

**EL MAESTRO Y LA CALIDAD DE LA EDUCACION****Una experiencia de lectura\****Leonor Zubieta y Olga Lucía González***INTRODUCCION**

En el primer semestre de 1983 el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica —CIUP— solicitó financiación a la Fundación para la Educación Superior —FES— con el fin de adelantar un proyecto de investigación cuyos objetivos y cuyos propósitos metodológicos consistían en la revisión bibliográfica de la documentación producida por diez años (1970-1980) de investigación educativa relacionada de manera total o parcial, directa o indirecta, con la problemática del maestro tanto de primaria como de secundaria. Se quería conocer, mediante esta lectura, la imagen del docente configurada por un sector de la sociedad colombiana, el de los especialistas en educación, y de qué manera se hacía referencia en sus trabajos a la relación maestros- calidad de la educación.

Gracias a los auspicios de la FES y a la colaboración de las directivas y empleados de los Centros de Documentación Educativa de las Universidades Pedagógica, del Valle y de Antioquia y de los funcionarios de las Bibliotecas Centrales de las mismas dependencias fue posible adelantar el estudio. A continuación se presenta una breve síntesis de sus resultados, a solicitud de la FES y con el ánimo de aportar algunas consideraciones a interrogantes al debate que sobre la educación se viene generalizando en el país, aunque todavía no con el rigor, la continuidad y la extensión que la naturaleza del problema exige y que serían de desear.

**A. Sobre el archivo y el método de lectura**

Según los objetivos iniciales del estudio, la documentación pertinente debería ser aquella elaborada en una década de investigación y que de manera parcial o exclusiva hiciera referencia al docente. La delimitación del archivo no resultó sin embargo tan sencilla. Se había nombrado "investigación" a tantas maneras de hacer y de decir! Al proceso de resolución de un problema, organizado, coherente, sistemático y orientado según ciertos parámetros metodológicos manifiestos, a la recolección de datos necesarios para elaborar la exposición de motivos de un proyecto gubernamental o para evaluar uno de igual naturaleza, a la recopilación de artículos de prensa y su consideración como fuente de información y de autoridad en la sustentación de una ponencia, a la presentación escueta y directa de cifras estadísticas obtenidas generalmente de fuentes secundarias, a... Se recurrió entonces a los trabajos sobre "Estado del Arte" o investigación de la investigación existentes en el medio y considerados como intentos de sistematización de la práctica investigativa. No obstante ese recorrido tampoco aportó criterios significativos para responder a la pregunta de qué entender por investigación. La revisión bibliográfica sin otra disposición que la de hacer un listado de temáticas, autores, métodos y una síntesis de conclusiones o la elaboración de una estadística descriptiva sobre las características de los proyectos según fuentes de financiación, formación académica de los autores, carácter oficial o privado de las instituciones sede de los mismos, temas escogidos, etc., las dos modalidades corrientemente asumidas por los

---

\* Síntesis del informe presentado a la Fundación para la Educación Superior —FES— en julio de 1984.

Estados del Arte<sup>81</sup>, tampoco han propiciado ni adelantado una reflexión sobre lo específico del trabajo investigativo en educación, transformación, circulación con procesos de transmisión, apropiación, transformación, circulación y producción del conocimiento, sobre su relación con la cultura y con formas particulares del saber, sobre el por qué de sus teorías, de sus métodos, de sus objetos de estudio. Tampoco aquí se ha cuestionado el estatuto teórico de la investigación educativa. Esta se afirmaba como tal y eso era todo.

