

Hacia una nueva cultura educativa

Rafael Flórez Ochoa



Vincent van Gogh, *Dos manos*, óleo sobre lienzo, 1885.

Resumen

Hacia una nueva cultura educativa

Este artículo esboza unos hitos en la historia académica de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, que el autor propone como horizonte de desarrollo futuro de la pedagogía y perspectiva para la formación de educadores en Colombia y países vecinos.

Résumé

Vers une nouvelle culture éducative

Cet article présente une ébauche des moments de repère dans l'histoire académique de la Faculté d'Éducation de l'Université d'Antioquia, en Colombie que l'auteur propose comme horizon du développement futur de la pédagogie et perspective pour la formation des enseignants en Colombie et dans les pays voisins.

Abstract

Towards a new educational culture

This article lays out some features of the academic history of the School of Education of Universidad de Antioquia, which the author proposes as horizon for future development of pedagogy and perspective for the formation of educating professionals in Colombia, and neighboring countries.

Palabras clave

Historia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; formación de educadores; pedagogía en Colombia; comprensión; confianza; investigación educativa.

History of the School of Education of Universidad de Antioquia, formation of educating professionals, pedagogy in Colombia, comprehension, trust, educational research.

Hacia una nueva cultura educativa*

Rafael Flórez Ochoa**



Gracias a Alberto Echeverri y a sus colegas, los profesores de la Maestría en Educación, tengo el gusto de regresar a estos claustros, donde me formé como hombre, como ciudadano y como profesor de pedagogía, para dirigir a ustedes unas palabras de iniciación que consagren este tramo de su vida académica a su formación como intelectuales de la pedagogía lúcidos, comprometidos y creadores de la nueva cultura educativa que requiere el país.

El legado de una generación de pedagogos

Hace treinta y siete años llegué, como lo hacen ustedes hoy, a esta Facultad de Educación

a realizar mi maestría, cargado de un bagaje humanista desde la Universidad San Buenaventura y la Universidad Pedagógica Nacional, donde había realizado mi pregrado. Rápidamente me encontré en medio de una encrucijada intelectual que me tensionó al máximo: por un lado, la formación conductista y a la vez psicologista de los profesores de la maestría, liderados por la élite intelectual de la Facultad en esa época (Bernardo Restrepo, Guillermo Vélez, Jairo Gómez, Enrique Batista, Aurora Giraldo, Manuel Ortega), todos ellos formados en Estados Unidos en planeación curricular y evaluación del aprendizaje, en la perspectiva de tecnificar la educación en Colombia y en América Latina, desde el Plan Atcon y la reforma INEM,¹ la creación de los institu-

* Lección inaugural de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación, de la Universidad de Antioquia, 7 de marzo del 2006.

** Desde 1970 hasta nuestros días ha sido catedrático e investigador en las áreas de pedagogía, didáctica y epistemología de la pedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, y autor de varios artículos y libros especializados en la misma temática, entre los cuales se destaca *Pedagogía del conocimiento* (2005).

E-mail: raflorez21@epm.net.co

1 El Plan Atcon fue diseñado en Estados Unidos para modernizar y estandarizar la formación profesional en América Latina, y asegurar las competencias laborales requeridas por las empresas multinacionales. Este plan, de 1961, patrocinado por el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), el Banco Mundial y la Organización de Estados Americanos (OEA), promovió la organización de la docencia universitaria "por departamentos", concentró la formación básica y humanista de todas las carreras en una sola Facultad, "de Ciencias y Humanidades", y promovió la enseñanza "por objetivos" conductistas.

La reforma INEM de la educación básica colombiana pretendió, desde la década del sesenta, sustituir el bachillerato clásico y humanista por un bachillerato técnico diversificado que aportara la mano de obra calificada y barata requerida por el desarrollo industrial y la inversión extranjera en el país. Su novedad pedagógica son las "rotaciones vocacionales" y la instrucción programada.

tos técnicos y tecnológicos, la educación satelital y a distancia, y la instrucción programada.

