

Propuesta pedagógica: ¿Qué formación? ¿Qué educación?

Arley Fabio Ossa Montoya¹

Universidad de Antioquia

Joel Padilla Ruiz²

Corporación Universitaria Adventista

Ángela Urrego Tobón³

Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid

Resumen

El artículo es producto del proyecto de investigación: *El compromiso social fundador de las Facultades de Educación adscritas a ASCOFADE, capítulo Antioquia-Chocó y sus propuestas pedagógicas motivadas por las exigencias legales, conceptuales y contextuales en la última década³*, realizado con un diseño investigativo de corte crítico y con base en la hermenéutica, en el cual se reconstruyen, desde una idea arqueológica, contextos socioculturales de producción y reproducción de los saberes sociales. A partir de esta metodología, se conceptualiza la categoría *propuesta pedagógica* y se muestran tres perspectivas del campo conceptual de la pedagogía, las cuales dan visibilidad a las propuestas pedagógicas de las Facultades de Educación. El escrito evidencia además las adscripciones históricas que las Facultades de Educación han presentado, y en las que se asumen *concepciones de formación y educación* asentadas en la tecnología educativa, en la crítica (la resistencia a los procesos de modernización y tecnificación educativa) y en la reivindicación de formas de organización favorables a la participación política. En un apartado final, se señalan las posturas pedagógicas que suscitaban las propuestas educativas en las Facultades de Educación en el capítulo Antioquia-Chocó.

Palabras clave: Facultades de educación, propuesta pedagógica, formación y educación.

1 Doctor, magíster y licenciado en Educación. Profesor titular e investigador de la Universidad de Antioquia. Miembro del grupo de investigación Interuniversitario de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

2 Magíster en Música con énfasis en Teoría Música de la Universidad EAFIT. Profesor investigador de la Corporación Universitaria Adventista.

3 Doctora en Ciencias Pedagógicas. Magíster en Investigación Educativa. Socióloga. Correo electrónico: aurrego@elpoli.edu.co

A pedagogical proposal: Wich education? Which schooling?

Abstract

This article is a product of the research project The social founding commitment of the Schools of Education gathered around ASCOFADES, Antioquia-Chocó chapter, and their pedagogical proposals motivated by legal, conceptual, and contextual requirements in the latest decade, carried out with a critical and hermeneutical design with the intention of reconstructing, from an archeological perspective, some sociocultural contexts of production and re-production of social knowledge. Based on such methodology, the category of pedagogical proposal is conceptualized and three perspectives of the conceptual field of pedagogy are presented, thus making the pedagogical proposals of Schools of Education more visible. This article also verifies the adscriptions of Schools of Education, which have traditionally adopted conceptions of formation and education, usually from the perspectives of education technology, criticism (the resistance to processes of educative modernization and mechanization), and the vindication of organizational forms that favor political participation. The final section of the article is devoted to the pedagogical positions that promoted the educative proposals of the Faculties of Education in the Antioquia-Chocó chapter.

Keywords: Schools of education, pedagogical proposals, schooling and education.

Conceptualización y perspectivas de la propuesta pedagógica

Para iniciar, la categoría *propuesta pedagógica*, se asume bajo la idea de concebir a las instituciones educativas como instancias complejas y dinámicas y da gran relevancia a su principal dinamizador, el maestro, con el propósito de empoderarlo para atacar la «raíz misma de la subalternidad intelectual, ese carácter de saber sometido, funcional de la tecnología educativa que ha sido asignada al saber pedagógico» (Echeverri y Zuluaga, 2003:114).

La noción tecnológica de la educación, que se ha tenido durante varios años, ha incidido especialmente en las diferentes reformas educativas. Ellas han limitado a las diferentes Facultades de Educación en la adquisición de un compromiso social para procurar una relación coherente entre sus propuestas pedagógicas y la formación de maestros comprometidos y con un sentido más crítico frente a los procesos de formación propia y de los que tendrán bajo su responsabilidad.

Para el desplazamiento de la racionalidad tecnológica en la educación y el asentamiento de un maestro trabajador de la cultura, se cuenta con la tradición del Movimiento Pe-

dagógico, que, con su función política y pedagógica, fue y será un apoyo fundamental en la reivindicación de la historia de las instituciones educativas, de las características de sus respectivos contextos históricos, sociales y culturales y, muy especialmente, de las Facultades de Educación. En esta redefinición del devenir histórico de la educación está la posibilidad de realizar una resistencia. Expresa Mejía:

Todos los remesones educativos del momento, lo fueron de una globalización, que había cambiado su patrón de acumulación, y se acomodaba a una nueva manera de estructurar la sociedad. Para ello comenzó a construir una dirección multilateral a este proceso. El Banco Mundial dejó de ser banco de promoción de sectores productivos, para dedicar una buena parte de sus recursos a coordinar y dirigir la mayoría de los cambios educativos, construyendo unas tecnocracias internacionales que fueron produciendo un proyecto homogéneo sobre la educación centrada en estándares y competencias, declarando el hecho educativo como técnico, sin ideología y sin política (2004: 1).

La propuesta pedagógica con compromiso social de las Facultades de Educación y de los mismos maestros alcanza su reconocimiento con los planteamientos desarrollados por Echeverri y Zuluaga, cuando señalan que el Campo Conceptual de la Pedagogía se sustenta en tres perspectivas (2003: 111).

