hace Heladio Moreno (ABC. Modelos educativos pedagógicos y didácticos, 2008) entre otros, que se han preocupado por presentar, describir y analizar críticamente los modelos pedagógicos, mostrando sus aciertos y debilidades en la enseñanza-aprendizaje. Y, aunque explícitamente no describen el rol del maestro en todos los modelos, implícitamente, develan el rol impuesto a quien se denomina hoy, en Colombia, el profesor de aula.

2. Metodología

Este artículo de reflexión es fruto de una revisión de literatura científica sobre las grandes tendencias pedagógicas del siglo XX y sus planteamientos en torno al maestro. La búsqueda se realizó introduciendo en bases de datos especializadas la fórmula booleana "rol del maestro". Se consultaron también los repositorios de dos universidades de Bogotá: San Buenaventura y La Salle. Además, se estudiaron las obras más significativas de los autores representativos de las grandes tendencias pedagógicas. Se revisaron igualmente enciclopedias y revistas especializadas. Este

³ Definir y diferenciar formación y educación ayuda a rescatar las luces de los verdaderos fines de la educación y del rol que el maestro ha tenido en la sociedad a través del tiempo. En el artículo "Antropología Pedagógica: De las imágenes del hombre a la búsqueda de sentido" de Saavedra, Lilibiana & Saavedra, Sneider, se muestra la educación desde un sentido antropológico y estético que invita a la reflexión del rol del maestro.

estudio bibliográfico condujo a la identificación de otras categorías como: “identidad del maestro” o “concepciones del maestro”. Habida cuenta de la abundante documentación y de la riqueza de planteamientos matizados en los/las autores/as, la reflexión organizó los hallazgos en torno a tres grandes tendencias pedagógicas capaces de aglutinar en su seno posturas diferentes, entre las cuales, no obstante, se pueden identificar factores dominantes que los caracterizan suficientemente y permiten agruparlos en una de las tres grandes tendencias pedagógicas. Estas tres grandes tendencias son denominadas así: tradicionalista, psicologista y sociologista.

3. El Rol del Maestro desde el Hacer en las Tendencias Pedagógicas

Para el desarrollo del presente artículo, los modelos pedagógicos se han integrado en tres grandes tendencias que han marcado el devenir pedagógico en Colombia: la tradicionalista, la psicologista y la sociologista. La primera, en particular, fuertemente arraigada en la praxis escolar y en la percepción de la comunidad educativa y de la sociedad, según nuestro modesto punto de vista, sigue configurando fuertemente el “ser maestro” en nuestro país.

3.1 Tendencias Tradicionalistas

La tendencia tradicionalista está marcada por algunas prácticas formativas que se daban en el mundo clásico bajo la influencia de cierta visión cristiana autoritaria y moralizante. Estas prácticas se consolidaron con la institucionalidad traída por la industrialización y por la necesidad del servicio educativo, ya fuera para la protección de los menores o para responder a la demanda de la mano de obra en las fábricas. A partir del siglo XX se establecen diferentes parámetros educativos a través de currículos que procuran una formación para el dominio de contenidos y el fortalecimiento de valores éticos y morales (Zubiría, 2006, págs. 71-103); (Moreno, 2008, págs. 35-49).

En esta tendencia tradicionalista, el logro de los resultados académicos se establece desde la imitación de los modelos de relaciones de poder establecidos en diferentes sistemas de producción de los siglos XIX y XX. Es decir, se establece una relación de educador/educando o agente/paciente (Not, 1983), donde el profesor es quien posee el dominio del conocimiento y el estudiante, ignorante de todo saber, recibe como verdad lo que se le transmite, lo memoriza y lo repite.

En esta tendencia se puede considerar que el maestro, dueño de su saber, controla totalmente su práctica de enseñanza. Y, por lo general, esta se establece desde la imposición de su autoridad, que considera al castigo como una herramienta obligatoria para “[...] d'obtenir que l'enfant prenne de la peine et se hausse à l'état d'homme” (Chartier, 2003, pág. 24).

Para el logro del aprendizaje, el maestro tradicional se reviste de un carácter autoritario que, frecuentemente, se asocia a un mal carácter, acompañado de maneras de actuar como las siguientes: la falta de interacción con los estudiantes, el uso del grito y la amenaza, la ejecución del castigo físico y/o psicológico, además de un lenguaje

corporal amenazante que permite al maestro mantener el dominio de la situación en el aula.