De vuelta a los documentos y en especial a las formulaciones que desde la “justificación” o la “presentación” tratan de sustentar su validez, se encontraron fundamentalmente dos formas de argumentación: la de la “utilidad” del proyecto para la “planeación de la política educativa”, “la adecuación de los programas a la realidad” o la “mejor comprensión de los problemas actuales de la educación” y la de su “necesidad” debido a “el desconocimiento que se tiene sobre el tema”, la condición apenas exploratoria de estudios similares o la escasa cobertura de los mismos. Sin embargo, lejos de resolver el problema, estas aseveraciones lo remiten a la cuestión adecuada: ¿Por qué aparecen tales enunciados cuando se trata de “justificar” un proyecto? Aquí se quiere aventurar una respuesta que por ahora no deja de ser una sospecha: si la investigación se hace porque es “útil” y la “utilidad” se define desde los requerimientos particulares del aparato político aceptados sin ningún cuestionamiento, se tiene la investigación como instrumento. Si se hace porque es “necesaria” y la necesidad se establece al interior de una concepción del conocimiento, del proceso investigativo y de una delimitación de la problemática ya determinadas y también aceptadas sin más, aquella sería una réplica, una ejemplificación o una oportunidad para demostrar la habilidad en el manejo de unas técnicas. Ninguno de los casos exige un esfuerzo por ir más allá del sentido común del ambiente investigativo y del momento.

Si algo semejante a estas situaciones extremas descritas atrás de manera tan rápida podía estar sucediendo en la Investigación Educativa de los años setenta, ¿cómo explicarlo? ¿Una forma de institucionalización de la práctica investigativa que fijaba las reglas del pensar y del proceder a los sujetos y lugares definidos por aquella? ¿La confluencia de diversas circunstancias sociales, políticas y culturales que establecían límites a la investigación? ¿Los conceptos, teorías y métodos vigentes en las disciplinas que por entonces volcaron su atención sobre la educación (sociología, economía, psicología)? ¿Una particular relación entre todos los elementos anotados? Precisar todo ello requiere hacer una historia de la Investigación Educativa que busque “... las condiciones que permiten a los objetos y a las interpretaciones entrar en el terreno de lo posible”<sup>82</sup>.

A ese nuevo problema de investigación se llegó tras el ir y venir de la documentación a las sistematizaciones del trabajo investigativo existentes, una problemática que quedó apenas propuesta para un futuro desarrollo puesto que los requerimientos institucionales que a su vez pesaban sobre el proyecto de “El Maestro y la Calidad de la Educación” no permitían una “desviación” tan radical de su objetivo inicial. No obstante en la exposición final de los resultados fue inevitable iniciar una polémica con la tradición y aun con las concepciones más recientes de investigación educativa, no con la pretensión de estar

---

<sup>81</sup> Ver por ejemplo: TORO, José Bernardo y LOMBANA, Agustín. *El fenómeno de la investigación en Colombia, (1960-1978)*. TEPEC-CEDEN. Bogotá, 1978; CHIAPPE, Clemencia y MYERS, Robert. “El fortalecimiento de la capacidad investigativa en educación en Colombia, (1960-1981)” en *Revista Colombiana de Educación*. Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones, No. 9, 1 semestre de 1982; CATAÑO, Gonzalo. “Sociología de la Educación en Colombia”; PARRA, Rodrigo. “Estudios sociales sobre el maestro colombiano”; KUGLER, Bernardo. “Una revisión crítica de investigaciones hechas en Colombia sobre Educación y economía” en *Revista Colombiana de Educación*. Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones, No. 5, Bogotá, I semestre de 1980.

<sup>82</sup> JACOB, Francois, *La lógica de lo viviente*. Ed. Laica, Barcelona, 1977, p. 20.

haciendo una historia de las ideas a propósito de las de ésta, sino de indicar algunas de las cuestiones que se podrían tratar de establecer e interrogantes que deberán resolverse cuando por fin se haga la investigación de la investigación.

Esa revisión inicial condujo igualmente a optar por una alternativa para el caso de los límites del archivo: incluir todos aquellos documentos que independientemente de su condición, “ponencia”, “monografía”, “informe de investigación”..., se autodenominaran investigación o se reclamaran resultados de un proceso de tal naturaleza. No se trató de una solución pragmática sino de una ajustada a la metodología de lectura elegida y a la concepción del documento que la sustancia y que a continuación se explicita.