La primera, significada por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, configura el compromiso social como un saber de orientación político-epistemológica de las instituciones formadoras de formadores y de los maestros mismos. En este sentido se sugiere que el concepto de *saber pedagógico* sea el eje articulador del *campo pedagógico*. Según Zuluaga (1999: 135), el saber pedagógico hace referencia a un concepto metodológico delimitado por el modo en que se hacen los análisis en la práctica pedagógica para que posibiliten, respecto a la escuela, el maestro, la instrucción, la enseñanza y la formación del sujeto, la articulación de tradiciones y de conceptos. En este orden de ideas, el saber pedagógico adquiere una significación metodológica que agrupa planteamientos referidos a la educación y a la formación, que conllevan el posicionamiento del compromiso social de las instituciones formadoras de formadores y de los mismos maestros frente a su quehacer respectivo. Cobra de igual manera valor en esta discursividad el concepto de *pedagogía*, visto como la «disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como también al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura» (Echeverri y Zuluaga, 2003: 112).

Se destacan, en esta primera perspectiva, los planteamientos del Grupo Federici; uno de sus representantes, el profesor Carlos Eduardo Vasco esboza: «la pedagogía es el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialógica sobre su propia práctica pedagógica y de otras prácticas y disciplinas que intercalan con su quehacer. El acto pedagógico es la razón de ser de la pedagogía» (1990: 119).

Esta perspectiva también se alimenta de los aportes y planteamientos de los profesores Vladimir Zapata y Rafael Flórez. Zapata se aproxima al concepto de *pedagogía* y dice que «es un discurso con un corpus conceptual resultante de la reflexión sobre la formación, cuando ésta es hecha ex profeso, con intencionalidad explícita en un escenario construido para ello (formal y no formal) y con actores y rituales (maestros y alumnos)» (1992: 43). Para Flórez, la pedagogía es:

una disciplina socio-humanística que estudia y propone estrategias para la transición del niño del estado natural al estado humano, hasta lograr su mayoría de edad como ser racional, autoconsciente y libre, proceso que está subordinado a la meta de la formación de los jóvenes en el sentido de su humanización (1989: 45).

Como consideraciones finales de esta primera perspectiva del Movimiento Pedagógico, se deja en evidencia una variedad de categorías de análisis que dan cuenta del énfasis

que hoy se da a la enseñanza y que expone la necesidad de asignar un estatuto epistemológico a la pedagogía, particularmente a través de su historicidad.

La segunda perspectiva se enmarca en un conjunto de enunciados que guía el quehacer del maestro. En ella la pedagogía y el compromiso social deben entenderse como una configuración social que permite el desvelamiento y reconstrucción de las orientaciones, prácticas e ideales que una determinada sociedad asigna a su reproducción o educación.

Para Antanas Mockus y otros (1994), la pedagogía es un discurso que conlleva directamente al reconocimiento del sentido y compromiso social del quehacer y de la actividad del maestro. En este sentido, la pedagogía se concibe como un conocimiento de gran relevancia social para los docentes y estudiantes (en cualquier nivel de formación unos y otros), para la comunidad local, la sociedad civil y el Estado. Ello tendrá relevancia en la medida que permita cualificar los procesos educativos mediante la apropiación y elaboración de conceptualizaciones y estrategias tanto políticas como pedagógicas.

A estos planteamientos se une la postura de la profesora Araceli de Tezanos (1996), para quien la actividad teórico-práctica de las instituciones educativas cumple un papel fundamental en la formación de maestros; por consiguiente, admite generar constantemente el saber pedagógico. Ahí se estaría hablando del compromiso social de las instituciones de formación profesional.

Por último, la tercera perspectiva asume la pedagogía y el compromiso social como una propuesta que delimita las formas legítimas de ejercer el oficio del maestro en los diferentes contextos sociales. En este sentido se expresan Antanas Mockus: «una pedagogía correspondería a una cierta delimitación de modos de enseñar, considerados válidos dentro del conjunto amplio de todos los posibles modos de enseñar» (1994: 16).

Complementan esta postura los aportes de Díaz, quien considera la pedagogía como «un sistema de mensajes implícitos que se encarga de regular las relaciones de quienes participan

en las prácticas pedagógicas. [...] un dispositivo para la producción, la reproducción y transformación de la cultura y los procesos de socialización» (1990: 40); esta consideración deja en evidencia que la pedagogía permite poner en escena el compromiso social de las Facultades de Educación y en general de las instituciones formadoras de formadores.

Dentro de esta perspectiva, a la pedagogía se adjudica una dimensión figurada como generadora y dinamizadora de manifestaciones culturales, de relaciones sociales, de saber, de experiencia y de subjetividad. Por ello, la pedagogía es un dispositivo cultural dialéctico, porque transforma y se transforma en razón de los cambios que se van manifestando en lo económico, político, social.

Con estas premisas, uno de los objetivos del grupo investigador liderado por el profesor Mockus es llevar a la pedagogía desde una disciplina reconstructiva del saber empírico e intuitivo hacia un saber con un carácter mucho más teórico. Para sus planteamientos, este grupo investigador se apoya en los postulados teóricos sobre la pragmática universal de Habermas, los cuales pretenden:

explicitar las reglas más generales que dan cuenta de un saber como dominado por los hablantes, que les permite incorporar oraciones en relación con la realidad, de tal manera que puedan asumir funciones de representación, expresión de intencionalidades y establecimiento de relaciones interpersonales legítimas, expresándose así su competencia comunicativa (1994: 22).

Concepción de formación y educación en las perspectivas pedagógicas

Las tres perspectivas anteriores, evidenciadas en la fundamentación teórica y política de

la praxis pedagógica, pueden ser vistas como miradas a la formación y a, la educación a partir de unas determinadas concepciones de sociedad. En este sentido, en las propuestas pedagógicas, las Facultades de Educación muestran, de forma explícita o implícita, adscripciones históricas a las mismas tres perspectivas pedagógicas, así:

En primer lugar, se asumen concepciones de formación y educación coherentes con unas representaciones de la sociedad moderna, donde la tecnología educativa es valorada por las instituciones educativas como utopía favorable al desarrollo social, científico y tecnológico. Es una propuesta que introduce una visión tecnocrática de la realidad educativa, cuyos postulados se centran en la necesidad de que el profesor cuente con buenas y variadas herramientas para llevar a cabo la acción docente, según la creencia de que la riqueza y variedad de estímulos elevará la atención y motivación de los estudiantes y facilitará la adquisición y recuerdo de la información. Desde esta perspectiva instrumentalista, los medios son soportes materiales de información que deben reflejar la realidad de la forma más perfecta posible. Se responde así a un modelo estándar de alumno y a una cultura escolar homogénea.