Frente a esta perspectiva se levantaba el movimiento estudiantil de la década del setenta, contra el imperialismo, la tecnología educativa, el conductismo y las políticas de instrumentalización de la enseñanza financiadas por el Banco Mundial. Se volvió lugar común la crítica radical a la escuela y a sus prácticas pedagógicas como prácticas de dominación y de alienación. Iván Illich llamaba a la desescolarización total desde Cuernavaca (1968), y Basil Bernstein proclamaba que el discurso y las prácticas pedagógicas no eran más que dispositivos de dominación mediante los cuales las clases dominantes se hacían al control de la escuela y de toda la sociedad (1988).

La confrontación radical de estas dos tendencias ideológicas marcó la vida intelectual de la Facultad durante la década del setenta, y sirvió de crisol en el que se formó esa nueva generación de profesores tan importante para la renovación intelectual de la Facultad y del país, como Alberto Echeverri, Octavio Henao, Olga Lucía Zuluaga, Federico García, Vladimir Zapata, una generación a la cual me enorgullezco de pertenecer, no porque hayamos construido un mismo y único proyecto, ni un solo y homogéneo equipo de trabajo, sino porque, en las diferencias, en las polémicas, en los desafíos que asumíamos, en la competencia y emulación fuimos perfilando los matices conceptuales y los aportes intelectuales que hoy día constituyen un legado nada despreciable para el desarrollo y el prestigio académico de la Facultad.

Para ilustrar una de las diferencias aludidas, recuerdo haber asistido a los cursos del doctor Alfonso Castellanos sobre “escuelas y corrientes pedagógicas” en la Universidad Pedagógica Nacional, lo cual me impidió reducir las teorías pedagógicas a meros discursos y prácticas de dominación ideológica. Entonces, mientras Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverri emprendieron el promisorio pro-

yecto de la Historia de las Prácticas Pedagógicas, yo más bien seguí el camino de analizar las teorías pedagógicas contemporáneas, su pretensión de explicar lógica y coherentemente los problemas de la enseñanza, su pretensión de iluminar experiencias educativas que, a la vez que solucionarían problemas pragmáticos de la enseñanza de las ciencias, podrían extraer de estas experiencias argumentos de validación de la misma teoría. Así, dediqué varios años de mi vida intelectual en la Facultad a identificar y a definir los conceptos básicos de cada teoría pedagógica y a reconocer las interacciones entre éstos para construir los *modelos pedagógicos* que facilitarían no sólo su representación clara y distinta, sino su comparabilidad, como contribución elemental para la reconstrucción del campo disciplinar de la pedagogía. Esto no significa que desconociera el aspecto ideológico de tales teorías: de hecho, en uno de los primeros trabajos sobre los modelos pedagógicos, en coautoría con Enrique Batista (1982), me dediqué a reconocer su presencia en la mentalidad de los maestros de Medellín, como núcleos ideológicos que inspiraban su práctica docente en las escuelas. Posteriormente centré mi trabajo en el análisis interno de las teorías pedagógicas y abandoné a los sociólogos la perspectiva reproductivista.

No obstante las diferencias de enfoques, los profesores de aquella generación coincidimos en mantener al menos cinco características que permiten reconocernos como exponentes de la misma generación: 1) actitud metódica de crítica y desconfianza hacia la tradición escolar; 2) actitud participativa y crítica contra el conformismo social y contra la inequitativa estructura social colombiana reflejada en la escuela; 3) apasionada dedicación al estudio y a la lectura, con especial preferencia por los autores de vanguardia en las ciencias sociales que han abierto el espacio a la condición posmoderna (Sigmund Freud, Michel Foucault, Jacques Derrida, Estanislao Zuleta, entre otros); 4) preferencia por el estu-

dio de los pedagogos del siglo XX, y 5) preferencia por la expresión escrita y pública de nuestras opiniones, nuestros conceptos y nuestras diferencias, inicialmente a través de la revista *Estudios Educativos (APE)*, denominada en su nueva época *Revista Educación y Pedagogía*, el órgano de difusión de la pedagogía y la didáctica más importante del país, bajo la dirección del profesor Alberto Echeverri.