En la actualidad, el maestro tradicionalista ha desplazado el castigo físico de sus aulas. Sin embargo, algunos dispositivos como la evaluación (Peñaloza & Quiceno, 2016, págs. 17-18; 54-78), se despliegan muy a menudo como dispositivos de poder, con los cuales se puede definir el destino de los estudiantes.

Se rescata en esta tendencia la importancia de la formación de valores éticos y morales, impartidos usualmente por los maestros de religión, y valores sociales y comportamentales, apropiados a las costumbres de la sociedad. Sin embargo, la transmisión y la ejecución de los mismos responden más a la memorización, al castigo y a la amenaza que a una apropiación personal, fruto de una reflexión libre y creativa frente a la tradición ética.

3.2 Tendencias Psicologistas

Las tendencias sicologistas nacen a principios del siglo XX en virtud de los avances científicos con respecto al funcionamiento del cerebro, de la mente y del comportamiento humano. Se cuestionan anteriores percepciones de la educación del niño en autores como Jean Jacques Rousseau (1712-1778), quien considera que el niño aprende de forma natural. Dentro de estas tendencias se destaca Jhon Dewey (1858-1952), quien hace hincapié en que el niño debe solucionar problemas a partir de su propia experiencia (Dewey, 1997, pág. 124).

De igual forma, aparece la necesidad de la educación individualizada y el trabajo en equipo, propuestos por Ovide Decroly (1871-1932); el aprovechamiento del espíritu investigativo, sugerido por Roger Cousinet (1881-1973), entre otros. Estos planteamientos llevan a una revolución metodológica frente a la educación tradicional, generando modelos de carácter constructivista, como la Escuela Nueva, el Aprendizaje Significativo y la Enseñanza para la Comprensión (Zubiría, 2006, pp. 107-189; Moreno, 2008, pp. 97-110).

La Escuela Activa establece que el estudiante posee una capacidad natural para el aprendizaje, por lo cual es capaz de desarrollar sus propios procesos cognitivos a partir de la experimentación y solución de problemas. Es decir, el estudiante, a quien ahora se le llamará preferiblemente 'aprendiz', está en capacidad de desarrollar conocimiento.

Esta postura impone a la educación, especialmente a la relación pedagógica, un carácter paidocentrista, según el cual el estudiante define lo que desea aprender, de acuerdo con sus intereses y motivaciones naturales. El maestro será calificado por su capacidad de dar respuesta a las necesidades de sus estudiantes.

Sin embargo, no todos los modelos susceptibles de ser incluidos en esta tendencia sicologista se pliegan de la misma forma al juicio y deseo del aprendiz. Algunos modelos, por estar altamente influenciados por los avances científicos y las posturas

positivistas, subrayan la oportunidad del sistema para modelar el carácter del educando, a fin de que pueda responder al trabajo mecanizado, al desarrollo de oficios repetitivos o a la transformación social, entre otros. En este caso, el proceso educativo termina por responder a las necesidades, no tanto del estudiante/aprendiz, sino a las del mundo globalizado.

En este sentido, se puede deducir que el perfil del maestro se define desde un horizonte de pensamiento instrumentalista y técnico. Por consiguiente, el maestro pondera lo epistemológico y lo didáctico por encima de lo pedagógico. Su saber pedagógico responde a nociones disciplinares de su asignatura y a las demandas del Estado. Es así como en esta perspectiva se relega la enseñanza de las humanidades asignándoles una importancia menor o insignificante en la formación del ser individual y social (Nussbaum, 2010). El maestro se ajusta sobre todo a la formación técnica, a la enseñanza de las lenguas hegemónicas o a la búsqueda de estrategias para que el estudiante se “defienda” ante las demandas sociales y laborales.