En dicha perspectiva, los elementos de una sociedad basados en la confianza, las utopías y la tradición giran en torno al disciplinamiento y a la reproducción de la sociedad vigente. Las Facultades de Educación, que históricamente encarnan esta perspectiva, se reconocen como funcionales en los procesos de modernización y tecnificación.

En segundo lugar, se evidencian concepciones de formación y educación que históricamente encarnan críticas y resistencias a los procesos de modernización y tecnificación educativa centrados en la instrumentalización o colonización por parte de disposiciones funcionales de los sistemas sociales. Para ello se retoman los postulados del Movimiento Pedagógico en Colombia, que develan cómo en la “tecnología educativa” la pedagogía quedaba “enrarecida” por efectos “cientificistas”, desarticulada conceptualmente, subordinada a la psicología y reducida a una simple metódica de programación y diseño de un libreto que todo maestro debía cumplir.⁴

En estas concepciones, la confianza, las utopías y la tradición se basan en la crítica y la visibilización de la crisis de la sociedad actual para, desde el Movimiento Pedagógi-

4 La reforma educativa que proponía el gobierno se fundamentaba en los principios de la psicología conductista y reducía al maestro a ser un simple “administrador de currículo”, pensado, organizado e impuesto por “los técnicos del ministerio de educación”, quienes, obsesionados por el cumplimiento de “objetivos instruccionales”, negaban la voz y el pensamiento de los maestros, reducían el proceso de aprendizaje al cumplimiento de objetivos “observables” predeterminados por la tecnología educativa y el diseño instruccional (Teydi) y centraban la enseñanza en la transmisión fiel del contenido. Cf. Tamayo Valencia (2006: 102-113)

co, unir esfuerzos para que haya una mejor educación, en la que se propenda a la reflexión sobre sus acciones y con el propósito de reinventar la escuela y renovar las prácticas pedagógicas en una perspectiva transformadora, sobre todo en las instituciones formadoras de maestros.

En tercer lugar, las concepciones de formación y educación son pertinentes a las representaciones de una sociedad en la que se reivindican formas de organización favorables a la participación política, a la justicia social y a la deliberación.⁵ Desde esta perspectiva se propone reconceptualizar la pedagogía como disciplina, donde se “recoge el saber cómo y lo eleva al saber qué”, dando sentido a la práctica pedagógica y ofreciendo al maestro un horizonte conceptual y metodológico que le permita comprender sus modos de actuación y su papel protagónico en la transformación social.

En dicha perspectiva, la confianza, las utopías y la tradición se basan en la crítica y en la búsqueda de alternativas educativas y formativas, relacionadas con la crisis de la sociedad actual. Las Facultades de Educación, que históricamente encarnan esta perspectiva, emergen como instituciones críticas y constructivo-propositivas a los procesos de modernización y de tecnificación.

En la lógica propuesta por esta última perspectiva, la concepción de sujeto desde un horizonte crítico se sustenta en la consideración del ser humano como un ser inacabado y en permanente construcción, con capacidad reflexiva y crítica, que le posibilita autonomía y creatividad para interactuar con los otros a fin de transformarse y transformar la sociedad y la cultura. Cobra relevancia el concepto de *formación* planteado por Hegel y Gadamer⁶. En Hegel apunta a la esencia humana: la persona en su devenir es una tarea interminable para convertirse en ser espiritual general. En Gadamer, la formación debe ser entendida como un proceso constante de desarrollo y progresión, que va más allá del cultivo de las capacidades previas y de la habilidad y la destreza, para hacer énfasis en el desarrollo de las capacidades y del talento. El objeto de formación se da sobre la base del ideal de la persona que se requiere formar, acorde con el ritmo cambiante de la historia, circunstancia que implica una toma de conciencia ética e histórica que promueva la transformación de la persona y de la sociedad. Cobra valor en esta mirada la preocupación del proceso formativo y educativo del maestro, enmarcado en su propia historicidad, enfocado a

la potencialidad de lo humano y a la valoración de la educación como proceso permanente, en toda la vida y en todos los espacios propios de la cultura.

Esta perspectiva se fundamenta en Álvarez y González, para quienes «formarse es el proceso de construirse a sí mismo», «la formación entendida como un proceso y el resultado cuya función es la de preparar al hombre en todos los aspectos de su personalidad» (2003: 72); por lo que la educación debe atender a la formación de las nuevas generaciones desde la integralidad de la persona (con valores, actitudes, conocimientos, habilidades, destrezas) y ayudar a desarrollar la capacidad de «aprender a ser, aprender a aprender, aprender a conocer, aprender a emprender, aprender a convivir y aprender a trascender» (Delors, 1996: 104). Otra perspectiva pedagógica desde donde se lee la formación es la propuesta pedagógica crítica, asumida por el Movimiento Pedagógico nacional, en la cual es necesario concebir cierto tipo de maestro, al respecto Saneugenio y Escontrela, (2000), expresan:

Investigador cuya práctica profesional docente es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación, de experimentación y de cambio, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende; interviene para facilitar y no para imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión (Pág. 29).

