

# Pedagogía y Saberes

---

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedagogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

González Terreros, María Isabel; Aguilera Morales, Alcira  
Ni profesor, ni maestro... Educador, la figura emblemática en los procesos de educación  
alternativa de América Latina  
Pedagogía y Saberes, núm. 39, julio-diciembre, 2013, pp. 77-86  
Universidad Pedagógica Nacional  
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064830007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Ni profesor, ni maestro... Educador, la figura emblemática en los procesos de educación alternativa de América Latina\*

Nem professor, nem mestre...  
educador. A figura emblemática  
nos processos de educação  
alternativa da América latina

Neither teacher nor master...  
Educator. The emblematic figure  
in the alternative education  
processes of latin america

María Isabel González Terreros\*\*  
Alcira Aguilera Morales\*\*\*

\* El artículo corresponde a una reflexión derivada de la investigación "Educación en los movimientos sociales de América Latina" (Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, 2012), en la cual participaron los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia Alfonso Torres Carrillo, Alcira Aguilera Morales, María Isabel González y María Cristina Martínez, y de la Pontificia Universidad Javeriana, Eduardo Mauricio Delgado.

\*\* Doctora en Estudios Latinoamericanos, UNAM. Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: migonzalez@pedagogica.edu.co

\*\*\* Doctora en Estudios Latinoamericanos, UNAM. Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: amorales@pedagogica.edu.co

## Resumen

El artículo presenta un análisis sobre la figura del maestro, el profesor y el docente, identificando los elementos que, históricamente y en contextos determinados, dieron vida a estos sujetos de la enseñanza. A la par retoma la tradición latinoamericana en la que se reivindica la labor del educador, figura emblemática para procesos de educación alternativa, que en muchos aspectos tensiona y amplía los debates sobre la función del maestro y el docente de hoy. Para ello, el análisis se respalda en la experiencia concreta de la figura del educador en la Universidad Autónoma Intercultural Indígena (UAIIN) que es la universidad del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en Colombia.

## Palabras Clave

Educador, educación alternativa, maestro, docente, profesor.

## Resumo

O artigo apresenta uma análise sobre a figura do mestre, do professor e do docente, assinalando os elementos que, historicamente e em contextos determinados, deram vida a esses sujeitos do ensino. Ao mesmo tempo retoma a tradição latino-americana, aquela que reivindica o trabalho do educador, figura emblemática para os processos de educação alternativa, que em muitos aspectos tencionam e ampliam os debates sobre a função do mestre e do docente de hoje. Para tanto, a análise está respaldada na experiência concreta da figura do educador na Universidade Autónoma Intercultural Indígena (UAIIN), universidade do Conselho Regional Indígena do Cauca (CRIC) na Colômbia.

## Palavras chave

Educador, educação alternativa, mestre, docente, professor.

## Abstract

This paper presents an analysis about the figures of master, professor and teacher, identifying the elements that historically have given life to those teaching subjects in determined contexts. At the same time, it returns to the Latin American tradition where the educator's work is claimed as an emblematic figure for alternative education processes that in many aspects strain and enhance the debates about the role of the master and the teacher today. This analysis is supported on the concrete experience of the educator's figure in the Intercultural Indigenous Autonomous University (UAIIN) that is the university of the Regional Indigenous Council of Cauca (CRIC) in Colombia.

## Keywords

Educator, alternative education, master, professor, teacher.

Fecha de recepción: 2 de septiembre de 2013

Fecha de aprobación: 28 de octubre de 2013

¿A qué responden las nominaciones de maestro, profesor o educador, todas ellas usadas, a veces, de manera indistinta? ¿Cuáles son sus relaciones y diferenciaciones e incluso qué otras nociones tensionan al día de hoy estas figuras? Quisiéramos iniciar con estas problematizaciones, pues desde ellas es posible avizorar algunos cuestionamientos y posibilidades que encontramos en torno a la labor de educar.

Para iniciar, es importante revisar los trabajos que dan cuenta de la aparición de cada una de estas nociones, y a partir de allí adentrarnos en la figura del *educador* como propuesta que desde América Latina ofrece otras perspectivas que amplían el debate sobre la función del maestro, el profesor o el docente. Precisamente, queremos rescatar la figura del educador que se ha fortalecido con las propuestas de educación alternativa en América Latina. Se trata de procesos que están más allá de la escuela, que parten de la institución y se insertan en las comunidades o que nacen de las poblaciones para proponer espacios educativos. Allí cumple un rol central el educador, que es un sujeto que ha asumido la profesión de educar siendo consciente de su momento histórico y de su hacer con los otros. Aquí queremos profundizar en lo que configura a un educador en espacios educativos que no se agotan en la escuela y se insertan en espacios amplios donde viven la cotidianidad.

## Entre maestro, profesor y educador. Una disputa por el estatus académico o político

Es claro que el surgimiento de las figuras de maestro y profesor responde a condiciones socio-históricas específicas, que a su vez han tenido cambios en el tiempo y en las reapropiaciones que hace cada sociedad desde su lugar en el mundo. Pero un común denominador, que es importante tener presente, es que cada una de estas funciones, incluyendo la de educador, responde a jerarquizaciones académicas y sociales para “distinguir diversas especies dentro del mismo género” (Saldarriaga, 2003, p. 254). Es decir, todas ellas se desenvuelven en el ámbito de la educación y la enseñanza, pero cada una ha tenido históricamente una función social y una relación particular con el método, la investigación, la transformación de la sociedad y la producción o reproducción del conocimiento, aspectos que les han valido para tal o cual designación y tal o cual estatus socio-académico.

