

DEBATE, REFLEXIÓN PEDAGÓGICA Y REFORMAS EDUCATIVAS

Óscar Julián Cuesta M¹.

Resumen

El presente escrito discute cómo la reflexión pedagógica ha influido en las reformas legislativas en educación en Colombia. Para ello, realiza una sucinta contextualización histórica de la educación colombiana, centrandó su atención en el debate dado entre la tecnología educativa y el Movimiento Pedagógico. Dicha discusión, dada por investigadores y profesores a nivel nacional, observa la formulación de reflexiones particulares sobre la práctica educativa en Colombia, lo cual permite empezar a hablar de una discusión pedagógica que tuvo influencia en la formulación de la Ley General de Educación de 1994.

Palabras clave: Pensamiento pedagógico, educación en Colombia, tecnología educativa, Movimiento Pedagógico.

DEBATE, REFLECTION ON EDUCATION AND EDUCATIONAL REFORMS

Abstract

This paper discusses how reflection on teaching has influenced the legislative reforms in Colombian education. It does so through a brief historical contextualization of education in Colombia, focusing on the debate between educational technology and the Pedagogical Movement. This discussion, given by researchers and teachers nationwide, allowed the observation of how individual reflections on the educational practice in Colombia were developed, which stirred a discussion about teaching that eventually influenced the formulation of the Education Act of 1994.

Key words: Pedagogical thought, education in Colombia, educational technology, Pedagogical Movement.

DEBATE, REFLEXÃO PEDAGÓGICA E REFORMAS EDUCATIVAS

Resumo

O presente trabalho discute sobre como a reflexão pedagógica tem influído nas reformas legislativas da educação na Colômbia. Para isto, faz uma sucinta contextualização histórica da educação colombiana, centrandó sua atenção no debate entre a tecnologia educativa e o

¹ Comunicador Social de la Universidad Santo Tomás, Magister en educación Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia y Técnico en locución y producción de medios audiovisuales del Colegio Superior de Telecomunicación. Se desempeña como educador en proyectos de población vulnerable y como docente universitario.

Movimento Pedagógico. Tal discussão, feita por pesquisadores e professores em nível nacional, permite observar a formulação de reflexões particulares sobre a prática educativa na Colômbia, o que permite que se comece a falar de uma discussão pedagógica que teve influência na formulação da Lei Geral de Educação de 1994.

Palavras-chave: Pensamento pedagógico, educação na Colômbia, tecnologia educativa, Movimento Pedagógico.

Introducción

La educación, como escenario de formación social, es un espacio de constante tensión, dada su labor de formar a los nuevos sujetos que pertenecerán a la comunidad.

En el caso latinoamericano, dicha tensión ha estado deliberadamente influenciada por los grupos dominantes, quienes han buscado en modelos externos la construcción de la nación deseada. Esto, en pocas palabras, ha limitado la producción propia de reflexiones acerca de la práctica educativa.

Sin embargo, existen notorios esfuerzos por criticar la influencia de las fuentes europeas y norteamericanas, dado su carácter hegemónico central que subyuga a la periferia. En esa línea, se destacan pensadores que han cuestionado, evaluado y, sobre todo, propuesto abordajes propios sobre la pedagogía y el ejercicio cultural de la educación.

Aunque el presente artículo no pretenda destacar las ideas de personajes que nacen de forma conspicua en cada uno de los países del continente, sí parte de establecer que existe un pensamiento propio latinoamericano, producto de la reflexión particular de la cosmovisión, tradición e historia del mismo continente.

En este caso específico, desea poner a consideración la existencia de un diálogo (o si se quiere un debate) pedagógico propiamente colombiano, hipótesis transversal de todo el escrito.

Para acercarnos a esta reflexión, en un principio se realizará una breve contextualización histórica

de la educación colombiana. Posteriormente, se centrará en la discusión suscitada entre la tecnología educativa y el Movimiento Pedagógico, espacio que este escrito considera como el epicentro del debate pedagógico colombiano. Por último, presenta unas reflexiones finales acerca de dicho movimiento y su influencia en las reformas educativas de la última década del siglo XX.

La educación en Colombia

Desde su institución como República, la educación en Colombia estuvo guiada por la luz de la cruz y la moralidad de los manuales de catecismo, influencia que se extiende hasta nuestros días. Sin embargo, la historia de la educación colombiana no se puede limitar al papel jugado por la iglesia, aunque sea imposible desligar su protagonismo. Existen otros procesos que necesitan ser revisados. En aras de ser concisos, es pertinente citar la segmentación histórica que hace Cajiao (2004) en tres momentos principales.