El método de lectura fue sugerido en primera instancia por el conocimiento de algunos estudios correspondientes al proyecto de “Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia”<sup>83</sup> y por las discusiones sostenidas con algunos de sus investigadores. Con uno y otros se comparte la conciencia de que es posible y se precisa intentar otras formas de lectura, aunque la seguida en este caso tan sólo sea una aproximación o una muy libre interpretación de la propuesta metodológica de la “Arqueología del saber”<sup>84</sup> que orienta el proceso de aquel. El prescindir del texto como unidad para buscar en la aparente continuidad del discurso —libre ya de las demarcaciones impuestas por el autor (individual o colectivo), el Prefacio y el Fin, la fecha de publicación o la organización estructurada alrededor de la exposición de un problema— la regularidad en la presencia de algunos temas y de la manera de abordarlos. El informe de investigación entregado es la descripción de esta experiencia de LECTURA TEMATICA y la exposición de la reflexión que tal forma de acceder a la documentación pudo suscitar en quienes intentaron.

## **B. Los conceptos, el problema y las propuestas de la investigación educativa sobre el maestro y la calidad de la educación.**

### **1. El concepto de educación y el problema educativo**

La primera delimitación del concepto de educación que propone la documentación de la investigación educativa es la que se establece desde el reconocimiento de su naturaleza institucional. Es la educación formal la que casi de manera exclusiva ha merecido la atención de los estudiosos. Otras formas de comunicación y de relación interhumana en las cuales, con intención o sin ella los hombres se educan y educan, apenas si son mencionadas tras la vaga homogeneidad que establece la situación extramuros de la “educación informal”.

La educación se define así como la acción positiva (sus resultados deben poder ser observados) que se ejecuta en la escuela como un proceso secuencial con metodología adecuada y cuyos propósitos son transmitir conocimientos y percepciones, generar y reforzar actitudes y valores y desarrollar destrezas que pretenden ser verdaderas, guardar correspondencia con el deber ser y ser útiles, según se definen la verdad, el deber ser y lo útil en otros lugares. Definición y concepto que formulan a su vez la problemática en cuya resolución se ha empeñado el trabajo investigativo: identificar los espacios sociales desde los cuales se dice cuáles han de ser los objetivos y fines de la educación y precisar sus demandas; contrastar el resultado esperado con el realmente obtenido por el aparato escolar e interrogar a la institución educativa en su totalidad pero sobre todo al maestro y

<sup>83</sup> Proyecto en el cual participan la Universidad de Antioquia, la Universidad del Valle, la Universidad Nacional y la Universidad Pedagógica Nacional, con financiación de COLCIENCIAS.

<sup>84</sup> FOUCAULT, Michael. *La arqueología del saber*. Ed. Siglo XXI, México, 1982.

en segunda instancia al alumno y al método por las razones de las distancias halladas entre “objetivos” y “logros”. Este es en síntesis el “problema educativo” tal y como aparece planteado en la documentación revisada<sup>85</sup>.

## **2. El ámbito teórico que organizan la definición y el problema: Objetivos y fines de la educación.**

Una primera serie de enunciados de la investigación relaciona educación y desarrollo. Aquí no se trata de la que estableciera inicialmente la concepción desarrollista según la cual a mayor escolaridad, menor marginalidad y mayor desarrollo. La interpretación dualista de la sociedad, aquella que estableciera la coexistencia relativamente autónoma de dos tiempos y dos mundos sociales en un mismo país fue remplazada paulatinamente por una jerarquización más compleja conformada por distintos contextos sociales, diferenciados en y por las vicisitudes de un desarrollo dependiente y desigual. Es sobre ese panorama colombiano que la investigación educativa de los setenta se pregunta cómo ha de ser la escuela que se ajuste a tal situación y que proponga una institución que cumpla una función integradora nacional y social: la escuela debe “generar un elemento cultural integrador que lime las identidades regionales y aproxime a la población hacia una idea identificadora de nación” y debe también, “como agente socializador por excelencia” reconstruir “para las nuevas generaciones la realidad sobre el mundo humano... proveer los horizontes básicos de significado o el ‘sentido común cultural’, presupuesto indispensable de toda interacción, como el sentimiento de identidad histórica, de pertenencia y de certeza para el grupo social”. Otra serie enunciativa afirma en cambio, a manera de crítica, la condición de aparato ideológico y la función reproductivista del sistema educativo: “Para *reproducir* determinadas relaciones de producción se necesita un ‘saber hacer’ acompañado a un sometimiento a las reglas del orden establecido. El ‘saber hacer’ es un proceso que precisamente se denomina educativo y se ofrece a través de los aparatos ideológicos del Estado”.