Este ejercicio de jerarquización profundiza las condiciones de estatus social, que en muchos casos relega o minusvalora a unos frente a otros. Por ejemplo, en el estudio sobre la pedagogía alemana, Runge

(2008) encuentra que este tipo de nominaciones o formas de designar el rol de maestro o docente universitario tiene un efecto negativo. En sus palabras, “en términos académicos-disciplinares, la institucionalización de la pedagogía ha llevado a un progresivo distanciamiento entre los pedagogos académicos (en palabras nuestras, intelectuales de la educación) y los pedagogos prácticos (maestros y licenciados)”. Esta distinción negativa se expresa en que los primeros se desempeñan en el ámbito investigativo o en espacios diferentes a la educación escolar, mientras los segundos responden a la escuela básicamente. Estas acepciones jerárquicas, y en muchos casos peyorativas, designan entonces a quienes se desempeñan en la escuela o por fuera de ella, aunque lo claro es que la pedagogía no responde solo al ámbito magisterial, “esto ha llevado a que el desempeño del pedagogo tenga cabida en esferas de muy distinta índole dentro de la sociedad” (Runge, 2008, p. 75). En el caso del contexto latinoamericano, el educador y la pedagogía popular son un claro referente de ello.

Queremos continuar la discusión sobre el maestro, el profesor y el docente retomando algunos aportes que se han realizado desde el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. En primer lugar, de acuerdo con el seguimiento histórico del maestro en Colombia, se ha encontrado que este *personaje* responde a una condición de subalternidad y, por tanto, es producto de las jerarquizaciones epistémicas, académicas y de estatus sociales. Estas jerarquizaciones responden a la manera como se han configurando las relaciones entre sujetos, conocimientos e instituciones. Intentemos una aproximación a cada una de estas relaciones y su incidencia en las funciones sociales asignadas al maestro, el docente y el profesor.

En primer lugar, la relación de los sujetos y las instituciones sociales dedicadas a la enseñanza marcó el inicio de la figura del *maestro* y del *docente*: el maestro considerado como uno de los sujetos que instituyeron la escuela<sup>1</sup>, ejerciendo el oficio de enseñar, función práctica que está acompañada de exigencias de vocación de servicio y sacrificio, voluntad, paciencia, tolerancia y buena conducta (Álvarez, 1995). De allí que uno de los principales encargos históricos asignados al maestro sea el del apostolado.

Así encontramos dos aspectos que contribuyeron en la aparición del maestro: la escuela y el oficio de enseñar. Institución y saber erigen la figura del

1 Álvarez (1995) encuentra que fueron tres componentes o técnicas que instituyeron o hicieron posible la escuela, ellos son: los maestros, los ramos de instrucción y el gobierno económico de las escuelas, estos tres elementos hicieron posible la escolarización.

maestro en medio de una serie de dispositivos que intervienen en su invención:

El maestro, antes que otra cosa, era un sujeto controlado, vigilado y observado por quienes le encargaron aquella misión apostólica (...) En una segunda instancia, pues, el maestro apareció como objeto del control de quienes portaban aquel propósito moralizador y civilizador (Álvarez, 1995, p. 69).

De acuerdo con el autor, fueron tres las condiciones que históricamente le dieron existencia al maestro “un encargo sublime, unas técnicas de control y una vida de miseria” (Álvarez, 1995, p. 79). Habría que hacer el balance sobre estos encargos históricos y condiciones de existencia del maestro, pues quizá son la expresión de una herencia que se mantiene hasta nuestros días.

Por otra parte, la relación del docente y la escuela básica es una relación distante, que no necesariamente es tan dependiente como la del maestro-escuela. Ello se debe a que el docente se define como un sujeto que enseña, pero que cuenta con un saber especializado. Al respecto, Zuluaga menciona:

Existen dos sujetos de la enseñanza. Por una parte, aquel que se relaciona con las ciencias o con los saberes a partir de un método, es decir el *maestro*, porque el ejercicio de su saber está completamente fetichizado desde una concepción instrumental del método de enseñanza. Socialmente, se reconoce como maestro a quien se supone muy claro, muy sencillo y muy simple para exponer, porque tiene como herramienta fundamental el método. (...) Pero existe, por otra parte, otro sujeto que también enseña y al que se llama *docente*. Este sujeto de la enseñanza es reconocido como tal, no a partir del método de enseñanza, sino del saber que transmite; él puede ser profesor de matemáticas, profesor de física, profesor de filosofía, profesor de sociología, es decir, su estatuto como docente, en la sociedad se le reconoce desde otro saber que no es la pedagogía (Zuluaga, 1999, p. 49, cursivas nuestras).

Esta es una diferenciación que se corresponde con la división social del trabajo intelectual, a partir de la cual se confina al maestro a la escuela, al uso de un método para enseñar los códigos de la modernidad (leer y escribir; sumar, restar, multiplicar; algo de cultura general, etc.); mientras en un estatus distinto se encuentran el docente o profesor, tal como lo expresa Zuluaga (1999) en el texto citado, al relacionarse más con un conocimiento disciplinar y su enseñanza en ámbitos escolares dedicados a la formación en un conocimiento disciplinar y especializado.