Según él, existe un primer momento que se extiende hasta algo más de la mitad del siglo XX, en el cual “la educación es asumida como una tarea familiar y comunitaria, propia de las sociedades agrarias” (Cajiao, 2004, p 32).

Recuérdese que para 1945, más del setenta por ciento de la población vivía en zonas rurales, lo cual muestra de llenó las formas de la sociedad Colombiana para la época. Según datos que ofrece Cajiao (2004), más de la mitad de la población era analfabeta, y existían 53 mil estudiantes matriculados en secundaria y 680 mil en primaria.

Se puede asegurar, sin temor a reproches, que el papel del Estado colombiano en esa primera etapa fue notoriamente escaso, sin políticas ni compromisos destacables.

La gran característica de ese primer momento, dado su carácter familiar y comunitario, es una práctica educativa que buscaba formar niños y jóvenes para ser incorporados a la cultura local, es decir, la transmisión de tradiciones, códigos de comunicación, relaciones sociales y, de manera preponderante, habilidades para trabajar en el contexto inmediato (pesca, ganadería, minería artesanal, manualidades, entre otras).

El segundo momento, que se extiende de mediados del siglo XX hasta 1990, tiene un notable precedente: entre 1940 y 1965, la población colombiana pasó de 8 millones 600 mil personas, a más de 17 millones, lo que significa un cambio radical en la demografía. Según datos que ofrece Cajiao (2004), la población rural creció 35 por ciento y la urbana 500 por ciento, dada la migración masiva a las ciudades por diferentes factores, entre los más destacados la violencia partidista.

En ese segundo momento, marcado por la explosión demográfica y el crecimiento abrupto y no planificado de las ciudades, se da la llegada masiva de la radio-transistores, que tuvieron un importante papel en la construcción insípida de la nación. Asimismo, se empieza dar el arribo de los primeros televisores. Igualmente, en este periodo se empieza abrir paso la industrialización del país.

“En ese contexto, la escuela se convierte en la herramienta civilizadora por excelencia. Es imprescindible que niños y niñas adquieran las aptitudes necesarias para participar en las aptitudes necesarias para participar en la vida social y productiva que requiere la ciudad” (Cajiao, 2004, p 34).

Además, según Cajiao (2004, p. 35) “durante un largo periodo que llega hasta la década de los 60’, el proceso escolar se centra en los cambios de hábitos de la población, en el que parece este

propósito cumple un papel determinante los manuales de urbanidad”. Esto se debe a que las clases ricas del país, que comerciaban con Europa y E.U, se preocuparon por refinar sus modales y, por extensión los del pueblo, tradujeron manuales y catequismos. Entre otras cosas, evidentemente había una preocupación por limpiar la raza y mejorar la sanidad, pues se consideraba que la nación estaba enferma y de allí su atraso.

Posterior a la mitad del siglo XX, el Estado asume mayor protagonismo en la educación, manteniendo un control permanente sobre el sistema escolar. Sin embargo, en la década de los 70 la oferta educativa crece gracias al esfuerzo departamental y no central, pero lo hace de manera desordenada. A finales de esta década, se da la Ley de la Nacionalización de la Educación Pública, legislación producto de una presión social para abrir nuevas escuelas (Cajiao, 2004).

Entre las décadas de los 60 y 70 se da un proceso rápido de, si cabe la palabra, modernización, a través de la intriducción de metodologías de enseñanza, novedades curriculares, mecanismos de control y evaluación. En dicho proceso de modernización se ve la influencia de ideas extranjeras, dadas las misiones provenientes de otros países. Así mismo, porque los expertos colombianos que empiezan a destacarse en el campo de la educación tienen formación en el extranjero.

Por lo anterior, “la educación adquiere una inercia de crecimiento en la que la discusión pública prácticamente no existe” (Cajiao, 2004, p. 37). Entre otras cosas, porque no se da un debate público sobre la práctica y el sistema educativo. Al parecer, para la época, los medios de comunicación tampoco motivaban dicho debate, limitándose a realizar entrevistas a los ministros que, más bien, eran publrreportajes, o se limitaban a el choque entre las disposiciones oficiales y las reacciones del sindicato (Cajiao, 2004). Así pues, la educación no hace parte de un debate público porque en su dinámica no entran a discutir las familias, las comunidades, los conglomerados culturales, etc.

El tercer momento, tiene su origen en el debate previo a la Constitución del 91 y a lo proclamación del mismo texto constitucional. Según Cajiao (2004), aunque no hay un profundo debate acerca de la educación, 40 de los 380 artículos tocan el tema de la cultura o la educación. Ese tercer momento, tiene su mayor auge con la formulación de la Ley General de Educación en 1994.