De esta manera es necesario que el maestro deje de verse como un simple aplicador de técnicas y transmisor de contenidos, atributos propios de la tecnología educativa, y se asuma como un investigador que busque transformar su práctica a partir de la crítica y la reflexión. Así se sostendrá la defensa del maestro investigador, mientras la investigación pedagógica se

5 El Grupo Federici, en sus trabajos sobre la pedagogía como dispositivo de poder desde el saber y sus mecanismos de reproducción, nos mostró cómo toda construcción de currículo es un acto de poder desde un arbitrario cultural y señaló los peligros de una pedagogía agregada que dispersa y atomiza su sentido en proyectos asignaturistas, que esconden sus reales intenciones de control y sometimiento a los intereses de los grupos hegemónicos en el poder. Cf. Tamayo Valencia (2006: 107)

6 Sobre el concepto de formación, cf. Ríos Acevedo (1996)

conciba como una interacción permanente de la teoría pedagógica con la práctica docente, experiencia que abre un campo ilimitado en que se requiere mirar las propias prácticas educativas y sus contextos históricos de manera crítica.

Al respecto es importante lo expresado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN):

la formación y el desarrollo integral de los educadores exige ubicarlos como profesionales en el marco de un desarrollo conceptual que implique por lo menos cuatro dominios: Dominio de los problemas de la realidad educativa que han de ser objeto de estudio, reflexión e intervención; el dominio de las teorías y del debate epistemológico de la pedagogía como disciplina fundante de la profesión y garante de su identidad; el dominio de una práctica con responsabilidad social, basada en competencias propias distinguibles de las de otros profesionales y el dominio de la profesión entendida como la dimensión histórica, ética y normativa que orientan, organizan y regulan el ejercicio profesional (1998: 17).

Los docentes formados integralmente deben ser críticos, analíticos y transformadores, comprometidos y capaces de crear ambientes y situaciones pedagógicas que les permita la auto-comprensión y transformación de la realidad mediante una actitud de indagación, que, enriquecida con temas y modelos investigativos, les genere la reflexión de la práctica educativa para proponer acciones encaminadas al desarrollo social.

Posturas pedagógicas que promueven propuestas educativas en las Facultades de Educación

El surgimiento de las Facultades de Educación del capítulo Antioquia-Chocó está marcado por las características de las instituciones de Educación Superior en que nacen y por *posturas pedagógicas* que determinan el desarrollo de propuestas educativas diferenciadoras, las cuales pueden ser de dos tendencias: la mayo-

ritaria, de fundamentación pedagógico-religiosa, sobre todo católica, y la minoritaria, de fundamentación pedagógico-secular protestante.

La fundamentación pedagógico-secular de la segunda tendencia es configurada por tradiciones pedagógicas asociadas a las ideas curricularistas anglosajonas, representadas en la denominada tecnología educativa, y por tradiciones pedagógicas críticas, como las asumidas por el Movimiento Pedagógico. Se debe advertir que estas categorías no se presentan de manera unívoca y absoluta en las Facultades y que en algunas de ellas coexisten rasgos de las dos tendencias enunciadas, generándose una condición denominada como *hibridación pedagógica*.

Facultades de Educación con una fundamentación pedagógico-religiosa

Esta tendencia enuncia el tipo de propuestas pedagógicas que reivindican como centro de sus praxis educativas y formativas la *imago Dei*, la imagen de Dios como ideal antropológico y pedagógico. De esta forma, pensar en la fundamentación pedagógico-religiosa es darse a la tarea de reconstruir los vínculos, diálogos y tensiones existentes entre carismas religiosos y prácticas pedagógicas; en términos foucaultianos, entre tecnologías pastorales y tecnologías formativas (Muñoz, 2007: 846).

Para el caso específico de esta investigación, dicha fundamentación pedagógico-religiosa se logra evidenciar en dos configuraciones pedagógicas: 1) las propuestas católicas (arquidiócesanas, diocesanas y de comunidades religiosas); 2) las protestantes (denominalistas).

1. Propuestas pedagógicas católicas

Asumidas como pedagogías «tradicionales» (Flórez, 1989), encarnan la visión de la Iglesia Católica Romana en torno a la imagen de Dios. Fundamentan su praxis en valores como la humildad, fraternidad, sencillez, amor o en miradas de vigilancia y control como el castigo, testimonio, disciplina, etc. La moral católica configura un referente central en la formación de formadores de algunas Facultades de Educación y asimismo en la consolidación histórica de cierto maestro *clásico*, artesano y apóstol, que guiado por el «amor religioso» (Saldarriaga, 2003: 266-282) y alejado de los saberes modernos puede resistir la degeneración y la barbarie.

Las manifestaciones pedagógicas de dicha moral católica podrían ser de dos posturas: la fundamentación pedagógico-católica arquidiócesana o diocesana y la fundamentación pedagógico-católica de las comunidades religiosas.

A la primera postura pertenecen las Facultades de Educación proyectadas como una acción contundente del proceso de evangelización de la Iglesia Católica y basadas en el diálogo entre la fe y la razón (García, 2004: 7). Así las universidades cuentan con el arzobispo u obispo como un Gran Canciller y con un grado de autonomía y autosostenimiento. Las Facultades propias de universidades católicas nacidas de las arquidiócesis o diócesis son: La Universidad Pontificia Bolivariana (1957), la Universidad Católica de Oriente (1983) y la Universidad Católica del Norte (1996).