Quizá esta versión de la división del trabajo intelectual hace del maestro un sujeto asociado al

método y al conocimiento técnico de la enseñanza, y del docente o profesor universitario, un intelectual e investigador. Esta relación del sujeto (maestro/docente) con el conocimiento (pedagogía/disciplina) se ilustra muy bien en el trabajo de Runge (2008), ya que, al analizar la tradición pedagógica alemana, presenta una diferenciación que incide en la nominación de los personajes en cuestión: “Hasta 1920 había dos formas estandarizadas en la formación de maestros: una en forma de seminaristas para maestros de escuelas populares y otra universitaria para profesores de escuelas de mayor categoría” (p. 66). De acuerdo con el autor, hasta el día de hoy, en Alemania quien se forma como práctico, es decir, como maestro, es quien se desempeñará en la escuela primaria o secundaria. Dicha formación se centra en la didáctica, metodologías, planeación, aspectos prácticos y con un énfasis en alguna de las disciplinas (sociales, matemáticas, ciencias naturales y estéticas). Por su parte, la condición de profesor requiere y se adquiere después de contar con una carrera académica, es decir:

Quien desee continuar con una carrera académica profesor universitario-, además del doctorado, debe tener como requisito previo un trabajo de *habilitación (habilitation)* que se supone debe tener una elaboración más profunda que la del trabajo de doctorado. Es importante contar con una trayectoria académica que puede comenzar con el desempeño como profesor auxiliar- de cátedra y va hasta el nombramiento como profesor asociado (Runge, 2008, p. 73).

De manera que, tanto desde la mirada histórica del maestro en Colombia como desde la tradición alemana, se encuentra la distinción que históricamente delimitó el conocimiento práctico y la relación con el método y la institución escolar para la figura del maestro. Mientras que la relación con el saber especializado (disciplinas científicas a enseñar), la investigación y producción de conocimiento a distancia de la escuela quedó en manos del docente o profesor.

Si bien hay posturas que buscan reivindicar al maestro como productor de conocimiento e investigador de su propia práctica, parece que sigue primando la idea de que “no todos los educadores se tienen que volver maestros, ni todos los maestros se tienen que volver investigadores expertos” (Runge, 2008). En su lugar, se trata de fortalecer al maestro como el sujeto del saber pedagógico, o de acercar al profesor y docente investigador al mundo de la escuela, pues muchas de sus lecturas están descontextualizadas o responden a las preguntas que se hace el investigador, y no a la escuela con sus propios maestros y problemas.

Precisamente, una figura que pone en tensión no solo a la noción de maestro y profesor, sino a la misma escuela y las instituciones educativas tal y como han sido concebidas por la modernidad capitalista (Echeverría, 1997)<sup>2</sup> es la figura del educador, porque su sentido está vinculado con la configuración de otro tipo de escenarios y sociedades. Hablar del educador es remitirnos a la labor, el compromiso y el conocimiento que tienen y adquieren personas que educan más allá del aula, de la escuela. El educador reconoce que el mundo no está dado y moldeado totalmente, al igual que no lo está él, por eso su práctica docente se realiza desde y frente a la realidad histórica que vive, porque “no hay práctica docente sin curiosidad, sin incompletud, sin capacidad de intervenir en la realidad, sin capacidad de ser hacedores de la historia siendo, a su vez, hechos por la historia” (Freire, 2010, p. 37).

El educador es un sujeto que, desde su campo de conocimiento y su conocimiento del mundo, reconoce que este requiere ser pensado y transformado, por tanto, se compromete en la configuración del tipo de sociedad que desea y que sueña buscando contribuir a cambiar los contextos deshumanizados por lugares más humanos. Para ello, muchas veces plantea propuestas de educación formal y alternativa, en otros casos se inserta en los proyectos de educación ya existentes y desde allí potencia la formación de sujetos para los procesos sociales. La escuela, o la institución educativa, es un lugar central para el educador, no los desconoce, pero considera necesario su cambio, su transformación.

El conocimiento y el método son importantes por cuanto se materializan en acción ante el mundo histórico en el que están situados los sujetos. El educador se desempeña en la escuela y fuera de ella, pero ese fuera no es solamente porque produce teoría y conocimiento alrededor del saber de la pedagogía, la educación y la didáctica, sino porque, a la vez que entrelaza su trabajo teórico y práctico (producir conocimiento y enseñar), establece relaciones entre la escuela formal y los procesos sociales que viven fuera de ella. Se entiende la educación en relación con la formación de los sujetos que requiere la sociedad, por eso existe una apuesta por que los educandos comprendan que el mundo no está dado ni es totalmente estructurado, que el sujeto tiene la posibilidad de enfrentarse a él y transformarlo. Es una apuesta

2 La categoría de modernidad capitalista es retomada de Bolívar Echeverría (1997), quien hace referencia a la modernidad que se configuró alrededor del proyecto capitalista, que se impuso en estos siglos bajo ideales como el individualismo, el humanismo, el progreso, el racionalismo, el consumismo, la urbanización, entre otros rasgos característicos de la vida moderna que se consideran indispensables para la civilización.

política por pensar y configurar otro mundo posible desde el pensamiento y la acción.

## El educador en la UAIIN. Entre el campo del conocimiento y el conocimiento político

Después de esta breve introducción a las maneras como se instauraron las figuras del maestro y el profesor, queremos ampliar la discusión con las posibilidades que ofrece la figura del *educador*. Para ello, recogemos parte de una investigación realizada en diálogo con los educadores, directivos, estudiantes y comunidad en general de la Universidad Autónoma Intercultural Indígena (UAIIN)<sup>3</sup>. En esta experiencia y en otras de educación alternativa en las cuales no se trata solo de fortalecer el desarrollo cognitivo del estudiante y producir conocimiento, sino a partir de ello generar procesos y propuestas de organización colectiva, la figura del educador cobra sentido y cumple unas funciones en torno a un proyecto político de las comunidades que construyen, desde la educación y la construcción de propuestas alternativas. La figura del educador está articulada con los compromisos pedagógicos, políticos, sociales y culturales que él asume por su postura frente al mundo.