Debate entre la Tecnología Educativa y el movimiento Pedagógico

El anterior marco histórico, nos permite centrar la atención de este escrito en el contexto en el cual nace una destacada tensión entre la implantación de la denominada tecnología educativa y las reacciones que logró establecer en el Movimiento Nacional. Aunque Cajiao (2004) no menciona ni a la tecnología educativa ni el Movimiento Pedagógico, a lo mejor porque sus reflexiones no los consideran importantes en la *concertación de la educación colombiana*, la tensión dada entre los defensores de la primera y los contradictores agrupados en el segundo, se convierte en el fundamento principal para afirmar que en Colombia ha existido un debate pedagógico propio.

En efecto, la discusión suscitada entre los escuderos de la tecnología educativa (considerada como el uso de los avances de la ciencia en la educación, como los son los artefactos de información o la aplicación curricular de un principio psicológico) y las ideas liberadoras y autónomas de los miembros del Movimiento Pedagógico (que va más allá de la puja sindical del momento), permiten pensar la existencia de un debate que alimentó la reflexión pedagógica nacional.

Como nos muestra Cajiao (2004), en los dos primeros momentos no pudo existir una reflexión pedagógica significativa, pues se nota una marcada dependencia de la iglesia y de las aspiraciones de la clase burguesa dirigente, influenciada por el espejismo extranjero y deseo de ser como la sociedad europea y la norteamericana. Precisamente, en el tercer momento, con la nueva Constitución y la

formulación de la Ley General de Educación, es que se ve materializado el debate propio, producto del diálogo intelectual entre, si caben los términos, los cientificistas y los revisionistas.

Dicho debate tiene un dinámico momento en los años 1984 y 1985, cuando el Grupo Federici y el profesor Carlos Vasco discuten diversos temas en dos sustanciosos artículos publicados en la revista Colombiana de Educación.

El primero, firmado por Carlo Federici, Antanas Mockus, Jorge Charum, José Granés, María Clemencia Castro, Berenice Guerrero y Carlos Agustín Hernández, se titula *Límites del cientificismo en la educación* y fue publicado en la edición número 14 de la mencionada revista. El segundo, que es la respuesta de Vasco a las críticas plateadas allí, denominado *Límites a la crítica del cientificismo en la educación*, fue publicado en la edición número 16 de la misma revista.

Hay que decir que, tanto uno como el otro, presentan visiones muy enriquecedoras para el debate entre la tecnología educativa y el movimiento reaccionario a dicha tecnología.

El primer artículo critica ese ciego apego al cientificismo, de carácter ideológico, que considera a la ciencia y la tecnología una panacea que no amerita dudas. Sobre todo, revisa la incursión de esta visión en la educación, con el propósito de reorganizar el proceso educativo y aumentar la eficiencia del mismo.

Para el Grupo Federici, no se le puede dar un carácter axiomático a los postulados conductistas de la psicología y al paradigma positivista de la investigación. En especial, porque la educación es una dinámica de orden cultural, es decir, simbólica, etérea y de vivencia subjetiva, contrario a los principios absolutistas de los citados enfoques, que buscan medir y determinar evidencias visibles para sus leyes.

Posteriormente, este artículo discute si la educación es una acción instrumental o una interacción. La

primera, la acción instrumental, es, según ellos, reduccionista, pues centra todo en la enseñanza, buscando la consecución efectiva de ciertos logros previamente establecidos (centrando todo en depositar saberes en el estudiante y esperar unas respuestas deseadas de él, lo cual niega la singularidad del alumno). La segunda, la interacción implica reflexión, conocimiento y comunicación, es decir, un proceso cultural que busca reconocer, acercar y compartir con el saber del otro, lo cual implica, inevitablemente, situaciones conflictivas, pero necesarias en la formación integral del sujeto.

Bajo este panorama, se preguntan sobre el papel del docente en la práctica educativa, si su papel en el aula se limita a ejecutar comandos o va más allá de este proceso. Sobre todo, si su experiencia personal debe ser castrada en aras de la objetividad (por ejemplo, un maestro con más años de experiencia puede identificar más fácil los problemas de aprendizaje de un estudiante y llegar de manera particular a sus necesidades). Asimismo, recuerda que el proceso de interacción en el aula está mediado por rasgos más bien poco conductistas: 'me parece que le maestro me tiene tirria' o 'ese profesor sí que es buena gente'.

En ese orden de ideas, el maestro debe reconocer el saber del alumno, la experiencia que éste tiene, los problemas que lo acojen, etc. Pues desconocer estas singularidades implica negar la subjetividad del otro y la posibilidad de libertad y autonomía del estudiante.