Si bien, la tendencia tradicionalista suponía de parte del maestro el dominio del conocimiento de sus asignaturas, el manejo de aula, el respeto y la autoridad, la escuela nueva le sujeta a otro tipo de dominios (saber) que le permitan comprender, persuadir, convencer, preparar y llevar al estudiante al campo social y laboral: darle herramientas para la vida (saber ser) y para el trabajo (saber hacer), desvirtuando el fin último de la educación desde el punto de vista antropológico (Saavedra, 2020), y despojando al maestro de su virtud como ser ejemplarizante para la sociedad (Penalva, 2006. p.p. 129-142)

3.3 Tendencias Sociologistas

Transición

Las tendencias sociologistas surgen después de la primera década del siglo XX. Su emergencia se debe en gran parte a los aportes de Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934) y su teoría de la Zona de Desarrollo Próximo; a Jean Piaget (1896-1980), y su interés por la socialización para la construcción de la inteligencia del individuo (Moreno & Peña, 2011); a Reuven Feuerstein (1921-2014), y su teoría de la Modificabilidad Cognoscitiva Estructural (MCE) (Noguez, 2002); y a la experiencia del Aprendizaje Mediado (inicio de la pedagogía conceptual). Todas estas posturas resaltan la importancia de los mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño. En efecto, los mediadores propician el desarrollo de las diferentes dimensiones personales del niño y su humanización.

Modelo Social-cognitivo

Dentro de esta tendencia surge el modelo Pedagógico Social Cognitivo, cuyos precursores son Antón Makarencó (1888-1939), Celestin Freinet (1896-1966) y Paulo Freire (1921-1997). Este modelo postula el desarrollo máximo de las capacidades del estudiante, teniendo en cuenta que este está influenciado por la sociedad y por sus

realidades. En este sentido, los mediadores no pueden ver al estudiante como apartado del contexto social y las instituciones que le constituyen como persona; por el contrario, en el proceso educativo se deben tener muy en cuenta el entorno económico, social y político, ante el cual el estudiante debe aprender a optar, gracias a una lectura crítica de la realidad circundante, aprendida justamente en la escuela (Freire, 1984).

La relación maestro-estudiante ya no se constituye bajo las relaciones de poder maestro/estudiante, ni se focaliza de manera paidocentrista sobre el estudiante. La interacción educativa procura un diálogo en el que el maestro y el estudiante entran en un proceso mutuo de aprendizaje y crecimiento (Freire, Gadotti, & Guimarães, 1987). Pero el maestro incentiva al estudiante para tomar una actitud crítica respecto a los problemas del mundo, las experiencias de la vida, la conciencia social, la conciencia de su ser en el mundo, entre otras.

Pedagogía Crítica

En Latino América ha cobrado importancia relevante, prácticamente desde la mitad del siglo XX, y con particular fuerza a partir de los años 70 de dicho siglo, el concepto de pedagogía crítica, basada en las posturas de pensadores y educadores latinoamericanos como, por ejemplo, Paulo Freire (Freire, 2005), Enrique Dussel (Dussel, 1996), Hugo Assmann (Assman, 2002), Leopoldo Zea (Zea, 1976), entre muchísimos/as otros y otras. También participan en esta perspectiva autores más recientes, como Boaventura de Sousa Santos o Catherine Walsh, quienes formulan, con horizontes teóricos específicos, pero profundamente afines, una crítica a los elementos colonizantes (Soussa, 2019; Walsh, 2005) que impactan a la sociedad latinoamericana y a su escuela.

Esta tendencia invita al maestro a tener un bagaje amplio, con diferentes conocimientos sobre las problemáticas sociales, al igual que sobre los contenidos académicos de su especialidad. Igualmente lo insta a tomar una postura crítica (a tomar posición política) al momento de hablar de las presiones sociales que le afectan como persona, de las realidades de los estudiantes y de las condiciones sociales, económicas, culturales e ideológicas dentro de las cuales ejerce su labor. Además, el maestro debe encontrar estrategias para discernir los elementos colonizantes que afectan la identidad de los pueblos y los elementos autóctonos que permitan la recuperación de la misma.

El maestro es mediador, liberador y crítico. El maestro propone y propicia una lectura de la realidad social, política, económica y ecológica en procura de propuestas dinámicas de retorno a las prácticas propias de los territorios, independientes de las presiones del sistema neoliberal globalizado.

4. Discusión

Esta reflexión en torno al maestro y su rol dentro de cada una de las tendencias pedagógicas no ha pretendido de ninguna manera demeritar u opacar los esfuerzos que intelectuales -científicos de diferentes disciplinas- e investigadores del campo

educativo han aportado a la educación. Por el contrario, se puede considerar que, junto a las dinámicas pedagógicas e investigativas realizadas por estos investigadores y docentes, se hace urgente una *praxis* más estrechamente vinculada al autorreconocimiento del *ser* del maestro, para la configuración de una identidad propia que fortalezca la autenticidad de su *praxis* educativa.

Por tanto, los maestros deben afrontar un enorme desafío, usualmente impensado en su ajetreada labor, con sus múltiples y complejas exigencias: reconocer si la configuración de su práctica se realiza bajo las convicciones propias de lo que para ellos significa realmente *ser maestro*, o si, por el contrario, está sujeta desequilibradamente a las percepciones y exigencias impuestas por el Estado, la institución u otros parámetros del sistema neoliberal.

Así, para pensar cuidadosamente y reconocer su *ser de maestro*, cada educador debe discernir si su práctica obedece a alguna de las tendencias pedagógicas y si ellas aportan a su realización como persona y como profesional. O sí, por el contrario, el maestro siente que sus convicciones personales respecto al significado de educar/formar, no logran tener un rol significativo y decisivo en sus prácticas educativas escolares.

Por tanto, lejos de ser una propuesta banal, la invitación a la autorreflexión en torno a la *praxis* educativa, con el firme propósito de explorar agudamente si ella es o no prisionera de una cotidianidad educativa gobernada por el simple cumplimiento de diferentes metas pragmáticas, constituye actualmente una urgencia de primerísima importancia. Sin esta autorreflexión, la labor docente podría quedar reducida a una ejecución burocrática y mecánica, incapaz de insuflar en los docentes energías vitales y profundas para realizar su labor con gozo y compromiso, en medio de tantas adversidades cotidianas y estructurales. Sin ella, el maestro no podría decidir autónomamente los caminos de una *praxis* pedagógica con un enfoque más humano, susceptible de potenciar tanto su realización personal como la formación de sus estudiantes.

Ciertamente, las tendencias pedagógicas han respondido a extremos que desvirtuaban el *ser* del maestro y su labor formativa. También, algunas de ellas han colmado aspectos, incluso vacíos, que otras tendencias no tenían suficientemente en cuenta. Y sin que de ahí se pueda deducir que sumándolas todas habría la posibilidad de encontrar una receta para solucionar los problemas de la crisis de la educación contemporánea, sí se puede decir que ellas comportan una enorme riqueza que el maestro podría apropiarse reflexivamente y reconfigurar creativamente, en función de los contextos socioculturales en los que trabaja. ¿Lo podrá hacer, sin embargo, sin tomar conciencia de que, ante todo, lo que está en juego es una redefinición de su *ser* mismo como maestro?

Referencias

- Assman, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Chartier, A. (2003). Propus sur l'educations. Chicoutimi, Québec.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P., Gadotti, M., & Guimarães, S. (1987). *Pedagogía, diálogo y conflicto*. Buenos Aires: CINCO.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. (8 de Febrero de 1994). *Título I*.
- Moreno, H. (2008). *ABC. Modelos educativos pedagógicos y didácticos*. Bogotá: SEM.
- Moreno, A., & Peña, F. (2011). Piaget y Bordieu: elementos teóricos para una pedagogía ciudadana. *Revista colombiana de educación*, 151-162.
- Noguez, S. (2002). El desarrollo del potencial de aprendizaje. *Revista electrónica de investigación educativa*.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000200009
- Not, L. (1983). *Les pedagogies de la connaissance*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Argentina: Katz Editores.
- Peñalosa, M. & Quiceno, H. (2016). *El campo de la evaluación en Colombia*. Cali: Universidad San Buenaventura.
- Penalva, J. (2006). *El profesor como formador moral*. Madrid: PPC.
- Saavedra, L. S. (2020). Antropología pedagógica: De las imágenes del hombre a la búsqueda de sentido. *Pedagogía y saberes*, 53-68.
- Soussa, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. Medellín: Librería latinoamericana y caribeña de ciencias sociales.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Editorial Abya-Yala.
- Zea, L. (1976). *El pensamiento latinoamericano*. Barcelona; México: Ariel Seix Barral.
- Zubiría, J. (2006). *Los Modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.