Finalmente, uno que otro intento de combinar las dos perspectivas: “Como mínimo pues, las implicaciones conflictivas y consensuales de la educación se condicionan recíprocamente. Sin una cierta integración que permita definir las fronteras de pertenencia de determinados individuos a determinado orden social, no son posibles ni la diferenciación de clases o fracciones a su interior, ni la legitimación de tales diferencias. A la inversa, sin la diferenciación legitimada, es imposible la ‘reciprocidad de perspectivas’ que constituye el tejido del orden social”.

Quizá los estudios del proceso educativo como realidad social y en particular el de las formas de análisis desarrollados en la investigación educativa reconocida como tal oficialmente en el país sea un caso de excepción, o quizá no, para reconstruir el recorrido reciente de las ciencias sociales en el medio colombiano. La recurrencia de argumentaciones y de enunciados conducentes a conclusiones como las señaladas atrás sugieren, por ejemplo, y esto sólo a manera de hipótesis de trabajo para futuras investigaciones, que en ningún momento, ni siquiera en aquellos documentos de orientación marxista o por lo menos autodefinidos así, se encuentran orientaciones distintas a las de la visión positiva de la ciencia o a la versión sociológica de la misma denominada funcionalismo. No se trata siempre, por supuesto, del mismo funcionalismo. No es igual partir del reconocimiento y de la aceptación del orden social tal y como éste aparece en su condición de dato de la realidad y, sin procurar nada distinto a una “fiel descripción”,

---

<sup>85</sup> Particularmente en la de los años setenta. En los ochenta aparecen otras formulaciones del problema educativo que se explicitarán más adelante.

tratar de definir el deber ser de la institución educativa a partir de las demandas impuestas por la conservación y continuación necesaria (necesaria por no cuestionada) de ese orden, como podría suceder en la primera serie de enunciados señalada, a intentar una interpretación de la organización social a la luz de la teoría de sistemas y una explicación de la dinámica social a partir de las relaciones entre el consenso y el conflicto que se establecen entre distintas esferas institucionales, la educativa entre ellas, como es la propuesta teórica de la tercera serie de enunciados. Tampoco es fácil borrar toda diferencia entre la práctica investigativa que procede por una positivización del marxismo<sup>86</sup> —segunda forma de análisis— y aquella que hace del positivismo y de sus postulados en torno al conocimiento, a la historia y al deber ser su única fuente teórica: primera serie enunciativa.

Desarrollar y precisar cuestiones como las sugeridas atrás entre otras, un poco al paso, otro al azar, surgieron como urgencias a lo largo del proyector que sin tener las pretensiones de constituirse en una historia de las ideas, ni contar con las condiciones necesarias para seguir por ese camino o esa “desviación” de la propuesta inicial, sólo acertó a plantear la conveniencia de realizar una investigación de la investigación educativa que por primera vez se interrogue por el estatuto teórico epistemológico de la misma y que empiece por donde pretenden terminar los Estados del Arte conocidos; es decir, por la historia de esa práctica social que se afirma como investigación educativa.

### **3. La imagen del maestro**

El propósito de iniciar el trabajo sobre “El maestro y la calidad de la educación” era el de tratar de hallar en la investigación educativa más reciente respuesta para una serie de preguntas que constituyen la preocupación actual de quienes se encuentran vinculados de alguna manera al sector educativo: ¿Qué significa hoy en día ser maestro? ¿Cuál es el tipo de maestro que se debería formar y para qué? ¿Qué indicaciones precisas se podrían hacer desde estas consideraciones a las instituciones formadoras de docentes y a las instancias de capacitación de los mismos para que allí fueran tenidas en cuenta? Los resultados de esta lectura están muy lejos de proporcionar respuestas satisfactorias a estas cuestiones. Los trabajos, casi todos en un período de diez años, se dedicaron a pormenorizar lo que tal vez sea un momento necesario en el proceso investigativo de un grupo social pero que está muy lejos de constituir un intento explicativo y analítico de ese grupo: la descripción de sus características demográficas, de sus condiciones económicas precarias y del atraso de sus concepciones frente a las modernas de la ciencia y de la técnica, aunque esto último “evaluado” no se sabe cómo puesto que la reflexión sobre la ciencia, la técnica y la cultura no está presente en la documentación de esta época de la investigación que se preocupa casi de manera exclusiva de la escuela en tanto instrumento de “desarrollo”. A esta corriente de pensamiento se le debe la información sobre las condiciones socio-económicas del docente y una imagen del mismo como sujeto intelectualmente mediocre y socialmente marginado pero a quien no obstante se le exige, desde los mismos lugares, que se convierta en “agente de cambio” y en “promotor del desarrollo”. De este diagnóstico y de esta propuesta se podría decir que inclusive en su interés descriptivo es parcial puesto que se detiene a las puertas de la escuela e ignora la dimensión pedagógica de la práctica docente, a no ser para juzgarla de manera general y sin “referentes empíricos” como bastante deficiente.