Además de nuestras coincidencias generacionales, las diferencias conceptuales permitieron distinguir nuestro ejercicio profesional: de hecho, si las teorías pedagógicas no soportaran una validación epistemológica, por constituir apenas expresiones ideoculturales de grupos sociales particulares, la profesión docente quedaría reducida a un instrumento de alienación, a un dispositivo de dominación, y, por tanto, a merced de los intereses del grupo que en cada momento se apodera del aparato del Estado, sin que se pudiera pretender un progreso en la formación de los maestros ni en la calidad de la enseñanza, porque las teorías pedagógicas no serían más que expresión circunstancial de intereses socioculturales. De hecho, varios de los intelectuales marxistas de la época sustentaban la tesis de que sólo cambiando el sistema cambiaría la educación.

Si la pedagogía se redujera a un discurso ideológico, se podría entonces prescindir de ella cuando se considere innecesaria para el mantenimiento del sistema, como lo hace actualmente el Ministerio de Educación, al determinar que para la calidad de la enseñanza da lo mismo un licenciado que un veterinario o un ingeniero mecánico. Semejante confusión arriesga no sólo la existencia de las facultades de educación, sino la de la profesión docente. Cuando cualquiera puede enseñar, es porque se considera que la tarea es fácil y que la pedagogía se puede asimilar espontáneamente del medio ideológico-cultural. Estaríamos entonces como Freud hace cien años, presumiendo que comunicar, administrar y enseñar son tareas espontáneas que no habría que estudiar.

Pero estos matices ideológicos polemizados en nuestra generación no impidieron generar un legado cultural para la Facultad y la educación en el país, que los historiadores sabrán ponderar en su justa dimensión. Ese legado se basa en los siguientes aportes: el primero que logramos consolidar en la Facultad fue la sustitución de la tradición oral y pragmática por una cultura académica que sólo reconoce lo dicho por escrito. La creación del Centro de documentación, el Archivo pedagógico, el fortalecimiento de la revista de la Facultad como un órgano de difusión nacional acreditada por Colciencias, las publicaciones universitarias sobre los proyectos de investigación de los profesores, hasta el logro de publicaciones en revistas extranjeras y en editoriales como la McGraw Hill, son hitos por este camino académico cuyas únicas huellas son las que se dejan por escrito, que son las que se pueden citar, las que permiten orientar y apoyar los trabajos futuros.

El segundo legado de nuestra generación a la Facultad y al magisterio antioqueño es la transformación orgánica de aquélla, al pasar de un organismo de poder político subordinado al aparato de poder regional, apéndice de los partidos políticos desde la Secretaría de Educación Departamental y desde el Consejo Superior de la Universidad, a una organización académica autónoma que, con criterios eminentemente académicos, selecciona y promueve a sus profesores, diseña y apoya los proyectos, escoge sus jefes, distribuye los recursos, los estímulos y las participaciones en los eventos científicos nacionales e internacionales, según el aporte académico que cada profesor sustenta y presenta por escrito a sus colegas. Estos criterios de racionalidad académica fueron los que presidieron la Facultad cuando tuve la oportunidad y el honor de ocupar la decanatura, en contra de la tradición del clientelismo y la politiquería con que se ha manejado al magisterio antioqueño. El tercer legado de nuestra generación fue la contribución al movimiento cultural del magisterio colombiano, llamado *movimiento peda-*