En la segunda postura, las Facultades de Educación fundadas bajo el amparo de comunidades religiosas presentan unas características de formación (que la vida siga el ideal de la Iglesia y se base en los hechos de los Apóstoles) y unos principios (una valoración de Dios y de la comunidad por encima del individuo). Al interior de estas comunidades religiosas se ejercitan carismas y se efectúa su misión a la luz de sus fundadores. En este sentido se encuentra la Universidad de San Buenaventura (1973), como una institución en que la imagen religiosa básica es San Francisco, y le da fundamento la comunidad franciscana, como una escuela que une el conocimiento de la ciencia con la vivencia y difusión del Evangelio: ciencia y estudio son esenciales del ideal franciscano. Es una institución que afirma su identidad en la confluencia de tres puntos principales: su ser universitario, su ser católico y su ser franciscano. En la actualidad, asume como eje articulador de esos tres puntos la propuesta pedagógica denominada *Paideia Franciscana*, entendida como la defensa de las formas de vida coherentes con la vivencia del hermano de Asís.

La Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Lasallista (1984) tiene como ideal formativo a San Juan Bautista de La Salle y su comunidad lasaliana o lasallista; allí se asumen como ideal del ser humano los principios enmarcados en la imagen del Hermano y en la educación que integra roles humanos, científicos y técnicos. Así, el legado de San Juan Bautista de La Salle ha sido acogido para formar un maestro idóneo, profesional, ético y con sentido social.

Por último, la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Luis Amigó (1995), cuya imagen ejemplarizante es Fray Luis Amigó y su comunidad los Terciarios Capuchinos, quienes desde una concepción de humanismo cristiano, con una clara identidad católica, han intervenido la población vulnerable de la región, como antes lo ha hecho la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos a través de procesos educativos fundamentados en la Psicopedagogía Correccional, en los que se hibrida la pedagogía católica de esta comunidad con posturas pedagógicas sociales y reeducativas.

Estas Facultades de Educación asumen su fundamentación pedagógico-religiosa a la luz de sus fundadores, quienes les imprimen carismas particulares a sus praxis educativas y formativas. El punto de encuentro con las Facultades arquidiócesanas o diocesanas será su ideal desde la idea católica de Dios, y sus diferencias estarán basadas en las manifestaciones concretas de dicha idea a través de las revelaciones de sus fundadores.

2. Propuestas pedagógicas protestantes: denominacionalistas

Las Facultades de Educación que siguen esa configuración pedagógica defienden la formación según la *imago Dei*, pero basadas en el acercamiento metódico y disciplinado a la cultura del texto y del testimonio como fundamentos teológicos protestantes.

Para esta investigación, dichas propuestas pedagógicas logran evidenciarse en la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Adventista (1981). En su Punto de Encuentro Familiar (PEF) de 2008 se expresa como principio pedagógico fundamental el amor, pues *Dios es amor*. Todo otro principio confluye en el amor a Dios y el amor al prójimo. Su teóloga central, Elena R. White, señala: el amor, base de la creación y de la redención, es el fundamento de la verdadera educación.

El principio básico sobre el cual se fundamenta el modelo educativo de la Corporación Universitaria Adventista (UNAC) es la creencia en Dios y en su revelación a través de la Biblia. Considera que la educación es una idea de Dios y su objetivo en este mundo es el bienestar y desarrollo de los seres humanos y de los demás seres creados. Desde la condición de lo religioso, podemos afirmar que lo pedagógico está centrado en la imagen de Dios, lo que implica que existe una acción educativa representada en unos ciclos vitales humanos, los cuales han de ser vigilados, controlados y potenciados según referentes valorativos de las morales religiosas. En este sentido, se hace central la reconstrucción de las propuestas pedagógicas religiosas, para comprender los carismas religiosos que ejercen teleológicamente una influencia en la manera como son dispuestas las acciones pedagógicas.

Facultades de Educación con una fundamentación pedagógico-secular

Se sustentan en saberes que con un enfoque práctico se pusieron a circular de 1954 a 1970 bajo concepciones tradicionales, en abierta hibridación con ideas de la universidad moderna, centrada en dispositivos administrativos. En esta dinámica, la pedagogía queda relegada a la condición de arte y sus implicaciones conceptuales e investigativas se ven diezmadas e invisibilizadas. Se presenta en este periodo el debate en torno a la denominación de las Facultades encargadas de formar maestros, como *Facultades de Educación* o *Facultades de Ciencias de la Educación*. El ejemplo más fehaciente de este debate fue la dinámica pedagógica de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Para 1957, esta dependencia asume el nombre de Facultad de Ciencias de la Educación (García, 2004: 39). La auto-representación (lejos de obedecer a una conciencia epistemológico-teórica sobre las ciencias de la Educación como una tradición pedagógica propia del contexto francófono) respondió a una forma intuitiva de reconocer las subdivisiones que la formación de licenciados requería para dar cuenta de las especificidades educativo-formativas propias de las políticas educativas del país. Lo anterior condujo a la continua intención independentista de las llamadas *ciencias básicas*, que en abierta tensión buscaron ser unidades académicas independientes, como la Facultad de Química, la Escuela de Idiomas y el Instituto de Educación Física, con consecuencias en la fundamentación de las didácticas de los saberes específicos y en los trabajos interdisciplinarios que ponen en diálogo a la pedagogía con otros saberes.

Para la década del ochenta y del noventa, el debate en torno a la fundamentación pedagógico-secular de las Facultades de Educación puso en discusión la reducción del quehacer pedagógico y la praxis educativa y formativa de la enseñanza. Para autores como Runge (2008), la extendida concepción de la pedagogía como enseñanza evidencia una serie de inconsistencias de las Facultades de Educación, tanto en su estructura como en su función, aspecto que las hace centrar en la pedagogía escolar e institucional y restringir su actividad de formación

profesional a la creación de licenciaturas exclusivas para enseñantes de escuelas o colegios, situación que limita su apoyo y fomento a las disciplinas universitarias y la investigación, con consecuencias para que el campo disciplinar cree su propia “masa crítica”.