La UAIIN<sup>4</sup> se crea en 2003 con la intención que las comunidades indígenas del país se formen en un espacio educativo que los reconozca desde sus diferencias, que contribuya a fortalecer sus procesos, que piense desde su territorio y su vínculo con el mundo. Allí, el educador, a quien ellos llaman orientador, cumple un rol central en la construcción y configuración de la UAIIN, pero sobre todo del proyecto político y social que la Universidad representa.

Para los pueblos indígenas, la Universidad no debería responder a un modelo de acumulación de riqueza individual, sino a un modelo de distribución que genere una economía equitativa, sostenible a largo plazo, usando adecuadamente los recursos existentes para garantizar que las futuras generaciones tengan acceso a los mismos (Comisión

3 La Universidad se crea dentro del proceso organizativo del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, y aunque la UAIIN nace en 2003, sus antecedentes datan de finales de la década de los años setenta, desde cuando el CRIC plantea un sistema educativo propio que reivindica una visión de educación, currículo, pedagogía, etc., recogiendo las necesidades, experiencias, historias y resistencias indígenas. Como parte de este sistema y atendiendo a la necesidad de crear un proyecto de educación universitaria que respondiera a las exigencias y visiones de los pueblos indígenas se crea la UAIIN.

4 Si se desea profundizar en la Universidad Intercultural indígena del Cauca, se pueden revisar los artículos de Bolaños, Tattay, y Pancho (2008 y 2009).



de Mayores, 2005, citados por Bolaños, Tattay y Pancho, 2009, p. 36).

El papel y el conocimiento del educador es sustancialmente diferente al del maestro y el docente. Aquí no se trata de conjugar el conocimiento del uno y del otro, sino algo más complejo: al educador lo ha configurado tanto el conocimiento y la producción de su campo de saber como la enseñanza de este, y a la vez –tal vez lo que lo hace diferente– es su postura ético-política y su compromiso frente a la sociedad que sueña. Es decir, los conocimientos que el educador posee no solo son saberes académicos de temáticas, campos y conocimientos disciplinares, sino conocimientos que le permiten hacer lecturas de la realidad o de las situaciones sociales. Es así que está formado en campos del conocimiento, pero a la vez en la comprensión del contexto histórico, en el que se encuentra, e interacciona sus campos de conocimiento con una apuesta de sociedad. Al respecto, en la perspectiva político-pedagógica de la UAIIN se asume que el educador indígena es el llamado a fortalecer el conocimiento histórico, político, económico, cosmogónico del indígena, es él quien conoce las costumbres, la historia, los conocimientos y la lengua propia, de allí entonces que se considere que “solo desarrollándose ellos mismos en la educación, en la economía, en lo comunitario y en la técnica pueden ganar las luchas” (CRIC, 1973, citado en Moreno, 2010, p. 5).

De manera que la práctica del educador exige conocimientos que se pueden denominar científicos y técnicos, pero además políticos y éticos. Es decir, tener un *campo de conocimiento* en el que se haya interesado, profundizado, estudiado y reflexionado, un conocimiento para ser enseñado, partiendo de la premisa que no se puede enseñar aquello que no se sabe. El diálogo pedagógico implica el conocimiento sobre un objeto o un contenido cognoscible alrededor del cual gira la enseñanza hecha por el educador a los educandos. A la vez, el educador posee un *conocimiento político y ético* que le permite asumir una postura frente a su conocimiento, frente a quienes está educando, a su contexto y al tipo de sociedad a la que le apuesta. Como dice Freire, “jamás claridad política sin saber científico. Jamás este sin estar comprometido” (Freire, 2006, p. 172). Aquí no se trata de saber unos conocimientos u otros, sino con unos y otros. Precisamente, relacionar lo político con lo *científico*, que inmiscuye eso que en nuestro contexto colombiano solemos llamar *lo académico*, es la apuesta. No dicotomizar el saber disciplinar o transdisciplinar con lo político, o considerar uno más válido que el otro, porque la misma forma de producir conocimiento es una acción política y la política produce conocimiento.

La relación entre campo de conocimiento y conocimiento político le permite al educando ser sujeto de historia, porque se es consciente del momento que está viviendo. El educador se reconoce como un sujeto que está históricamente determinado por el contexto que en cierta forma lo condiciona, pero no lo puede privar de su movilidad. Un caso particular que muestra la *movilidad* de los educadores de la UAIIN frente a la determinación del contexto se encuentra en la postura frente a la imposibilidad de acreditar la Universidad bajo parámetros del sistema de calidad actual. La UAIIN solicitó reconocimiento ante el MEN para otorgar títulos, pero, debido a sus particularidades, el MEN le negó el reconocimiento. Frente a ello, un educador comenta:

[El viceministro] nos dijo que podríamos certificar con el mínimo... ¡y claro! A mí se me salió el indio y le dije, “vea ministro, a mí no me venga con esa cosa, porque en nuestra Universidad es igual y mejor que muchísimas universidades del país”. Y le dije: “estamos encima de muchas universidades convencionales de garaje que ustedes han certificado, entonces no me venga con que nos van a certificar con un mínimo, olvídense” (Palechor, 2010).

Este elemento se distancia de los procesos de evaluación y acreditación de las universidades públicas y privadas. Mientras las universidades, y en ellas los profesores, deben responder a parámetros propios de los sistemas de acreditación institucional internacional y acomodan sus estructuras de acuerdo con las evaluaciones de los sistemas de calidad, los educadores de la UAIIN construyen un modelo propio, proponen otro tipo de validación de sus conocimientos, intercambian con otros y siguen caminando en la perspectiva de fortalecer su proyecto sociocultural y político. Como dice Zemelman, “una cosa es ser o estar históricamente determinado por un contexto y otra, ser prisionero de la historia y del contexto” (2009, p. 35). En este caso, el educador se sabe determinado, pero no es prisionero, porque ser prisionero equivale a borrarse como sujeto que interactúa desde sus sueños de mundo con la sociedad, y aquí es evidente que sigue soñando e interactuando desde otras posibilidades.

El educador requiere “proponer una pedagogía develadora y no ocultadora del mundo” (Freire, 2006, p. 184). Esto implica reconocerse junto a los otros dentro del contexto, pero no solamente para enseñarles una disciplina o un campo de conocimiento, sino para reflexionar y actuar sobre el mundo, lo que posibilita ver las necesidades y desafíos de las realidades históricas, políticas, sociales y culturales en que se está inmerso. Es decir, quien educa, o el educador, se coloca ante el contexto con un conocimiento

disciplinar y político que le permite leerlo y plantear qué hacer ante él, como nos lo recuerda un educador de la UAIIN:

Yo fui autoridad en la comunidad, pero también nos formamos en otras disciplinas como la música [además de la sociología], yo también soy músico, entonces todo eso me ha permitido encontrar una posible fórmula para poder dinamizar todo lo que en el camino me he encontrado y poder ponerlo al servicio de los compañeros estudiantes (Juagiboyoi, 2012).

Ello implica reconocer la práctica como un imperativo fundamental y necesario en el camino a la construcción de otro tipo de realidad. Por eso no es posible negar la práctica en nombre de una teoría que no lee la realidad, o no es pertinente alejarse de la práctica en pro de la teoría, porque dejaría de ser teoría para convertirse en verbalismo, como dice Freire. Tampoco se puede negar la teoría en nombre de la práctica, porque la podría llevar a perderse en torno a sí misma, “ni elitismo teorístico, ni basismo practicista, sino la unidad entre la práctica y la teoría” (Freire, 2006, p. 176). De modo que no es educar para el conocimiento formal únicamente, sino para que ese conocimiento contribuya a entender las situaciones en las que se está, y viceversa.

Se trata de su postura frente al mundo, y eso pasa por sus valores, sus conocimientos, sentires, habilidades y capacidades. En fin, las características que va configurando el carácter del educador de acuerdo con su experiencia y, por ende, con su postura frente al mundo. Precisamente, queremos profundizar en aquellos elementos que posee un educador para interactuar con los educandos y en el mundo del cual se hace parte. Paulo Freire, uno de los educadores que más profundizó sobre el tema, aborda diferentes cualidades que caracterizan al educador, en su caso, al educador popular. Él se refiere a la pasión que se requiere para enseñar, a los sueños por un tipo de mundo futuro, la capacidad de diálogo y reflexión, la habilidad de crear y recrear. Son entonces personas con múltiples cualidades y capacidades que poseen una sensibilidad importante para entender y comprometerse con el mundo, lo cual los lleva a ejercer su acción con aciertos y desaciertos.

En cuanto a la *pasión*, el educador es apasionado por el conocimiento que enseña, pero también muestra sin temor su sentir. Es decir, de la misma manera que el educador disfruta de su saber y se interesa por aprender y profundizar acerca de su campo de conocimiento, también hace evidente su interés frente a los educandos para que ellos se compenetren con ese sentir y recreen la pasión por aprender, por conocer,

por leer la realidad. No solo se trata de extasiarnos por la teoría, sino por cómo ella permite entender y estar en el mundo, y viceversa, por eso el educador ejerce una praxis en la cual realiza acciones y agencia procesos. En tal sentido, es clave que se deje tocar por la pasión de aquello que enseña y aquellos a quienes enseña.

El educador tiene *sueños y utopías* que le permiten ir caminando hacia una idea de futuro colectivo que se construye a muchas manos. Él no es ingenuo, va construyendo ese camino y esa idea, a pesar de que sabe que la educación no es realmente una palanca de transformación de la sociedad, pero sabe también que esta tiene un papel importante en el proceso de cambio. Por eso decide con quién quiere educar hoy y qué quiere enseñar, siempre pensando desde una perspectiva de futuro, porque sus acciones están articuladas al mañana. De tal forma que se requiere tener una perspectiva de cambio para rehacer y crear otras formas de estar y construir en el mundo un conocimiento que potencie procesos. Por ejemplo, la coordinadora del programa de Pedagogía Comunitaria de la UAIIN nos comenta:

Estamos haciendo tintas con los propios colores de la tierra, entonces llamamos a estos compañeros que vienen trabajando los colores de la tierra para hacer las cartillas, libros con el color de la tierra, con los tintes naturales. Entonces es como darle importancia al saber y al conocimiento y a esas bondades que tiene la naturaleza (Piñacue, 2012).

La conciencia de estar en un contexto y saber leerlo desde su campo de conocimiento y su conocimiento político lleva a crear formas de hacer con-sentido. La lucha para los educadores es estar constantemente creativos y transformadores. Al ser conscientes de su sujeción al mundo dado, conocen qué es la libertad y se proponen buscarla por medio de la creación en ese mundo. Sin la conciencia de la falta de libertad, o por lo menos sin la percepción de la carencia de ella, la lucha no existe. Se trata entonces de hacer consciente que se está en un mundo que determina, pero por esa conciencia se lucha constante por la libertad y eso es lo que va dando sentido a la práctica del educador. Libertad aquí es entendida como el impulso fundamental para vivir, no en el sentido vegetativo de estar en el mundo, sino de ser sujeto que construye opciones de mundo. La libertad como el gusto necesario y la expresión de vida por la creación, la invención frente a un mundo establecido.

Desde esta perspectiva, la escuela es un espacio de creación y recreación de conocimientos y también un espacio de organización política donde educandos y educadores se combinan para seguir caminado

conscientemente hacia una idea de futuro justo y digno, por tanto, este espacio educativo requiere ir más allá de los salones de clase, el espacio educativo está en la escuela, pero también fuera de ella, está en las relaciones que se establecen con sus alrededores, en las familias y en las organizaciones que hacen parte del contexto, en la gente de la vida cotidiana que se acerca a la escuela o la conoce.

Nosotros no podemos hablar de la UAIIN de forma aislada de los procesos organizativos de los indígenas del Cauca, ni al proceso político organizativo del Consejo Indígena del Cauca, ni al proceso organizativo de la organización. Somos como el producto de ambos procesos (Libio, 2010).

Crear y recrear la escuela implica escuchar y dialogar con quienes hacen parte directa de ella: los niños, niñas, padres, educadores, jóvenes que están en el proceso educativo, pero también implica escuchar a las comunidades que configuran el barrio, el territorio, la localidad donde está la escuela: los líderes, los vecinos, la comunidad académica, etc. Es decir, dialogar con quienes se interesan en ese espacio para conocer sus pensamientos e involucrarlos en los procesos educativos.

El espacio educativo es algo tan serio y potente, que requiere ser pensado por varias personas que con su capacidad de pensar y discernir lleguen a permear el espacio educativo con propuestas alternativas que viabilicen otro tipo de mundo, un mundo más justo, digno y creativo. Por tanto, la escuela se debe dejar tocar de la alegría de los procesos que realiza, con la seriedad de darle sentido al conocimiento que allí circula. Así, alegría y seriedad se funden en la búsqueda de una escuela con espíritu nuevo que mira hacia afuera, que es autónoma, seria, creativa y alegre. Como dice Freire (2006), sería desde la seriedad que se dedique a la enseñanza en forma rigurosa, y alegre desde la alegría que sea un espacio feliz en la búsqueda constante de aprender y enseñar.

Las anteriores son solo algunas de las características del educador que también enseña e investiga en el contexto donde interactúa y pone en juego las características antes mencionadas. En el caso de su *enseñanza*, el educador pone en diálogo el campo de conocimiento adquirido con el conocimiento de los educandos para aprender; y en el caso de la *investigación*, se trata del conocimiento que genera al estar interactuando con la realidad. En ambos casos, el educador está en constante relación con su contexto y con los educandos para potenciar los sueños colectivos.

El educador cumple una función importante en la producción de conocimiento, por cuanto desarrolla procesos de *investigación* para potenciar el sueño

colectivo de futuro. La investigación está articulada con su conciencia del momento histórico y, por ende, parte de lo que Zemelman (2009) ha denominado “necesidad de realidad”. Se trata de que el sujeto, en este caso el educador, en un determinado momento histórico y siendo consciente del contexto, requiere comprometerse con su momento, y para ello emprende un trabajo de indagación que lo llevará a profundizar sobre su conocimiento y a proponer algo nuevo en su contexto. Para Freire (2010), se trata de la “conciencia de inacabamiento” del sujeto, lo que conduce a una búsqueda a través de su curiosidad. Cuando el educador se sabe inacabado se empuja a “develar la realidad a través de la acción ( ) el ser que se sabe inacabado entra permanente en proceso de búsqueda” (2010, pp. 29-30).

Al respecto, en la experiencia de la UAIIN, uno de los consejeros del CRIC menciona que investigar es conocer la realidad de los pueblos indígenas, por eso “tienen que investigar cuáles son sus necesidades y a qué nosotros tenemos que apuntar. O mejor a qué le hemos apuntado, qué hemos propuesto y allá tiene que llegar” (Tumbo, Consejero del CRIC, 2012). De esta manera, quien orienta y educa es un investigador que contribuye a consolidar conocimientos propios a partir de la participación y de la necesidad del contexto, porque se parte de la conjunción de las necesidades de realidad de las personas que están en el espacio educativo. Esa necesidad puede llevar a configurar una investigación que dará una especie de repertorios de los sueños, anhelos, de los deseos de la población, que contribuirán a construir respuestas para actuar. Por ello, entre los requisitos para ser educador está que debe favorecer la producción de conocimiento.

Y aquí entra la segunda cuestión: *la enseñanza*, por cuanto investigar la realidad es un compromiso de él frente a un momento y a sus educandos. En esa relación educador-educando se encuentra la enseñanza, que es la que queremos profundizar. Si nos basamos solo en la enseñanza de los contenidos en sí, es decir, del campo de conocimiento del educador, podemos hacer que nuestros educandos se adapten al mundo dado, a las estructuras de saber y poder que existen, y seguramente lograrán acomodarse a estas, llegando a ser exitosos. Pero pensar en la perspectiva del mundo dándose, es decir, aquel que se puede permear por los sujetos y transformar por sus prácticas de creación y recreación, requiere que el campo del conocimiento se conjugue con el conocimiento frente a ese mundo.

La enseñanza necesaria de los contenidos está siempre asociada con una *lectura crítica* de la realidad. Se enseña a *pensar correctamente* por medio



de la enseñanza de los contenidos. No queremos la enseñanza de los contenidos en sí, o casi en sí, como si el contexto escolar en que son tratados pudiera reducirse a un espacio neutro en que los conflictos sociales no se manifiestan, ni queremos el ejercicio de *pensar correctamente*, desligado de la enseñanza de los contenidos (Freire, 2006, p. 176).