gógico, el cual luchó durante la década del ochenta por articular sus intereses gremiales y de emancipación, como sector social tradicionalmente subordinado, a su afirmación como profesional de la educación inteligente y digno, sujeto de un saber propio llamado *pedagogía*. La visibilidad lograda por los escritos y polémicas publicados por los profesores de la Facultad en la revista de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), *Educación y cultura*, prueban la importancia nacional que consiguió nuestra generación en el movimiento pedagógico del magisterio colombiano, al lado de otros grupos de reflexión y crítica pedagógica inspirados en Carlos Federici, en Carlos Eduardo Vasco y otros. Nuestros conceptos pedagógicos influyeron las más altas esferas de la política nacional, hasta el punto de culminar en la Ley General de Educación (Ley 115), direccionar la reestructuración y acreditación de las escuelas normales superiores en Colombia, e inspirar el Decreto 272 para la reforma y acreditación del sistema de formación de maestros en Colombia, reconociendo a la pedagogía como “el saber fundante”, avalando el estudio de las teorías y modelos pedagógicos, y recomendando la enseñabilidad de las ciencias como una de las dimensiones esenciales en la formación de los licenciados.

Finalmente, no puedo dejar de mencionar el aporte sustancial que nuestra generación ha realizado en la investigación educativa y pedagógica, con trabajos que han trascendido la región y han ganado prestigio nacional e incluso internacional, como ocurrió con el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, o como viene ocurriendo desde hace años con los importantes trabajos del grupo del profesor Octavio Henao en didáctica y nuevas tecnologías.

Una concepción actual de la pedagogía

Creo que las sociedades contemporáneas han avanzado tanto, que ya no pueden sobrevivir sino aquellas que eduquen intensamente a su

gente. En la actualidad, no es suficiente con proclamar la sociedad del conocimiento, ni basta con el avance de la ciencia en un grupo privilegiado de cerebros. Sin formar una masa crítica de profesionales y técnicos que piense en las soluciones a los problemas de la producción de bienes y servicios a nivel mundial, el país no puede competir, y queda fuera del mercado, lo que es lo mismo, fuera de los bienes de la globalización. Por supuesto, se trata de una educación con calidad, es decir, con un concepto pedagógico contemporáneo que saque a los estudiantes de la tradición repetitiva y memorística, y los ponga a pensar, a analizar los fenómenos y los conceptos en cada campo disciplinar particular. No me refiero, entonces, a la pedagogía como un discurso general y abstracto, sino orientado a la enseñanza de campos disciplinares, y a grupos de estudiantes concretos, situados y con contexto sociocultural propio.

La pedagogía, aplicada a la enseñanza de las disciplinas, ayuda a definir las metas de formación, describe el proceso de aprendizaje y formación que se quiere recorrer con el estudiante, identifica las experiencias y contenidos privilegiados a los que se atribuye mayor poder formativo, describe las regulaciones que estructuran la relación pedagógica más formativa, y propone las opciones metodológicas y didácticas más productivas para que la enseñanza sea efectiva en el logro de las metas de formación. Es ésta la pedagogía que permite mejorar la enseñanza y cualificar la educación del pueblo colombiano para avanzar por la senda del desarrollo económico y social que necesita el país.

Naturalmente, estoy hablando de una teoría pedagógica, no de una religión ni de un dogma; por tanto, no es un pecado entrar a una mezquita, ni a una sinagoga ni a una iglesia cristiana. Podemos ser inteligentemente eclécticos durante el desarrollo de una carrera, incluso en el desarrollo de un curso. Para formar un profesional del agro, podemos enseñarle, con un modelo pedagógico conductista, a manejar máquinas integradas que aran, siem-

bran y cosechan, mientras que puede aprender a solucionar problemas de suelos, de mejoramiento de semillas y de control de plagas mediante un enfoque pedagógico constructivista. Por supuesto, no hay que confundir *pedagogía aplicada* con su *instrumentación didáctica*, aunque esta última se deriva de la primera, y se enriquece con la incorporación de las nuevas tecnologías, como lo viene haciendo el profesor Octavio Henao.

Comprensión y confianza

A diferencia de las cosas y los demás seres vivos, sólo los seres humanos somos conscientes de la complejidad del mundo. A partir del momento en que los seres humanos nos percatamos de que existen otros seres, como *alter ego*, otros seres con su propia subjetividad, que tienen acceso directo al mundo y lo pueden experimentar de manera diferente, desde otras perspectivas, desde ese momento el mundo se complica. La complejidad del mundo se aumenta por esta dimensión social que llamamos *intersubjetividad* y se convierte desde entonces en fuente de gran incertidumbre (e inseguridad). Y el mundo que experimentamos no está fuera de nosotros, hacemos parte de él, estamos insertos en el mundo hasta el punto de que lo que mejor nos define es el entorno. Mejor dicho, sin el entorno social y cultural desapareceríamos.

El mundo actual globalizado es tan complejo que los seres humanos necesitamos comprenderlo y reducir su complejidad para poder soportarlo. Ante esta nueva situación de mayor complejidad social, el hombre puede y debe desarrollar estrategias más efectivas para abordar y reducir la complejidad, su incertidumbre y su inseguridad. Sus estrategias más originales siguen siendo *conocer* el mundo y *confiar* en los demás. Son ambas caras de una moneda que garantizan un solo propósito: reducir la incertidumbre y la complejidad del mundo para hacer más llevadera la vida.

Conocer el mundo no significa solamente distinguir, separar, aislar los fenómenos ni llenar con datos confiables los preconcepciones que tenemos sobre él. Al fin y al cabo, la función de la representación del mundo es ordenarlo, es distinguir y sustraer objetos del caos, es reducir la complejidad del mundo, como diría Luhman (1996). La experiencia del mundo adquiere sentido organizado, comprendiendo las condiciones complejas de existencia, y esto no se realiza sino como una operación intersubjetiva: el sentido y el mundo andan juntos y se constituyen intersubjetivamente. No sólo podemos conocer el entorno, sino que somos capaces de seleccionarlo, de diseñarlo, de crearlo (la autopoiesis de H. Maturana, 1981).

Amplios sectores de la población mundial que viven en Latinoamérica están excluidos de la educación, de los servicios de salud y carecen de identidad legal. Muchos de ellos no poseen ni siquiera cédula de identificación que los acredite como ciudadanos. Estos serían “marginados” sociales, en el sentido de que no participan ni tienen acceso al bienestar social, por carecer de una remuneración decorosa para su trabajo, aunque están “integrados” al sistema mundial de producción como productores de materias primas, como trabajadores del sector primario, por ejemplo, los campesinos. No obstante, el mundo globalizado está presente en nuestros campesinos, como seres subordinados, y la alta complejidad de la sociedad es su problema y su desafío. Habría que indagar cuál es la capacidad de estos hombres para relacionarse con la complejidad. Nuestro reto como educadores es facilitar que estos hombres desarrollen lo que les corresponde: elevar su capacidad de relacionarse con la complejidad del entorno que les tocó en suerte. Para ello disponen al menos de dos estrategias: *comprensión* de sus condiciones de existencia, de su entorno, y *confianza* en sí mismos de que las cosas pueden cambiar y encauzarse razonablemente, que existen posibilidades de mejorar la vida para sí mismos y su entorno. Sin esta confianza es imposible entender el entorno con una espe-

ranza y un compromiso intersubjetivo en su futuro. Se trata, pues, de confiar para poder comprender y comprender para confiar.

La investigación educativa

Ahora bien: comprender y confiar son momentos del mismo movimiento inteligente de los seres humanos que se realiza a través de la *investigación*. Ésta nos convoca en este importante programa, la Maestría, que ustedes comienzan hoy, como una experiencia de comprensión y de confianza.

La investigación educativa es un racimo de caminos cognitivos para producir conocimiento pedagógico sobre la enseñanza, sobre el entorno, sobre la sociedad y la cultura. Por tanto, son caminos metodológicos que pretenden confirmar sus conocimientos con razones comunicables intersubjetivamente, sobre objetos tan complejos que abarcan y se confunden con el mismo investigador, como la sociedad y la cultura que nos abarca a todos. No obstante, los mejores aportes se consolidan cuando se respetan *criterios mínimos de validación*, como la coherencia lógica, la consistencia contextual, y el acuerdo o apoyo en los especialistas que se dedican al estudio del mismo objeto. No todo se vale en pedagogía: podemos identificar cuáles proposiciones son más coherentes, más productivas, más contrastables en la práctica. Desde aquí podemos imaginar algún progreso conceptual y teórico en la pedagogía, al cual ustedes seguramente podrán contribuir en el futuro para justificar el esfuerzo de sus profesores y de la Universidad en esta Maestría que hoy inician.

En regiones que no se distinguen por su desarrollo social y económico, existen desde hace varias décadas instituciones académicas y educativas públicas que absorben una buena porción del excedente económico de la sociedad, sin que se visualice el impacto económico y social de tales instituciones sobre el subdesarrollo del entorno. Ni la autocomprensión, ni la autoconfianza de sus egresados les ha per-

mitido generar los proyectos y las soluciones que necesita el desarrollo de la región.

Ello significa que la educación convencional, transmisionista del pasado, que no selecciona las alternativas de futuro ni propicia el desarrollo del presente, se ha convertido en un factor de estancamiento, en una carga social de la que medran algunos pocos académicos, lejos de su función movilizadora del desarrollo regional. La educación de los marginados y de los pobres necesita de la misma calidad de la educación de los ricos, no por solidaridad ni por razones de equidad o de justicia social, sino por razones económicas, para alcanzar el desarrollo del conjunto de la sociedad y poder competir como nación.

La investigación en educación se abre frente a ustedes como una posibilidad de comprender nuestra situación, nuestras condiciones reales de existencia, aprovechando la experiencia del mundo que tienen los individuos y las comunidades educativas, sin necesidad de mucha parafernalia tecnológica y estadística, porque valorizamos en el conocimiento lo que nos ha pasado, lo propio, lo vivido, lo experimentado, lo compartido, lo expresado en el habla, en la vida cotidiana, en la cultura, en la intuición, en el diálogo y en las transacciones e interacciones que permiten prever y podar las posibilidades del futuro.

Abordar, pues, el mundo como totalidad en toda su complejidad es pretensión de dioses y de filósofos. Entre otras cosas, porque no estamos fuera del mundo, estamos dentro, aquí y ahora; la mirada total es imposible. Además, el mundo no tiene límites, es inabarcable; por ésto no es un sistema. Lo que el mundo constituye es precisamente nuestro horizonte universal de experiencias, al cual tenemos acceso si logramos una mejor experiencia educativa y cultural. Tal es el compromiso que empiezan hoy como estudiantes de la Maestría: armarse con las mejores herramientas metodológicas que ella les brinda, para penetrar en su propio horizonte de experiencias.

Referencias bibliográficas

BERNSTEIN, Basil, 1988, *Class, Codes and Control*, Londres, Routledge and Paul Keagan [Véase en español una selección de textos publicada en 1990 por Mario Díaz, bajo el título *La construcción social del discurso pedagógico*, Bogotá, Prodic-El Griot].

FLÓREZ, Rafael, 2005, *Pedagogía del conocimiento*, Bogotá, McGrawHill.

FLÓREZ, R. y BATISTA, E., 1982, *El pensamiento*

pedagógico de los maestros de Medellín, Medellín, Universidad de Antioquia.

ILLICH, Ivan, 1968, *La escuela, esa vieja y gorda vaca sagrada*, Mexico, CIDOC.

LUHMAN, N., 1996, *Confianza*, México, Antropos.

MATURANA, H., 1981, "Autopoiesis", en: ZELENY, Milan, comp., *Autopoiesis: a Theory of Living Organization*, Nueva York, North Holland Publishers.

Referencia

FLÓREZ OCHOA, Rafael, "Hacia una nueva cultura educativa", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 44, (enero-abril), 2006, pp. 61-69.

Original recibido: febrero 2006

Aceptado: mayo 2006

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