A inicios del siglo XXI, la fundamentación pedagógico-secular de las Facultades de Educación parece atravesada por la mirada tecnocrática y aplicada por la escuela que invisibiliza la pedagogía y refiere las acciones y disposiciones educativas a discursos venidos del gerenciamiento y de la economía, en los que temas como el capital humano ejemplifican este asunto (Mejía, 1997: 99). Para el profesor Martínez, la despedagogización del sistema educativo surge de la conformación de una sociedad que se centra en el gerenciamiento, con lo cual la escuela no sólo recibe nuevas demandas, sino que se redefine a la luz de un modelo social empresarial. La escuela no solo cumple demandas de la empresa, sino que es entendida como empresa (2004: 281).

En estos trayectos históricos de las fundamentaciones pedagógico-seculares se consiguen identificar dos grandes tendencias en las propuestas pedagógicas de las Facultades de Educación: 1) las que han asumido desde sus fundamentos pedagógicos las teorías anglosajonas promovidas a partir de la tecnología educativa; 2) las que han asumido las denominadas *pedagogías críticas* como base de su praxis pedagógica, arraigadas en las resonancias del Movimiento Pedagógico.

1. Teorías anglosajonas promovidas a partir de la tecnología educativa

En el contexto de la fundamentación pedagógico-secular de las Facultades de Educación, en la década del cincuenta y del sesenta, se hace central la llegada a nuestro país de tradiciones anglosajonas, con fuertes incidencias de fundaciones y misiones norteamericanas, orientadas por la idea de modernización y racionalización conforme a dispositivos administrativos como la departamentalización y el reordenamiento académico y administrativo (Parra, 1998: 21). Tales tradiciones terminaron por reducir el tema educativo a la instrucción mediante una escolarización centrada en la producción, la eficacia, el rendimiento, la rentabilidad, la efectividad y la racionalización (Martínez, 2004: 91-104), desde una mirada administrativa que desfiguró el acto pedagógico. En efecto, la tendencia ha sido denominada como *tecnología educativa* y concentra su praxis educativa en las tecnologías instruccionales: guías, objetivos, medios, contenidos y evaluaciones estandarizadas (Mejía, 2007: 147). Se acentuó con el curricularismo que se instaló a inicios de la década del setenta, el cual fusionó ideas

venidas de las teorías organizacionales y de los aportes de la psicología cognitiva, para focalizarse en la organización institucional, la enseñanza y su evaluación. La diada de *tecnología educativa y currículo* garantiza de forma instrumental el cumplimiento de objetivos educativos trazados en perspectiva tecnocrática, los cuales hicieron del maestro un operario del currículo y un reproductor del saber y de realidades que aplanaron las diferencias locales a partir de un sistema educativo isomórfico, el cual tendió a la misma estructura y composición (Martínez, 2004: 298).

La anterior dinámica, de la que no estuvo exenta la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, atravesó los desarrollos institucionales de las Facultades de Educación de la Universidad Tecnológica del Chocó (1972) y del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (1981), que en 1964 inicia labores institucionales. El conjunto de estas dependencias deben su nacimiento a entes públicos del orden departamental o municipal, que les dan una condición de posibilidad laica en su dinámica de instrucción pública.

Aquí podemos concluir que la diada de *tecnología educativa y currículo* dio lugar a un currículo técnico en las Facultades de Educación, lo que produjo un maestro práctico que predeterminó el proceso de enseñanza, reguló la relación con los discentes a partir de la psicología cognitiva y conductista y las teorías organizacionales, no tuvo una conversación crítica para la transformación cultural y política y, por lo tanto, creó una condición subalternizada de la pedagogía en Colombia.

2. Pedagogías críticas: el Movimiento Pedagógico

Esta tendencia, inspirada en el Movimiento Pedagógico, se convierte en un punto de resistencia y tensión contra las posiciones anglosajonas. Nacida en 1982 como un asunto político de generación de alternativas culturales y sociales, rompe con la idea curricularista del maestro como un depositario del saber, para proponer una revolución de su subjetividad por la vía de un sujeto que ha de ser productor del saber pedagógico en el entramado contextual de un territorio. Emerge entonces una forma cultural de lucha, denominada por Mejía como *geopedagogía* (1997: 189); es capaz de construir una movilización intelectual en que la pedagogía es sacada de los escenarios académicos para ser colocada en la vida de los maestros y en los procesos de organización, que se dan en un doble ejercicio de pensamiento y acción, y convierte en procesos de sistematización toda la práctica social y pedagógica trabajada. Así la práctica, llevada al saber y la experiencia, nace como una alternativa de resistencia y de construcción de contrahegemonía cultural (Mejía, 1997: 97).

Las Facultades de Educación que con mayor fuerza lograron acoger este interés pedagógico y político fueron: la Facultad de Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia (1972), fundada con el propósito pedagógico-político de formar maestros con principios cooperativos, solidarios y democráticos, y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (1954), que de 1980 a 1993 se caracteriza por una *reestructuración y afirmación territorial*, momento en que logra consolidar las ideas sobre la identidad política de la universidad pública, iniciar un proceso de descentralización de sus programas en regiones de Antioquia y establecer convenios con las escuelas normales superiores, sustentados en las ideas políticas y pedagógicas emergentes en el contexto de la década del ochenta y del noventa. Se aprovechan en este contexto y en dicha institución proyectos como «Filosofía y Pedagogía» (Zuluaga, 1976: 201), orientado desde la perspectiva de investigación teórica y crítica, el cual constituye una ruptura teórico-metodológica con los trabajos previos de fundamentación epistemológica e investigativa de la Facultad. Como derivaciones más importantes de este proyecto se cuenta con el posicionamiento pedagógico y político del saber pedagógico como centro de la pedagogía, lo cual permitió reconstruir y proponer formas cada vez más complejas de práctica pedagógica. Desde esta perspectiva teórica, el maestro es visto como sujeto del saber pedagógico (Zuluaga, 1999), esto es, un sujeto que puede construir el campo conceptual y aplicado de la pedagogía con conceptos de obras pedagógicas clásicas y contemporáneas vigentes, problematizadoras.