---

<sup>86</sup> Generalmente se deduce una hipótesis de algunos postulados teóricos previos, se encuentran los datos necesarios para confirmarla y se niega toda discusión tanto con la teoría inicialmente propuesta como con otras interpretaciones del mismo problema enmarcadas en concepciones distintas a ésta que se reclama marxista.

Tampoco la sociología ha ido mucho más lejos en el conocimiento efectivo del maestro. Para ella el estatuto social y cultural de aquel se definirían con los criterios de la “selección de personal”, práctica tan ampliamente extendida ya en el sector empresarial y cuyo empleo en la conformación de un programa de formación de educadores con el objetivo de hacer de ellos sujetos con “actitud docente”<sup>87</sup>, el deber ser del maestro que propone esta forma de análisis, revela hasta qué punto el sistema educativo se ha ido organizando a partir del modelo de producción industrial. No en vano ya hay quienes ven en su desarrollo un proceso de ‘taylorización de la educación’<sup>88</sup>. En tanto aplicación específica de la psicología del comportamiento, este tipo de investigación que pretende definir un PROTOTIPO DE PERSONALIDAD como la deseable en el docente podría tal vez volverse a pensar, ya en una perspectiva crítica, desde aquellas reflexiones de Georges Canguilhem sobre el sentido actual de la psicología: “...debe reconocerse que el psicólogo contemporáneo es, lo más a menudo, un practicante profesional cuya ‘ciencia está totalmente inspirada por la búsqueda de leyes’ de la adaptación a un medio socio-técnico —y no a un medio natural— lo que confiere siempre a sus operaciones de “medida” una significación de apreciación y el alcance de un peritazgo. De suerte que el comportamiento del psicólogo del comportamiento humano, contiene casi obligatoriamente una convicción de superioridad, una buena conciencia dirigente, una mentalidad de “manager” de las relaciones del hombre con el hombre. Y es por lo que es necesario llegar a la pregunta cínica: ¿Quién designa a los psicólogos como instrumentos del instrumentalismo? ¿En qué se reconoce a aquellos hombres que son dignos de asignar al hombre instrumento su “rol” y su función? ¿Quién orienta a los orientadores?”<sup>89</sup>. Un tercero y un cuarto modelo de lo que debe ser el maestro señalan una ruptura con la concepción más corriente de la investigación educativa e indican la dirección que ahora se define como el trabajo investigativo más pertinente con el fin de llegar a entender qué es lo que está pasando en la educación colombiana: ir a la escuela, interrogarse por la “manera de dictar clase de los docentes”, por la relación del maestro con la pedagogía, por la función pedagógica de la escuela y por la realidad de la práctica pedagógica en el aula de clase. Este tipo de investigaciones representan un esfuerzo por conocer la cotidianidad del trabajo educativo, y a la vez, por delinear una imagen del maestro con los contornos de aquello que se interpreta como lo que le es más específico: su tarea pedagógica, su papel mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje que resulta de esta forma definido como sentido de la escuela y razón de ser del docente. Y sucede, también en las mismas investigaciones, que el maestro es un sujeto no sólo acrítico sino inconsciente del trabajo que realiza porque desconoce y además quiere ignorar lo pedagógico, el fundamento teórico y metodológico de su actividad. La responsabilidad que se le atribuye frente a esta situación se matiza en algunas ocasiones con consideraciones acerca de las características de su proceso de formación o de las de su relación de exterioridad con las instancias de toma de decisiones a todos los niveles del aparato educativo.