Por su parte, el artículo del profesor Carlos Vasco, que se centra en analizar y responder a las críticas planteadas por el grupo Federici, empieza por reconocer que comparte muchas de las reflexiones dejadas en el escrito anterior, dado que la incursión de la tecnología educativa en Colombia tuvo inconvenientes, tropiezos que era necesario sufrir para lograr una mejor dinámica en el proceso educativo.

Sin embargo, empieza por criticar la manera rauda y taxativa de sus críticos, pues tampoco se trata

de condenar todo o salvar todo, sino de discutir y consensar, elogiando explícitamente el debate que se da en las páginas de la revista.

Vasco afirma que afianzarse ciegamente al saber científico es cerrarse a las posibilidades (aciertos y desaciertos) del saber. En ese sentido, con respecto a la crítica que se hace a la tecnología educativa por ser una instrucción de repetición, él asegura que:

“siempre debemos estar en guardia contra la cristalización de una técnica que trata de pasar del cerebro a la acción sin pasar por la conciencia (...) Pero tampoco puede dividirse que se requiere de un compromiso entre la carga cognitiva que exige el mantenimiento de la conciencia y la reflexión permanente, y la facilidad, la eficacia y la libertad misma de la acción; ese compromiso se ha concretado históricamente en la alternación del uso más o menos irreflexivo de las tecnologías, con periodos cíclicos de reflexión sobre las mismas, periodos que con la palabra impuesta ahora por nuestros acreedores del Fondo Monetario Internacional podemos llamar ‘ciclos de memoria’” (Vasco, 1985).

En otras palabras, que está bien criticar la repetición en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que no se puede condenar en todos los casos, puesto que el cerebro lleva acabo funciones que realiza y que de vez en cuando reflexiona sobre ellas, pero que si no las hiciera memorísticamente sería un gran inconveniente: amarse los zapatos.

Vasco no comparte el término tecnologización de la educación, que sería a todas luces censurable, él habla de tecnología en la educación, lo cual implica el uso del saber científico en la práctica, no mecanizar la práctica educativa.

Por otro lado, sobre la crítica al conductivismo y el positivismo en la educación, él plantea que es totalmente justificada, puesto que la tecnología en la educación debe avanzar conforme a la misma dinámica científica, y que, para el momento (1985), la práctica educativa debe tener presente el saber de

la psicología cognositivista y los nuevos abordajes sociales (como el enfoque IA -investigación acción-).

Ante todo, Vasco considera que sí se han cometido abusos con la tecnología educativa, pero que esto no implica tomar posiciones taxativas, como la tomada según él por el Grupo Federici, pues no se puede negar el uso del saber científico en la vida cotidiana, así como en la práctica educativa. Además, él considera que el papel de los docentes ha cambiado para la época, pues tienen mayor protagonismo en el diseño de las unidades.

Reflexiones pedagógicas colombianas

El anterior debate, presentado entre un defensor de la tecnología educativa y unos críticos de ésta, permite empezar a visualizar una dinámica enriquecedora en el escenario pedagógico colombiano, que tuvo evidente influencia en la formulación de la Ley General de Educación de 1994.

Tal discusión académica permite afirmar la existencia de un debate pedagógico colombiano que, aunque tardío y relativamente reciente, tiene rasgos propios y se dan en un contexto netamente nacional, que no se limita a la citada Revista de Educación Colombia, de la Universidad Pedagógica Nacional, sino a diversas instituciones de formación básica y superior del país.

El debate propio, que alimenta consecuentemente un pensamiento propio, surge en un proceso de actividad y producción intelectual de una sociedad, que hace posible el reflejo meditado sobre la realidad, una práctica o una problemática que suscita el interés reflexivo².

Dicho debate se caracteriza por usar el razonamiento profundo, las inferencias lógicas y las demostraciones argumentativas, así como los ejemplos o evidencias.

Limitándonos a la discusión suscitada en los dos artículos citados, podemos palpar estas características. Sobre todo, porque es muy evidente una producción intelectual social: en un primer momento, el mismo Grupo Federici, compuesto por maestros de diferentes disciplinas que piensan en la práctica educativa y llegan a consensos comunes; y en un segundo momento, porque la crítica y la réplica a la crítica alimentan la toma de posición en la sociedad de la época.

Como se puede ver, la dinámica de los dos artículos explora una realidad particular netamente colombiana, centrando su atención sobre la realidad propia. A pesar de que tanto unos como otros, citan reconocidos autores de otras latitudes, la preocupación es por la práctica educativa colombiana, por el actuar del maestro colombiano y, sobre todo, por la formación del niño y joven colombiano, por el sujeto-ciudadano que integra la sociedad colombiana.