La idea desde la perspectiva del educador es que esa enseñanza de contenidos esté articulada a la experiencia de los sujetos que hacen parte de un contexto y al contexto en el cual se enseñan determinados contenidos. Se trata, por tanto, de inquietar a los educandos para que “el presente deba leerse como dándose” (Zemelman, 2009, p. 46) que no es un mundo dado y que por eso puede ser transformado.

La enseñanza del educador es una práctica docente que se da en un espacio-tiempo pedagógico, con sujetos que interactúan, con objetos cognoscibles, con intenciones políticas, con sueños y utopías. Por eso el educador no piensa solo en la enseñanza de las disciplinas, como dice Vasco (1998), se requiere buscar estrategias en las que la enseñanza de las disciplinas, aporte a la formación del ciudadano, a la formación política y ética de ellos, pero también a la construcción de propuestas de futuro. El educador enseña desde una propia comprensión de lo que significa enseñar, de lo que es aprender y de lo que es conocer. Existen métodos diferentes para uno y otro, pero a la vez contenidos que requieren ser enseñados y sueños por vivir. El educador aquí asume riesgos, prioriza reflexiones, contenidos, propone métodos, situaciones, los que a su vez contribuyen a potenciar la creación, la reflexión, el pensamiento, las propuestas.

Precisamente, una de las tareas más importantes del educador es contribuir a la comprensión, el entendimiento, la inteligibilidad de las cosas, de las situaciones, del mundo, contribuir a que los educandos puedan *aprender a comprender* (Freire, 2010) estas situaciones, y también a comunicarlas porque ello conlleva a un entendimiento más profundo. Esta comprensión puede llevar al educador y a los educandos a sentirse molestos ante el mundo, a sentir rabia por las situaciones que conoce. Pero, la rabia es el derecho a expresarse y molestarse profundamente por las injusticias, y esa rabia permite indignarse y va transformándose en una especie de permanente y creciente alegría creadora y propositiva. Como afirma Freire, la alegría nace:

En el momento en que siento que mi enojo tiene sentido. Y ya quedo alegre solo porque me dio coraje porque me moví y porque no me aposté. ( ) la rabia me lleva a superar la rabia, no hay otro camino para superar la rabia, sino se supera la razón de ser de

la rabia. En otras palabras, no supero mi ira porque me convengo de que debo amar a mis enemigos, supero mi rabia en la medida en que frustró a mi enemigo en la dominación que el establece sobre mí. Cuando más cambio el contexto que genera mi rabia, tanto más puedo amar libremente. Fuera de eso soy masoquista. Como no lo soy quiero ir a la lucha. Esa lucha es justa, necesaria y fundamental (2006, pp. 187-188).

El papel del educador no es solo cargar de contenidos y comprensiones de mundo, sino contribuir a la superación de las situaciones injustas e inhumanas. Allí está una de las grandes fisuras del educador con el maestro y profesor, pues el educador tiene apuestas y comprensiones de mundo desde el conocimiento que enseña, el método y el conocimiento son algunas de las herramientas que posee para su práctica educativa y política.

## Tensiones y relaciones entre las figuras del profesor, maestro y educador

A manera de cierre, y para seguir andando las relaciones y tensiones que posibilita la figura del educador a la luz de la experiencia revisada (UAIIN), quisiéramos enumerar aspectos que quedan trazados para continuar profundizando.

Una de las tensiones significativas que se puede ubicar entre la figura del profesor y el maestro frente al educador está en la función social que cumplen. Los primeros se erigieron dentro de instituciones capitalistas modernas (escuela-universidad) y en muchos casos han estado limitados a tareas propias de la labor institucional educativa y a potenciar el conocimiento disciplinar, las relaciones jerarquizadas, el vaciamiento del saber y a proponer un tipo de educación menos relacionada con las situaciones sociales e históricas. Por su parte, el educador, aunque en muchas ocasiones ha estado inmerso en las instituciones modernas capitalistas, ha andado más de cerca del ámbito comunitario, investigando y aportando a las realidades socioculturales de las que hace parte, buscando construir con los otros alternativas de vida ante las situaciones que inmovilizan y que consideran un solo proyecto de modernidad como legítimo.

De allí se puede ubicar otra tensión, y es que si la relación del maestro se instauró en el método, la del educador es con la lucha por el reconocimiento (Honnet, 1997). Esto se sustenta en que el educador, por ejemplo, en el caso de la UAIIN, a través de la escuela apoya y fortalece las luchas por la tierra y demás derechos sociales y culturales, como semilleros para

revitalizar las culturas y las lenguas indígenas (Bolaños, Tattay y Pancho, 2009), a la vez que se construyen otras formas de vida colectiva. De allí que mientras la relación del profesor y docente universitario es con el saber, sea pedagógico o especializado, la del educador de la UAIIN, es con una epistemología propia, que lucha y se resiste a la absorción de modelos de pensamiento único.

Si el educador en la UAIIN reivindica la lucha por el reconocimiento de la cultura, esta se identifica como una diferencia frente a las misiones históricas que se le asignaron al maestro, ello responde a que, mientras el maestro ayudó a erigir la idea de nación (Álvarez, 1995), el educador ayuda a resistirse a esta idea negadora de las diferencias étnicas que por siglos desconoció otros grupos humanos que han aportado e incidido en la construcción del pueblo colombiano. Pero ello sucede con otro tipo de conocimientos, por ejemplo, los educadores populares reivindican los saberes y metodologías de las clases marginadas, por lo que podríamos decir que el educador reconoce los conocimientos contextuales y locales, y en ellos busca las posibilidades de potenciar la lucha por otro tipo de sociedad. Diferente a la escuela moderna, que se erige bajo saberes y conocimiento globales y establecidos.