---

<sup>87</sup> “Los indicadores objetivos alrededor de los cuales puede girar la actitud hacia la profesión docente son: aceptación de la profesión, conciencia de cumplir una responsabilidad social, interés por los demás, conocimiento de la ocupación y dedicación total o parcial a la misma, sacrificio económico como reflejo de una escala personal de valores, posiciones frente al sistema educativo y sus dirigentes, entendimiento de las relaciones entre colegas, alumnos y superiores en pro de la educación... La importancia del estudio de las actitudes se deriva del hecho indiscutible de que desempeñan un papel esencial en la determinación de nuestra conducta, afectando nuestros juicios y percepciones sobre los demás, influyendo en la velocidad y eficiencia de nuestro aprendizaje, ayudando a determinar los grupos con los que nos asociamos... Al conocer las actitudes de las personas estamos en condiciones de predecir su conducta y de controlarla. Predecir y controlar la conducta de los individuos es algo que interesa a políticos gubernamentales, líderes industriales, grupos profesionales, etc... Esto explica el hecho de que los estudios de actitudes son cada vez más abundantes”.

<sup>88</sup> MOCKUS. Antanas. *La taylorización del sistema educativo*. Universidad Nacional, Departamento de Matemáticas. Bogotá, 1983.

<sup>89</sup> CANGUILHEM, Georges. “Qué es la psicología” en *Cahiers pour l’analyse* No. 1, enero de 1966. París.

En otros casos, esa responsabilidad se ubica, desde una perspectiva más amplia, al interior de una situación social, económica y cultural del país y de una tradición pedagógica que tiene una historia que necesita ser estudiada de manera detenida y particular. Los primeros proponen la transformación de las instituciones formadoras de docentes y en especial de los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ellas se generan con el fin de que formen un sujeto con una apropiación efectiva de los saberes y de las metodologías que pondrá en ejecución en su vida profesional posterior.

Los segundos, aunque también hacen énfasis en lo imprescindible de romper con el modelo pedagógico vigente y del proponer uno nuevo “a tono con el más alto nivel cultural y científico”, lo consideran como una de las dimensiones del proyecto educativo que se requiere y se busca en los marcos no sólo de la realidad escolar sino de la transformación de la sociedad en su conjunto.

Estas que podrían llamarse las miradas pedagógicas sobre el maestro y la educación, aportan en relación con las experiencias anteriores, una mayor precisión sobre la naturaleza de la problemática docente en cuanto se interesan y procuran describir el transcurrir educativo en la escuela e intentan aproximarse analíticamente al pensamiento y a la práctica pedagógica del docente, pero a su vez introducen una nueva reducción de esa misma problemática, ahora en otra dirección, en especial aquellos planteamientos que encuentran la solución a todos los problemas de la educación en la transformación de la formación del maestro, así: del maestro como “agente de cambio” cuya identidad se definía casi exclusivamente por su función de “promotor de la comunidad” a la pérdida de identidad de un sujeto que ya no tiene lugar en la sociedad porque no ha logrado identificarse plenamente con el personaje que le cabría representar como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí que la noción fundamental que este tipo de trabajos introduce tanto para el análisis de la realidad educativa como para el de la vida de la escuela sea la de “relación pedagógica”, entendida como “...una totalidad que expresa el contexto social en el cual se articula y se concreta a través del trabajo, la afectividad y el lenguaje como intermediación de la relación maestro-alumno, que a su vez, está centrado en un interés por la transmisión y apropiación de ciertos saberes aceptados como válidos por la sociedad en la cual está inserta”.

El otro planteamiento quiere ser más comprensivo en el momento en que propone el análisis de la problemática del docente desde una pluralidad de relaciones de naturaleza diversa que la constituyen y determinan por la simultaneidad de su presencia (políticas, económicas, sociales...) y no sólo desde aquella que el maestro establece en su práctica con los saberes que circulan en la institución educativa. Sin embargo se trata por ahora tan sólo de una propuesta de trabajo. En síntesis, tampoco la investigación de orientación pedagógica ha logrado resolver el problema de la “crisis de identidad” del maestro, ni ha llegado en su desarrollo hasta la conceptualización y el análisis de todas las relaciones que configurarían en el presente colombiano el ser social y cultural del profesional de la educación.

### **C. Algunas reflexiones sobre el maestro y la calidad de la educación**

1. En la investigación educativa la calidad de la educación se ha medido, en términos generales, a través de indicadores como cobertura del sistema, infraestructura, presupuesto, coherencia entre la educación y el modelo de desarrollo, la relación costo-beneficio, el rendimiento académico, la relación maestro-alumno por aula, títulos del maestro, cursos de capacitación, etc...

En uno de los últimos estudios<sup>90</sup> se adopta una definición proveniente del sector industrial y en la cual la escuela se asimila a la empresa industrial, la educación al servicio, los estudiantes a la materia prima, la enseñanza al proceso y los graduados al producto. La calidad se entiende aquí como “aptitud para el uso” y el mejoramiento de la calidad como un “programa de eliminación y prevención de defectos... Ahora bien, si el término educación hace referencia tanto al proceso como al producto, una educación es de calidad, cuando en cada una de las fases del proceso se han controlado y previenen los defectos esporádicos y crónicos que afectan en últimas la calidad del producto final”. He aquí un ejemplo de lo que Derneval Saviani<sup>91</sup> denomina la pedagogía tecnicista y Antanas Mockus ha analizado como proceso de taylorización de la educación<sup>92</sup> y cuyo elemento principal, según el primero, es la organización racional de los medios, “ocupando el profesor y el alumno posiciones secundarias, relegados como son a la condición de ejecutores de un proceso cuya concepción, planeamiento y coordinación quedan a cargo de especialistas supuestamente habilitados, neutros, objetivos, imparciales”.

Desde otra perspectiva en cambio, desde aquella que piensa en la educación como el proceso que abre el mundo de la ciencia y del arte a mentes dispuestas a entrar en él y en que una educación es de calidad cuando es capaz de producir en los individuos gusto por el saber, gusto por descubrir y redefinir conocimientos, interés por encontrar una explicación e intentar un entendimiento de la realidad, cobra un significado especial el papel del maestro y su transformación a medida que se avanza desde los primeros niveles educativos hacia los superiores, pasando de ser un formador de bases firmes para el desarrollo integral del niño a un asesor en los últimos años, permitiendo así la autonomía y el auto-desarrollo de los estudiantes.

2. Después de la revisión bibliográfica realizada nos hallamos ante el maestro como ante un personaje anodino que en algún momento de la historia reciente perdió su identidad y que se define hoy sobre todo por su no lugar en la estructura social.

Un reclamo común recorre la investigación educativa para decirle al maestro que, por diversas razones, no ha estado a la altura de las exigencias sociales, a la de las necesidades del desarrollo o a la de los adelantos científicos y técnicos. Saber si esta imagen es compartida por el conjunto social habría requerido una investigación más exhaustiva de la misma serie documental y de otras conformadas, por ejemplo, por la legislación educativa, la prensa, la literatura, los documentos de las organizaciones gremiales del magisterio..., diversas investigaciones que deberían realizarse con el fin de tener una idea más concreta de lo que piensa y espera la sociedad colombiana del docente. Por el momento se tiene noticia de lo que le propone la política educativa para la década: que se convierta en un trabajador eficiente que contribuya con su actividad al logro de los objetivos que desde la reunión de ministros de Educación de América Latina, realizada en México en 1979, se han establecido como metas del proyecto general de “mejoramiento cualitativo de la educación”: disminución de la deserción, de la repitencia, de la extra-edad; aumento del rendimiento académico e incremento de la participación activa de los padres en la tarea educativa y una colaboración más cercana de los mismos con la escuela. En el caso de la secundaria, además de lo anterior, una diversificación apropiada, en el sentido de alcanzar una articulación efectiva entre las habilidades y destrezas obtenidas y desarrolladas en el sistema escolar y la demanda

---

<sup>90</sup> FACUNDO, Ángel y ROJAS, Carlos. *El concepto de calidad de la educación*. Bogotá, mayo 1983 (mimeo).

<sup>91</sup> SAVIANI, D. “Las teorías de la educación y los problemas de la marginalidad en América Latina”, *Revista Colombiana de Educación* No. 13. I semestre 1983.