Ese debate pedagógico propio, expuesto en la discusión entre críticos y defensores de la tecnología educativa, produjo una movilización que tuvo un amplio reconocimiento en el continente, influenciado a pensadores de los otros países latinoamericanos: el Movimiento Pedagógico Colombiano.

Este Movimiento, a partir de la investigación, la crítica y autocrítica, alcanzó razonamientos que lo caracterizaron y propuestas que lo identificaron, en fin, alcanzó un pensamiento propio.

La gran crítica que se ha hecho al Movimiento ha sido su muy intrínseco papel sindical y, por ende, ideológico; sin embargo, los postulados y pensamientos ofrecidos por él tienen aún resonancia. En especial, por ver al maestro como un trabajador cultural, que está obligado a contribuir en la liberación de la nación y a desarrollar en el estudiante un espíritu creador, investigativo y crítico.

² Basado en la definición de "pensamiento" de Rosental y Ludin (1990).

Pese a la influencia de Freire (1971 y 1998) en sus ideas, autor que es obligado referente para hablar de pensamiento latinoamericano propio, el Movimiento Pedagógico debate y propone para la realidad colombiana, para el contexto propio de la sociedad colombiana de aquella época:

“Para Fecode el Movimiento Pedagógico surge como respuesta consciente constructiva y creativa, de los educadores y de las clases populares, a las nuevas políticas educativas que tienen un fuerte acento en lo pedagógico y que pretenden determinar en absoluto detalle el qué y el cómo se enseña. Pero el Movimiento Pedagógico no es sólo una respuesta a las políticas educativas, es la expresión de la conciencia del papel cultural y político de los educadores” (Fecode, 1984).

Estas ideas, analizadas por Tamayo (s.f), propiciaron un marco de discusión con el gobierno colombiano de principios de los 90'. Tales deliberaciones tuvieron una evidente influencia en la formulación de la Ley General de Educación, pues las mesas abiertas por el Ministerio de Educación de la época estuvieron alimentadas por las reflexiones académicas encabezadas por líderes del Movimiento, que a su vez seguían las discusiones dadas por los maestros en todo el país.

Conclusiones

Fundamentados en las anteriores discusiones, reiteramos que existe un debate pedagógico propio colombiano (a pesar de retomar ideas de autores externos, hay una construcción propia, basada en el consenso y el debate de muchas voces).

La discusión dada entre los defensores de la tecnología educativa y los críticos del llamado cientificismo educativo, permiten demostrar la existencia de un escenario académico colombiano que alimentó la construcción de un debate pedagógico propio.

Se destaca la discusión suscitada entre el Grupo Federici y el profesor Vasco, quienes en un escenario

de producción reflexiva e investigativa enriquecen el debate colombiano para la época, mostrando la existencia de una reflexión pedagógica propia.

Aunque hoy se habla de Movimiento Pedagógico en los círculos sindicales, su verdadero auge se concentro en la década del 80', cuando su influencia se ve reflejada en la Constitución de 1991 y en la Ley General de Educación de 1994, donde el debate y las ideas permitieron concertar una estructura más pertinente para el sistema educativo.

Finalmente, es necesario seguir indagando sobre el papel del Movimiento Pedagógico, sobre todo en cómo se ve su influencia hoy en el pensamiento pedagógico colombiano. Asimismo, es necesario restablecer un debate más público acerca de la educación, práctica cultural que forma los sujetos de la compleja nación colombiana, pueblo taciturno y melancólico por los endémicos episodios violentos de su historia.

Referencias

- Cajiao, Francisco. (2004). La concentración de la educación en Colombia. En: Revista Latinoamericana de Educación. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. N. 034. Enero-Abril 2004. PP. 31-47.
- Fecode. (1984). Fundamentos y propósitos del Movimiento Pedagógico. Bogotá: Fecode.
- Freire, Paulo. (1971). Conciencia crítica y liberación: pedagogía del oprimido. Bogotá: Ediciones Camilo.
- Freire, Paulo. (1998). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores.
- Mockus, Antanas y otros. (1984). Límites al cientificismo en la educación. En: Revista Colombiana de Educación. No 14. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rosental y Ludin. (1990). Diccionario filosófico. Bogotá: Ediciones Nacionales.
- Tamayo, Alfonso. (S.F). El Movimiento Pedagógico en Colombia. En: Revista HISTEDBR On-line. En línea: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art09_24.pdf
- Vasco, Carlos. (1985). Límite de la crítica del cientificismo en la educación. En: Revista Colombiana de Educación. No. 16. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.