Desde la perspectiva del educador, se reconoce la importancia tanto del conocimiento práctico y la práctica como del conocimiento teórico, pero siempre en relación recíproca. Esta es una relación dinámica y procesual que está imbricada. No es posible minimizar o despreciar lo teórico ni el saber hecho de la experiencia que los educandos y educadores poseen. En tal sentido, no hay desprecio por el método práctico, como si tuviera un nivel inferior a la teoría, diferente a como se han erigido las figuras de maestro y profesor que establecen jerarquizaciones entre el método y el conocimiento.

La relación de los sujetos maestros/docentes se inscribe en los procesos de enseñanza, mientras que el educador se funda en la transformación de las condiciones de injusticia, exclusión y discriminación a la que han sido sometidos los pueblos indígenas. El compromiso del educador es político, “no podemos hacer pedagogía sin la parte política, y no podemos hacer acción política sin la pedagogía, por eso las dos cosas van de la mano” (Juagibyoi, 2012). Así se evidencia otra tensión en la que se cuestiona que la relación del maestro sea sólo el método y el saber pedagógico, o con el saber especializado como ocurre con el profesor, descuidando una mirada política de su propia profesión. Al respecto en la figura del educador se hace énfasis en la fuerte relación entre política y educación, como dice el educador de la UAIIN, *cuando hacemos pedagogía, hacemos política*.

Tanto el educador como el maestro parten de la importancia de investigar, aunque en cada uno los procesos de investigación tengan sentidos distintos. Por eso, la intensión sobre la investigación es otra tensión identificada, ya que mientras la educación y la pedagogía se instituyen en objetos de investigación de los *intelectuales de la pedagogía y la educación*, de hecho el conocimiento pedagógico es el que le confiere identidad al maestro hoy día, para el educador de la UAIIN la investigación es considerada como una herramienta que potencia la creación de pensamiento propio e intercultural. Es a partir de ella que se descubre, conoce, comprende y elabora el pensamiento fundamentado en las raíces culturales y en las problemáticas de cada pueblo. Por eso, la investigación es central y se ha considerado como un elemento central para todo el Sistema Educativo Indígena Propio, incluyendo la UAIIN, como lo expresa el CRIC:

Investigando las comunidades creamos y recreamos nuestros conocimientos en relación estrecha con la naturaleza, las realidades sociales, políticas, económicas y culturales de nuestros pueblos. Contribuye a generar, mejorar y desarrollar estrategias para el fortalecimiento de los planes de vida y la creación de condiciones para el mejor vivir comunitario (2011, p. 6).

En síntesis, mientras la investigación permite a algunos maestros, profesores y docentes aportar en la construcción del saber pedagógico, didáctico y de conocimientos propios de las disciplinas científicas y escolares, la investigación para el educador aporta en la construcción de alternativas de vida, de apuestas contra hegemónicas que confrontan la realidad fatalista que día a día se muestra como única e inevitable.

Con esta tensiones, solo queremos invitar a establecer puentes, posibilidades y acercamientos entre el docente, el maestro y el educador.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá: Magisterio.
- Bolaños, G., Tattay, L. y Pancho, A. (2009). Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN): un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad. En Mato, D. (coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 155-199). Caracas: IESALC-UNESCO.
- CRIC. (s.f.). *La UAIIN*. Recuperado de <http://cric-colombia.org>.

- Echeverría, B. (1997). *Ilusiones de modernidad*. México: El Equilibrista.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. México: Fondo de Cultura Económica y CREFAL.
- Freire, P. (2010). *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- González, M. (2011). La educación como conflicto intercultural. El caso de los movimientos indígenas del CRIC y la CONAE. (Tesis doctoral). México: UNAM, Doctorado en Estudios Latinoamericanos.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Moreno, C. (2011). *Estudios sobre la educación superior indígena en Colombia*. Bruselas: Centre d'Etudes Sociales sur Amérique Latine (CESAL).
- Runge, A. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá: UPN.
- Saldarriaga, O. (2003). El maestro: ¿pedagogo, intelectual... o maestro? En *Del oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Colombia: Magisterio. GHPP.
- Vasco, C. (1998) Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. M. Díaz y J. Muñoz. *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic, 107-122.

- Zemelman, H. (2009). *Reflexiones en torno a la relación epistemología y método*. México: Cerezo editores.
- Zuluaga, O (1999). *Pedagogía e historia*. Colombia: Anthropos-Siglo del Hombre Editores, Universidad de Antioquia.

## Entrevistas reseñadas

- Carlos Ed. Juagiboy. Orientador del programa de Pedagogía Comunitaria. UAIIN, Cauca. 29 de mayo de 2012. Entrevista realizada por Alcira Aguilera Morales.
- José Wilman Tumbo Chepe. Consejero mayor del CRIC y estudiante de la UAIIN. 28 de mayo de 2012. Entrevista realizada por María Isabel González Terreros.
- Susana Piñacue. Coordinadora de Pedagogía Comunitaria de la UAIIN. 29 de mayo de 2012. Entrevista realizada por María Isabel González Terreros.
- Libio Palechor. Director de la UAIIN. 27 de mayo de 2012. Entrevista realizada por Alcira Aguilera Morales y María Isabel González Terreros.