<sup>92</sup> Op. cit.



de las mismas efectuadas desde el sistema productivo. Ese es el proyecto educativo desde mediados de la década del setenta. Desde entonces se está discutiendo la viabilidad de la reforma curricular, las necesidades de capacitación de los docentes para que por fin se pongan a tono con la época y por las exigencias planteadas por el aparato escolar, las relaciones de la institución educativa con el mercado laboral, etc... Y el problema educativo se ha redefinido en los mismos límites planteados por esa política. Límites por supuesto estrechos pero pragmáticos. ¿A qué discutir el sentido y los fines de una institución que como la escolar ya tiene reconocimiento social, ha logrado hacerse imprescindible y se mira como una conquista social indiscutible, y si de lo que se trata es de hacerla más “productiva” y de “racionalizar” su funcionamiento? No obstante la problemática puede no ser tan simple, inclusive al interior mismo de los marcos de interpretación del aparato educativo como la instancia socialmente determinada para realizar el propósito de la cualificación de la mano de obra. No se han gestado simultánea y paralelamente otras formas institucionales que bajo la denominación de “educación no formal” o de “capacitación en el trabajo” realizarían ese mismo propósito y al parecer con mejores resultados? (Es el caso del SENA, por ejemplo, o de los programas de capacitación y entrenamiento que administra directamente el sector empresarial a sus trabajadores). ¿No se multiplican los proyectos de educación desescolarizada y a distancia con el empleo intensivo de los medios de comunicación? ¿Y esos que pueden ser por el momento programas complementarios no podrían llegar a constituirse en un futuro más o menos próximo en los sustitutos de la escuela presencial y en un escenario en el que el “animador” ocupe el lugar que ahora, en la forma de institución educativa vigente, ocupa el docente?

Por tendencias como las anteriores el análisis de la “crisis de identidad” del docente debería remitir al análisis de la “crisis de identidad” de la misma institución educativa como tal, en las condiciones de desarrollo de la sociedad colombiana y de la organización social capitalista en general. Seguramente entre las diversas condiciones que han hecho posible la pérdida del sentido de la labor educativa para quienes la realizan hay algo más que razones de mala voluntad o de características de la formación, condiciones tales como esa de la dispersión de las funciones sociales que antaño cumplía la escuela de manera específica y que hoy realizan otras instancias de la estructura social.

Pensar en la crisis de la institución educativa a su vez debería propiciar la reflexión sobre la problemática social que se vive con mayor intensidad en este tiempo: la crisis de los modelos de organización social existentes, trátase de los capitalistas o de los socialistas, en la medida en que ninguno de ellos ha logrado construir una realidad que pueda decirse efectivamente democrática y en la cual existan condiciones para el desarrollo integral y múltiple del ser humano. La búsqueda en esa dirección tal vez sea ahora como siempre la razón de la historia concreta de naciones y pueblos, y tendría que ser un tema central de preocupación para todos aquellos que hoy se preguntan, a todos los niveles del sistema educativo, cuál es el tipo de escuela que se necesita y cuál el tipo docente que se debería formar. Pero preguntas como esas se dirigen al cuestionamiento de los fines y del valor de la institución educativa a partir de una particular concepción del hombre “en cuanto ser de posibles que siempre es más de lo que es aquí y ahora”, y difícilmente puede suponerse que sean recogidas por las entidades decisorias del aparato escolar, afanadas tan sólo por alcanzar las “metas” definidas por los organismos internacionales como indicadores del logro de la política del “mejoramiento cualitativo de la educación”. ¿Se habrá entonces mejorado también cualitativamente la vida?

¿Y no podría ser ese también el sentido de la actividad investigativa? ¿Interesarse por comprender la realidad del presente y preguntarse por aquella que sería necesario crear según las posibilidades existentes para hacer mas próxima esa utopía? Será reflexionando sobre el presente e imaginando el futuro como la investigación educativa puede llegar a proponer alguna alternativa para la formación y la capacitación del docente que vaya más allá de una crítica moralista al maestro o de la instrumentalización de la práctica investigativa y de los investigadores mismos a nombre de la “política educativa de la década”.