Así, el Movimiento Pedagógico impregna a las Facultades de Educación, fundadas en la diada *tecnología educativa y currículo*, la cual, con formas prescriptivas y normativas, determinó la estructuración de un currículo racional y tecnológico, en el que la dinámica educativa terminó burocratizándose. Se transita por esta vía a una perspectiva que aborda el currículo como una construcción social y cultural, construcción que busca nuevas articulaciones entre las teorías y la recuperación de las experiencias cotidianas de los docentes mediante indagaciones a través de las relaciones que existen entre lo individual, lo grupal y lo institucional y donde las disciplinas escolares constituyen el punto de convergencia (Mejía, 1997: 89-112).

Lo cierto es que después de más de veinticinco años del Movimiento Pedagógico la idea vigente de lo curricular parece visitar las viejas tesis curricularistas de la tecnología educativa, con el enfoque de pasar de una planeación centrada en cobertura a una centrada en calidad.

Tensiones y reconfiguraciones pedagógicas

Una vez expuestas las diferentes posturas en la fundamentación pedagógica de las Facultades de Educación estudiadas, específicamente la postura de fundamentación pedagógica religiosa y secular, es central recordar dos ideas orientadoras:

1. Dichas fundamentaciones no son un todo coherente; son formas híbridas que han tenido cierta centralidad o hegemonía pedagógica, y no se descartan sus fusiones o sincretismos con otras posturas o tendencias pedagógicas.
2. Con independencia de las configuraciones y reconfiguraciones pedagógicas de dichas Facultades, hay en la actualidad unas exigencias legales, contextuales y conceptuales que parecen reducir el asunto pedagógico a su mínima expresión, privilegiándose en la fundamentación institucional los saberes y discursos venidos de los estudios del gerenciamiento.

En relación con la primera idea, las hibridaciones pedagógicas de las Facultades estudiadas pueden ser enunciadas de la siguiente manera:

- En la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia se logran reconstruir tres grandes tensiones pedagógicas: 1) la tensión pedagógica de la década del cincuenta y del setenta, donde los referentes pedagógicos católicos sincretizan con la tecnología educativa; 2) la tensión pedagógica de la década del ochenta y del noventa, en términos de mezclas entre las ideas curricularistas anglosajonas y las pedagogías críticas; 3) las tensiones de principios del siglo XXI, con hibridaciones entre las pedagogías críticas y los discursos gerenciales.

- En la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, las tensiones pedagógicas fundamentales se dan en tres orientaciones: 1) las colisiones existentes en torno a la propuesta pedagógica católica y la propuesta pedagógica cibernética o de sistemas complejos; 2) las tensiones entre la propuesta pedagógica cibernética y las pedagogías críticas, principalmente en sus concepciones del maestro como sujeto del saber; 3) las fricciones existentes entre las pedagogías críticas y los discursos de la calidad.
- En las Facultades de Educación de la Universidad Tecnológica del Chocó y del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, las principales tensiones giran en torno a la idea pedagógica de la formación de maestros en la perspectiva de la cobertura (la escuela expansiva) y de la formación de maestros de la calidad (la escuela competitiva).
- En la Facultad de Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia, las tensiones pedagógicas se dirigen hacia la articulación existente entre las pedagogías críticas propuestas en la década del setenta como alternativas al capitalismo salvaje y el actual modelo pedagógico constructivista social, visto como una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento y la virtualidad.
- En la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, las tensiones pedagógicas pueden reconstruirse de la siguiente forma: la existente entre la pedagogía franciscana (*Paideia Franciscana*) y las pedagogías críticas y las colisiones entre las pedagogías críticas y los estudios del gerenciamiento.
- En la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Oriente, las tensiones giran en torno a: 1) las posturas pedagógicas católicas y las pedagogías críticas; 2) las pedagogías centradas en la educación rural y las pedagogías de los derechos humanos; 3) las pedagogías alternativas, como la pedagogía del texto y el tema de la calidad.
- En la Facultad de Educación del Tecnológico de Antioquia, las tensiones son sobre las perspectivas pedagógicas acordes con la estandarización educativa y la gestión de planes, proyectos y estrategias socioeducativas y pedagógicas, que incidan en el desarrollo multidimensional y respondan a las características multiculturales, pluriétnicas, económicas y políticas de la población objeto de intervención y su medio familiar y comunitario.
- En la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Lasallista, las tensiones pedagógicas giran alrededor de la propuesta pedagógica lasallista y la propuesta pedagógica constructivista.

- En la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Adventista, las tensiones son sobre el diálogo entre una propuesta pedagógica protestante adventista y las propuestas pedagógicas seculares, por ejemplo: las ideas pedagógicas de Dewey, Herbart, Montessori, Piaget, Vigotsky y Ausubel. ¿Cómo sustentar una propuesta pedagógica ecléctica, caracterizada por agrupar diferentes teorías vigentes de la educación, y aplicarlas en cada una de las modalidades educativas en las circunstancias particulares del proceso de enseñanza y aprendizaje?
- En la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Luis Amigó (FUNLAM), las tensiones son relacionadas con el diálogo entre la propuesta pedagógica amigoniana y la pedagogía social y entre la pedagogía reeducativa y el gerenciamiento.
- Finalmente, en la Facultad de Educación de la Universidad Católica del Norte, las tensiones son acerca de la relación propuesta entre las pedagogías católicas y la pedagogía virtual en el contexto de la sociedad del conocimiento.

Como un supuesto de la primera idea y a la vez como un vínculo entre la idea de la hibridación pedagógica y la despedagogización de las Facultades de Educación, se puede afirmar que lo que está en jaque por la versión instrumentalizadora del docente es la defensa del maestro como sujeto del saber pedagógico.

Ahora bien, la despedagogización de las Facultades de Educación opera en el caso de las reformas y políticas educativas de calidad, en cuanto ubica un campo de actuación en que los sujetos quedan atrapados sin tener aparentemente alguna alternativa de distanciamiento y de crítica pedagógica a la sociedad.

A modo de conclusiones

La concepción de una propuesta pedagógica requiere del trabajo intelectual del maestro, un trabajo que le permita resistir a una noción tecnológica de la educación, característica que aún está presente en las Facultades. Esta posición institucional permite jalonar propuestas pedagógicas con compromiso social, poner en circulación los saberes, no sólo de índole epistemológica, sino política, ello unido a la reflexión personal y dialogal sobre la práctica pedagógica, a la reconstrucción de lo curricular en función de un proyecto de sociedad y cultura cruzado por lo ético, lo político y lo estético y por una potenciación del maestro para estar atento y comprometido con la producción, la reproducción y la transformación de la cultura social y ambiental.

- En general, en las propuestas pedagógicas de las Facultades de Educación se observan adscripciones históricas a las tres perspectivas pedagógicas anteriormente abordadas, así:
- Asumiendo concepciones de formación y educación coherentes con unas representaciones de la sociedad moderna, donde la tecnología educativa es valorada por las instituciones educativas como una utopía favorable al desarrollo social, científico y tecnológico
- Evidenciando concepciones de formación y educación que históricamente encarnan críticas y resistencias a los procesos de modernización y tecnificación educativa, centrados en la instrumentalización o colonización por parte de disposiciones funcionales de los sistemas sociales.
- Asumiendo concepciones de formación y educación pertinentes a las representaciones de una sociedad en la que se reivindican formas de organización favorable a la participación política, a la justicia social y a la deliberación.

Bibliografía

ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos y GONZÁLEZ AGUDELO, Elvia María (2003). *Lecciones de didáctica general*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

DELORS, Jacques (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Bogotá: Santillana, Ediciones Unesco.

ECHVERRI SÁNCHEZ, Jesús Alberto y ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía (2003). «Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias». En: ZULUAGA GARCÉS *et ál.* *Pedagogía y Epistemología*, pp. 111-123. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional, Grupo de la Historia de la Práctica Pedagógica.

DÍAZ, Mario y MUÑOZ, José (Eds.) (1990). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura (CORPRODIC).

- FLÓREZ, Rafael (1989). *Pedagogía y verdad*. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura.
- GARCÍA MONSALVE, Luis Argemiro (2004). *A propósito del cuestionamiento: ¿qué significa en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Oriente eso de ser responsable de lo que hacemos?* En: *Conversaciones Pedagógicas*, N° 4, 17-23. Rionegro: Facultad de Educación de la Universidad Católica de Oriente.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Antrópos, Convenio Andrés Bello.
- MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl (1997). *Educación y escuela en el fin de siglo*. Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular.
- (2004). «Expedición Pedagógica Nacional». En: Panel sobre reformas educativas en América Latina en el XX Congreso de la CIEC. Santiago de Chile, enero 8-14.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998). *Hacia un sistema de formación de educadores. Serie de documentos especiales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MOCKUS SIVICKAS, Antanas et ál. (1994). *Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- MUÑOZ GAVIRIA, Diego Alejandro (2007). «Concepciones de niñez y juventud en las pedagogías católicas de principios del siglo XX en Colombia». En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 5, N° 2, pp. 841-857. Manizales: Universidad de Manizales.
- PARRA SANDOVAL, Rodrigo (1998). *La calidad de la educación. Universidad y cultura popular*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, Fundación FES.
- RÍOS ACEVEDO, Clara Inés (1996). «Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer». En: *Revista Educación y pedagogía*, Vol. 7, N° 14-15, pp. 11-37. Medellín: Universidad de Antioquia.
- RUNGE PEÑA, Andrés Klaus (2008). «Breve introducción al campo disciplinar y profesional de la Pedagogía: consideraciones básicas sobre pedagogía, práctica educativa y saber pedagógico». Medellín: Universidad de Antioquia.
- SANEUGENIO, Amadeo y ESCONTRELA, Ramón (2000). «El modelo crítico-reflexivo y el modelo técnico: sus fundamentos y efectos en la formación del docente de la educación superior». En: *Docencia Universitaria*, Vol. 1, N° 1, pp. 11-39. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- SALDARRIAGA, Óscar (2003). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional, Grupo de la Historia de la Práctica Pedagógica.
- Tamayo Valencia, Luis Alfonso (2006). «El Movimiento Pedagógico en Colombia (Un encuentro de los maestros con la Pedagogía)». En: *Revista HISTEDBR On-line*, N° 24, pp. 102-113. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Fecha de consulta: julio de 2010.
- (1990). *Maestros, artesanos intelectuales: estudio crítico sobre su formación*. Bogotá: Educación y Cultura. No 20. Julio de 1990. P. 68-71.
- Tezanos, Araceli de (1996). «La formación de educadores y la calidad de la educación». En: *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 7, No 14-15, pp. 36-65. Medellín. Universidad de Antioquia.
- VASCO URIBE, Carlos Eduardo (1990). *Reflexiones sobre pedagogía y didáctica*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- ZAPATA VILLEGAS, Vladimir (1992). *Historia de la pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Extensión y Educación a Distancia.
- ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía (1976). *Filosofía y Pedagogía: presentación metodológica y directrices del trabajo*. Medellín: Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
- (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores.