



**Martín Emilio Camargo
Palencia**

Magíster en Educación
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia
Profesor Universidad
Pedagógica y Tecnológica de
Colombia
Grupo de
Investigación: *Filosofía,
sociedad y educación*
martincamargo88@yahoo.es

Artículo de Investigación Científica y
Tecnológica

Recepción: 14 de noviembre de 2012
Aprobación: 24 de febrero de 2013

INVESTIGACIÓN Y PEDAGOGÍA EN LAS FACULTADES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS COLOMBIANAS (1980-1990)¹

Resumen

Las Facultades de Ciencias de la Educación de las universidades públicas colombianas han sido históricamente (1980-1990) campos de lucha de fuerzas discursivas en torno a la pedagogía en problemáticas como su instrumentalización, su cientificidad o no cientificidad, su papel político, etc. En este artículo se reconoce la investigación en pedagogía como el sitio más específico de ese campo de lucha. Se plantea y sustenta la tesis: la década de los ochenta del siglo XX es el período en el que en Colombia se constituye un *corpus* pedagógico de identidad nacional en el marco de la emergencia (1975), institucionalización (1982) y desarrollo (1990) del Movimiento Pedagógico. La periodicidad de este *corpus* pedagógico se caracteriza aquí en tres etapas:

1 Este artículo es uno de los resultados de la investigación que el autor realizó como tesis de Maestría en Educación, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. La tesis se titula *La educación universitaria pública en Colombia (1991-1994): un dispositivo biopolítico de formación de subjetividad para la competitividad*. Otro resultado de dicha investigación es el artículo titulado *La universidad y las humanidades: la enseñanza de las humanidades en la universidad, un objeto histórico de saber y de poder*, publicado en la revista *Cuestiones de Filosofía*, N° 13, 2011.

crítica, epistemológica, tendencias pedagógicas. Dado este referente histórico se concluye: es de las dinámicas que los investigadores le imprimamos hoy a las relaciones entre investigación, pedagogía y Facultades de Ciencias de la Educación, de donde provendrán los discursos para la constitución de un nuevo *corpus* pedagógico.

Palabras clave: investigación, pedagogía, epistemología, tendencias pedagógicas.

RESEARCH AND PEDAGOGY IN THE DEPARTMENTS OF SCIENCE EDUCATION IN THE PUBLIC UNIVERSITIES OF COLOMBIA (1980-1990).

Abstract

The departments of science education in the public universities of Colombia have historically been (1980-1990) the struggle-field for discourse-forces around the pedagogy's problems like its implementation, its scientific nature, its politic role, etc. In this article the research in pedagogy is recognized as the most specific domain in that struggle-field, and it is formulated and supported the thesis that the Eighties is the period of time when Colombia constituted a pedagogical *corpus* of national identity in the frame of the pedagogical movement's arising (1975), institutionalization (1982), and development (1990). The regularity of this pedagogical *corpus* is here characterized in three stages: *critical, epistemological, and of pedagogical tendencies*. Given this historical model, the conclusion is that the discourses for constituting a new pedagogical corpus will come from the dynamics stamped today by the researchers to the relationship between research, pedagogy, and the departments of science education.

Key words: research, pedagogy, epistemology, pedagogical tendencies.

RECHERCHE ET PÉDAGOGIE DANS LES FACULTÉS DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DES UNIVERSITÉS PUBLIQUES COLOMBIENNES (1980-1990)

Résumé

Les Facultés des Sciences de l'Éducation des universités publiques colombiennes ont été historiquement (1980-1990) des champs de batailles

de forces discursives au sujet de la pédagogie dans des problématiques comme son instrumentalisation, sa scientificité ou non scientificité, son rôle politique, etc. Dans cet article, on reconnaît la recherche en pédagogie comme l'endroit le plus spécifique de ce champ de bataille. On expose et on justifie la thèse: la décade des années quatre-vingt du XXème siècle est la période durant laquelle se constitue, en Colombie, un *corpus* pédagogique d'identité nationale dans le cadre de l'urgence (1975), de l'institutionnalisation (1982) et du développement (1990) du Mouvement Pédagogique. La périodicité de ce *corpus* pédagogique se caractérise ici en trois étapes: *critique, épistémologique, tendances pédagogiques*. Vu cette référence historique on peut conclure que: c'est l'exemple de ces dynamiques que les chercheurs appliquent de nos jours aux relations entre recherche, pédagogie et Facultés des Sciences de l'Éducation, d'où proviendront les discours pour la formation d'un nouveau *corpus* pédagogique.

Mots clés: recherche, pédagogie, épistémologie, tendances pédagogiques.

INVESTIGAÇÃO E PEDAGOGIA NAS FACULTADES DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS COLOMBIANAS (1980-1990)

Resumo

As faculdades de ciências da educação das universidades públicas colombianas têm sido historicamente (1980-1990) campos de forças discursivas em torno à pedagogia em problemáticas como sua instrumentalização, sua cientificidade ou não cientificidade, seu papel político, etc. Neste artigo se reconhece a investigação em pedagogia como o lugar mais específico desse campo de luta. Expõe-se e sustenta-se a tese: a década dos anos oitenta do século XX foi o período no que na Colômbia se constitui um *corpus* pedagógico de identidade nacional no marco da emergência (1975), da instituição (1982) e do desenvolvimento (1990) do Movimento pedagógico. A periodicidade deste *corpus* pedagógico se caracteriza aqui em três etapas: *crítica, epistemologia, tendências pedagógicas*. Com o referente histórico se conclui que é das dinâmicas que os pesquisadores lhe imprimamos hoje às relações entre pesquisa, pedagogia e faculdades de ciências da educação de onde chegaram os discursos para a constituição de um novo *corpus* pedagógico.

Palavras chave: investigação, pedagogia, epistemologia, tendências pedagógicas.

Introducción

Con la entrada oficial del discurso de las ciencias de la educación en la universidad colombiana “*mediante la creación de la Escuela de Ciencias de la educación en 1926 en la Universidad de Antioquia y posteriormente de las Facultades de Ciencias de la Educación en Bogotá y Tunja en 1933 y 1934 respectivamente*” (Beltrán, 2004: 73), termina un período en el que “*el campo de las opciones pedagógicas y de la Educación pública en Colombia fueron orientados por la pedagogía activa*” (Saldarriaga, Sáenz, Ospina, 1997: 7). Comienza a partir de entonces, y hasta 1980, una época en la que los discursos de corte socioeconómico de las ciencias de la educación se convierten en hegemónicos frente a los discursos sobre la pedagogía. El efecto de este proceso es la instrumentalización de la pedagogía entendida como la restricción del concepto de enseñanza y su papel articulador con otros saberes. Este acontecimiento es conocido con el nombre de “enrarecimiento” y tuvo su punto de emergencia en la preeminencia que las ciencias de la educación le dieron al concepto de educación por encima del concepto de enseñanza (Zuluaga, 1988: 5).

Hoy, aunque ya no propiamente por efecto de los discursos de las ciencias de la educación sino por efecto de los procesos de acreditación que le exigen a los maestros prestar más atención a las formas (formatos) que a los contenidos, discursos y prácticas, la realidad de la pedagogía al interior de las Facultades de Ciencias de la Educación también es de “enrarecimiento”, y podría enrarecerse aún más de no ser por la función crítica y constructiva que en este sentido cumple la investigación actual en pedagogía; sin duda heredera de la investigación en pedagogía de la década del los ochenta del siglo pasado y generadora como aquella de nuevas alternativas discursivas en torno a la educación, la enseñanza, la didáctica, el maestro, las prácticas pedagógicas, entre otras problematizaciones.

De acuerdo con lo anterior, la instrumentalización de la pedagogía es un problema histórico que ha sido reflexionado en las Facultades de Ciencias de la Educación de las universidades públicas colombianas a través de la investigación. La tesis central de este artículo plantea que la década de los ochenta del siglo XX es el período en el que en Colombia se constituye un *corpus* pedagógico de identidad nacional en el marco de la emergencia (1975), institucionalización (1982) y desarrollo (1990) del Movimiento Pedagógico. A mi juicio este *corpus* pedagógico se caracteriza en términos generales por la superación de una historia de la pedagogía

basada en autores, títulos de obras y fechas —en todo caso necesaria en la elaboración de un estado del arte—, y por el establecimiento de nuevas líneas de investigación que plantean como prioridad el permanente estudio de la pedagogía en contexto sin ir en detrimento de la investigación de su pasado y de la reflexión sobre su devenir. En términos específicos el *corpus* pedagógico en mención se caracteriza por su periodicidad, de la cual distingo tres etapas: *crítica*, *epistemológica*, *tendencias pedagógicas*.

En el presente artículo se analizan dichas etapas, las cuales se referencian de manera cronológica sólo para una mejor estructuración de tal análisis, pues en realidad fueron momentos que se entrecruzaron y mezclaron. La primera etapa, *crítica*, consistió en el cuestionamiento que hicieron los investigadores en pedagogía a los discursos hegemónicos de las ciencias de la educación². La segunda etapa, *epistemológica*, consistió en el aporte conceptual que los investigadores le hicieron a las prácticas pedagógicas de los maestros colombianos. La tercera y última etapa, *tendencias pedagógicas*, consintió en la consolidación de proyectos de investigación que a manera de resultados se expresó en una amplia producción escrita.

Analizar este *corpus* pedagógico equivale a analizar las búsquedas y hallazgos de la investigación pedagógica en Colombia (1980-1990) y sus aportes a la construcción de una educación en constante relación con la ciencia, la cultura y la sociedad colombiana. Asunto que en la actualidad hace parte de los intereses de estudio del grupo de investigación *Filosofía, sociedad y educación*, específicamente de su línea de indagación, *Filosofía de la educación y enseñanza de la filosofía*, de cuyo enfoque de análisis más usado —el arqueológico-genealógico³— me apropié para realizar

-
- 2 La expresión *discursos hegemónicos de las ciencias de la educación* alude al conjunto de saberes (filosofía de la educación, psicología de la educación, antropología de la educación, administración educativa, etc.) que, de acuerdo con Zuluaga (1988: 4), aparecen a principios del siglo XX con el nombre de Ciencias de la Educación y que tienen en común la adopción del método científico para estudiar los hechos educativos tanto a nivel macro como micro. El carácter hegemónico de estos discursos está en la relevancia que, en detrimento del concepto de enseñanza, le otorgan al concepto de educación. En el contexto colombiano esta cuestión se perpetúa hasta finales de la década de los setenta, período en el que comienzan a aparecer investigaciones que rescatan el papel articulador del concepto de enseñanza al interior de la educación (Zuluaga, 1988: 5-6).
 - 3 “La arqueología pretende alcanzar cierto modo de descripción de los regímenes de saber en dominios determinados y según un corte histórico relativamente breve; [en tanto] que la genealogía intenta, por recurso a la noción de relaciones de poder, explicar lo que la genealogía debía contentarse con describir” (Foucault, 1996: 12).

el análisis propuesto en la medida en que, como lo manifiesta Zuluaga (1999: 5), representa la posibilidad tanto del análisis arqueológico con orientación epistemológica como del análisis genealógico, los cuales pueden dar cuenta de la formación de objetos, conceptos y discursos en la interioridad de las prácticas sociales.

En este orden de ideas el objetivo general del presente artículo es mostrar que las Facultades de Ciencias de la Educación de las universidades públicas colombianas han sido históricamente (1980-1990) campos de lucha de fuerzas discursivas en torno a la pedagogía en problemáticas como su instrumentalización, su cientificidad o no cientificidad, su papel político, etc., y que la investigación en pedagogía ha sido el sitio específico de ese campo de lucha. En este sentido se concluye que es de las dinámicas que los investigadores le imprimamos hoy a las relaciones entre investigación, pedagogía y Facultades de Ciencias de la Educación, de donde provendrán los discursos para la constitución de un nuevo *corpus* pedagógico.

1. Investigación en pedagogía y crítica

Durante la década de los ochenta del siglo XX la investigación en pedagogía en Colombia se constituyó en un campo de tensiones entre la filosofía de la educación de corte europeo y las nuevas formas de entender el quehacer pedagógico en el ámbito nacional. La crítica es el elemento fundador de estas tensiones. En éstas son visibles dos frentes principales de crítica. El primero cuestionaba el hecho de que la filosofía de la educación existente hasta entonces en el país y configurada desde las bases epistémicas de pensadores como Rousseau, Herbart, Pestalozzi, Claparède y Comenio entre otros, estuviera subsumida por los discursos socioeconómicos globalizantes y orientada por un saber preferentemente proveniente de la sociología. El segundo cuestionaba el nulo espíritu democrático de dicha filosofía en la medida en que reconocía tanto en las políticas educativas estatales como en las políticas educativas religiosas sus fuentes únicas nacionales. Los últimos cinco años de la década de los setenta constituyen el punto de emergencia de estos frentes de crítica y por tanto de la investigación en pedagogía en Colombia de manera visible. El lugar de emergencia de tal investigación son las universidades, en concreto las Facultades de Ciencias de la Educación, donde comienzan a configurarse proyectos de investigación consistentes en términos generales en recuperar —sin ir en detrimento del contexto económico

y político propio de la educación— el estatuto epistemológico de la pedagogía, resignificando su especificidad práctica y al sujeto (*el maestro*) que la hace posible:

Vienen a nuestra memoria los trabajos de grupos de investigadores de la Universidad Nacional encabezados por Antanas Mockus; los del Proyecto de la Historia de la Práctica Pedagógica; Mario Díaz, de la Universidad del Valle; Carlos Vasco, de la Universidad Nacional; José Muñoz, de la Universidad Pedagógica Nacional, y los de la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Federico García, Rafael Flórez y José Iván Bedoya (Zuluaga, 2003: 76).

Respecto a estos proyectos de investigación y de acuerdo con sus desarrollos y resultados, Zuluaga ha establecido una clasificación provisional que recoge en dos modalidades un acumulado del trabajo investigativo en pedagogía desde 1980 hasta 1990. Dentro de la primera modalidad se encuentran las investigaciones que estudian la estructura interna de la pedagogía. Son representativas de esta modalidad las investigaciones encaminadas a demostrar la cientificidad o no cientificidad de la pedagogía, los nexos de ésta con las ciencias de la educación, la enseñanza y la didáctica, además de sus relaciones con otras ciencias o disciplinas. En la segunda modalidad se ubican aquellas investigaciones que analizan las condiciones de realización de la pedagogía en la sociedad. La sociología de la educación, la etnografía y la investigación acción, son las principales expresiones metodológicas de estas investigaciones que apuntan al análisis cuantitativo de la experiencia pedagógica en el aula, pero también al análisis de otras cuestiones como el crecimiento de la población estudiantil, estudios demográficos y comparados de la economía de la educación en otras sociedades, análisis de los tipos de escuela implementados en el país, etc. (Zuluaga, 2003: 75-77)⁴.

4 Una síntesis de estas modalidades de investigación en pedagogía se encuentra en el trabajo de José Muñoz titulado *Las prácticas pedagógicas y sus relaciones de poder*. Siguiendo a Habermas, Muñoz distingue entre conocimientos empíricos, hermenéuticos y críticos con sus respectivos intereses (técnicos, prácticos y emancipatorios), que se articulan a las finalidades y medios de cada sociedad. Esta relación le permite a Muñoz esclarecer que el conocimiento obedece a intereses específicos en un contexto socio-histórico, los cuales están mediados por la división social del trabajo. Dicha división habilita a Muñoz para distinguir entre la práctica del conocimiento y la práctica escolarizada. La primera se ubica en el dominio de la aprehensión de las disciplinas. La segunda es fundamentalmente aquella de la reproducción del conocimiento (Díaz, 1993: 156).

Como se puede apreciar en la anterior clasificación, la ausencia de un lenguaje homogéneo y la comunicación conceptual de una modalidad investigativa a otra fue un elemento común en el surgimiento de la investigación en pedagogía en Colombia. Así lo reconoce Zuluaga cuando dice:

Si mentalmente nos trasladamos a los comienzos de la revista “Educación y Cultura”, podemos ver que en este discurso han despuntado apreciaciones sobre la pedagogía y la educación desde diferentes ángulos: historia, sociología, economía, psicoanálisis, epistemología, lingüística, filosofía. Es natural que exista dentro de estas proyecciones un desarrollo muy desigual y un lenguaje heterogéneo que no posibilita la traducción de los términos de una corriente a otra, para propiciar una comunicación honesta y productiva; pero el avance en los trabajos irá creando esta necesidad que de ninguna manera representa la ilusión de la homogeneización de términos, pero sí la comunicación entre los investigadores (Zuluaga, 2003:75).

Independientemente de si la comunicación honesta y productiva entre los grupos y corrientes de investigación a la que alude Zuluaga se ha logrado tiempo después (este tema amerita una reflexión aparte), considero que justamente es en esa dispersión y pluralidad investigativa donde se configuró críticamente y se propició el desarrollo de la investigación en pedagogía en nuestro país. Configuración crítica y desarrollo investigativo son pues piezas en estrecho vínculo en la constitución de la investigación en pedagogía en Colombia. En este sentido, antes de abordar el tema del desarrollo de la investigación en referencia durante la década de los ochenta, señalo y explico dos de las condiciones que a mi modo de ver hicieron posible el vínculo en mención:

1.1. Crítica a la concepción instrumentalista de la enseñanza

Sobre la crítica a la instrumentalización de la pedagogía dan cuenta, por ejemplo, las reflexiones de Zuluaga en su trabajo sobre las relaciones entre educación y pedagogía. Como reflexión crítica este trabajo representa un aporte invaluable para la investigación en pedagogía en Colombia durante la década de los ochenta en la medida en que en él se precisan los límites de la educación y la pedagogía, se clarifican sus mutuas relaciones y diferencias, se describe el proceso de desnaturalización epistémica de la pedagogía

y se propone por tanto su rescate en el marco de una resignificación de la función social y cultural de la educación. La tesis central de estas reflexiones plantea que *“La preeminencia dada por las Ciencias de la Educación al ‘concepto educación’, desplazó el papel articulador que jugaba el ‘concepto de enseñanza’ en el saber pedagógico”* (Zuluaga, 1988: 5). La historia de este problema es la historia de la entrada en la educación —en el siglo XX— de las llamadas Ciencias de la Educación. Estas ciencias (pedagogía, didáctica, filosofía de la educación, psicología de la educación, antropología de la educación, administración educativa, teorías de la programación, programación educativa, etc.), entendidas como *“un conjunto de disciplinas que tienen en común el estudio de las situaciones y de los hechos educativos tanto a nivel macro como microeducativo”* (Gastón, 1977) restringieron *“el significado, la acción y el campo del concepto de enseñanza, recortando así su posibilidad de relación con otros conceptos”* (Zuluaga, 1988: 5). A este efecto de las Ciencias de la Educación sobre la pedagogía Zuluaga lo llamó *enrarecimiento*, el cual está constituido por cuatro problemas:

a. Conceptualización desarticulada

La cuestión central de este problema está en que el aporte que las Ciencias de la Educación hacen a la pedagogía —y a la didáctica— es desarticulado en la medida en que aquellas conceptualizan la enseñanza en términos operativos en tanto que ésta no es propiamente su objeto y en razón a que sus regímenes teóricos pertenecen a las disciplinas macro que las contienen. *“Así por ejemplo, el concepto de movilidad social, elaborado en la Sociología, se incorpora a la Sociología de la Educación y a las teorías de la educación como factor de desarrollo”* (Zuluaga, 1988: 5). De este modo las Ciencias de la Educación aparecen como campos en los que sus disciplinas macro despliegan su arsenal práctico y experimental. Esta manera de ocuparse de la educación es la que hace imposible que la enseñanza juegue un papel articulador entre las Ciencias de la Educación y la pedagogía.

b. La atomización

Este problema consiste en una profunda crisis de la pedagogía entendida como un campo de saber sobre la enseñanza-aprendizaje. Se trata de la disgregación de dicho campo de saber, del desplazamiento y multiplicación de los objetos que la componen (sujetos, instituciones, saber, etc.) por parte de las Ciencias de la Educación.

Esta disgregación del campo de saber pedagógico se materializa de diversas maneras. De una parte, la Psicología Educativa toma como objeto de análisis el aprendizaje, que en adelante va a sustituir la enseñanza en las relaciones del maestro con el niño. De otra parte, la Sociología de la Educación se refiere a la institución educativa (escuela) para pensarla como relaciones escuela-sociedad en términos de empresa, de administración de personal y de recursos (Zuluaga, 1988: 5).

En este sentido la atomización del saber pedagógico produce dos efectos históricos. En primer lugar el maestro es desplazado del papel de intelectual de la educación (sujeto-creador) al papel de sujeto-disciplinario que aplica y supervisa los lineamientos de aprendizaje impuestos por el Estado. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, la pedagogía se instrumentaliza en el sentido en que se convierte en un campo de aplicación y experimentación de los saberes de las Ciencias de la Educación.

c. Subordinación de la pedagogía

Con la atomización del saber pedagógico, en consecuencia, la pedagogía es relegada de campo de saber a una pequeña región y no lo más relevante e importante de las Ciencias de la Educación. En adelante la pedagogía y sus conceptualizaciones quedan reducidas a la supervisión de los procesos del aula de clase en términos operativos y disciplinarios. Estos procesos son básicamente tres, la clase, el programa y el examen. De acuerdo con Zuluaga tales procesos se constituyen en mecanismos operativos y disciplinarios con graves efectos sobre los procesos de conocimiento en tanto que la clase (proceso instrumental):

[...] se convierte en un espacio de apropiación que tiene como única finalidad el consumo, la repetición y la verificación del saber; además, la clase es el único criterio de mediación del tiempo de los saberes que son enseñados y, por tanto, se establece como una cuadrícula que limita los sentidos y el pensamiento del maestro, es decir, no le permite ver el movimiento real de los procesos de conocimiento. El programa (currículo), también reduce y limita en tanto que aleja al maestro de la cultura escrita, en particular del libro, a partir de la selección de lo enseñado con base en criterios e intereses sociológicos y económicos, no derivados ni del saber específico enseñado, ni de la Didáctica correspondiente. El examen (evaluación curricular) es ante todo una forma jurídica, casi procesal, que indaga sobre los objetos terminales definidos desde el currículo y que hace que el saber se circunscriba a la relación medio-fin (1988: 5-6).

Con esta subordinación del saber pedagógico a las Ciencias de la Educación, aquel es despojado de toda posibilidad de reflexión sobre las relaciones entre maestro-escuela-sociedad-Estado-cultura, eje constitutivo de la función social y cultural de la educación, pero negado por las Ciencias de la Educación que en su conjunto y en términos generales ven las instituciones educativas como una prolongación de las estructuras del Estado, como espacio de realización de sus políticas de educación empresa y no de educación cultura.

d. La instrumentalización de la pedagogía

La atomización y la subordinación de la pedagogía en el campo de saber que configuran las Ciencias de la Educación acarrear la conversión del saber pedagógico en saber instrumental. Este problema consiste en la consideración de que la pedagogía, la educación, la instrucción, la enseñanza y la didáctica, son equivalentes y están situadas a un mismo nivel. Al respecto las reflexiones críticas de Zuluaga a las que aquí aludimos son clarificadoras al señalar las relaciones, límites y especificidades prácticas de todos estos conceptos:

Denominamos instrumentación de la pedagogía, a la reducción de la enseñanza a procedimientos operativos que conducen al aprendizaje. La Pedagogía y la Didáctica aplican conceptos operativos cuya fundamentación y explicación no se realiza en ellas, sino en las otras: las Ciencias de la Educación. Esta situación inmoviliza o dificulta la reflexión que debe llevar a cabo la Pedagogía a través de sus objetos, conceptos y métodos para comunicarse con otras disciplinas, es decir, para realizar lo que podemos llamar *reconceptualización* (Zuluaga, 1988: 6).

Reconceptualizar la pedagogía significa rescatarla del papel pasivo que le han asignado las Ciencias de la Educación, significa, en última instancia *“reconocer la capacidad articuladora del concepto de enseñanza y colocar la práctica de la enseñanza como el campo aplicado de la Pedagogía en el cual se encuentra la didáctica”* (Zuluaga, 1988: 7). Según esto, una cosa es la enseñanza como concepto y otra como práctica en tanto que al interior del saber pedagógico tienen un papel distinto. Como concepto la enseñanza tiene gran movilidad al interior de los saberes específicos, de ahí que se hable de la enseñanza de la Geografía, de la enseñanza de la Biología, o de la enseñanza de las matemáticas, entre otras. Como práctica, en cambio, la enseñanza constituye un espacio de reflexión en torno a la

articulación de la teoría con la práctica: “*La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura*” (Zuluaga, 1988: 8).

Empero, el *enrarecimiento* de la pedagogía y por tanto del saber que conforma, tiene efectos más allá del ámbito de la clase, el programa y el examen. Se trata de un efecto de iguales proporciones si consideramos *la formación de maestros* como un elemento fundamental y permanente de la educación, para la educación presente y futura en nuestra nación. En este sentido, y como consecuencia de la instrumentalización de la enseñanza, la formación de maestros ha sido también atomizada en tanto que el hilo conductor, la enseñanza, a través del cual se articulaban las asignaturas y la investigación, ha sido cortado. En consecuencia tenemos una formación de maestros caracterizada por la ausencia de problematizaciones en torno a la enseñanza y los saberes específicos (Zuluaga, 1988: 9).

1.2. Emergencia, institucionalización y desarrollo del Movimiento Pedagógico

La *emergencia* del Movimiento Pedagógico se produce entre 1975 y 1980, entre otras condiciones, por el surgimiento de grupos de investigación cuyos trabajos sobre pedagogía incidieron críticamente al interior de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), en su tarea frente al Estado orientada preferentemente, desde su nacimiento en 1959, a la lucha salarial, olvidando casi por completo el quehacer pedagógico, el maestro y la escuela en sus condiciones de existencia. Esta crítica puso en evidencia, por un lado, las pretensiones hegemónicas del poder del Estado en la dirección de la educación pública a través de políticas como el Plan de Mejoramiento Cualitativo de la Educación (1974), la Tecnología Educativa (1975) y la reforma curricular (1978) y, por otro lado, una serie de problemas en el funcionamiento y calidad de dicha educación; respectivamente un caos financiero y administrativo expresado en la insuficiencia de recursos de financiación y en la falta de unidad entre la dirección financiamiento y la dirección administración, y un estancamiento de la calidad expresado en una crisis pedagógica que iba en detrimento de las condiciones de existencia del maestro y de la escuela (Rodríguez, 1984: 9-19; Mockus, 1984: 28-34; Gantiva, 1984: 13-17).

La crítica es pues también lo que establece el vínculo entre el Movimiento Pedagógico y la investigación en pedagogía. De ahí la importancia de los grupos de investigación en esta materia en relación con la *institucionalización política* y en el *desarrollo* del Movimiento Pedagógico. El primero de estos acontecimientos tuvo lugar en el XII Congreso de la Federación Colombiana de Educadores (Bucaramanga, 24 al 27 de agosto de 1982), donde se dieron cita dos tipos de sujetos con distintas posiciones ideológicas frente a la referenciada crisis pedagógica: los que planteaban la tesis de que *sólo cambiando el sistema educativo cambiaría la educación*, y los que afirmaban que había que *educar y luchar para la liberación nacional*. Estos últimos abogaban para que la lucha sindical de la Federación Colombiana de Educadores trascendiera los límites de las exigencias salariales y se comprometiera más directamente con las problemáticas de la pedagogía (Mejía, 1987: 5-9).

El desarrollo pleno del Movimiento Pedagógico puede ser ubicado entre 1983 y 1994 en razón a que durante este período implementó estrategias de lucha política frente al Estado por la democracia en la toma de decisiones sobre el rumbo de la educación pública, y de lucha cultural frente al papel del maestro y la escuela: la pedagogía como fundamento de la cultura (Martínez, 2003: 165-163). No obstante, en 1995, con la aprobación de la Ley General de Educación (1994, Ley 115), con la cual algunos miembros de la junta directiva de Fecode no estuvieron de acuerdo, el Movimiento Pedagógico se disgregó quedando de él algunas expresiones y posibilidades de recomposición en la revista *Educación y Cultura* y en los Centros de Estudio e investigaciones Docentes (Ceid) tanto nacionales como regionales, así como en la Expedición Pedagógica Nacional (Rodríguez, 2002: 58).

En el ámbito de la educación universitaria pública, específicamente para la investigación en pedagogía en las Facultades de Ciencias de la Educación, la institucionalización política y desarrollo del Movimiento Pedagógico tiene una relevancia singular en la medida en que desde allí se proyecta una crítica transformadora de la universidad colombiana. El antecedente y objeto de esta crítica es la reforma a la educación universitaria (decreto 080 de 1980), con la cual se lesionaba la libertad de cátedra, la autonomía universitaria en cuanto sujetaba los programas académicos al ICFES y promovía una educación clasista, discriminatoria, con énfasis en la tecnología y la técnica. El rechazo a esta reforma por parte del Movimiento Pedagógico fue inmediato al igual que su propuesta

alternativa, de acuerdo con la cual, como se expresa a continuación, la investigación en pedagogía sería un factor determinante en el ejercicio de reorientar la educación pública en el país. En este sentido la propuesta de reforma alternativa del Movimiento Pedagógico resolvió:

Sobre la DIRECCIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL

1. Para garantizar el desarrollo del Movimiento Pedagógico y la realización del Congreso Pedagógico Nacional, la FECODE creará el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (Cied).
2. Los objetivos del centro serán:
 - a. Impulsar el Movimiento Pedagógico Nacional, lo cual implica:
 1. El estudio y la investigación de las políticas educativas y la problemática pedagógica.
 2. La orientación de la práctica pedagógica del maestro en el aula.
 3. La elaboración de la revista pedagógica de la FECODE.
 4. Creación y dirección de un centro de documentación educativa
 5. Capacitación política, sindical y pedagógica del magisterio. (Conclusiones XII Congreso Nacional de Educadores, Fecode, 1982: 46-47).

Todo lo expresado anteriormente muestra que la emergencia, institucionalización política y desarrollo del Movimiento Pedagógico, desde el punto de vista del vínculo que se establece entre crítica y desarrollo investigativo en este movimiento, es, en efecto, condición de posibilidad para la constitución de la investigación en pedagogía en Colombia.

2. Investigación en pedagogía y epistemología

En la crítica al *enrrecimiento* (instrumentalización) de la pedagogía por parte de las Ciencias de la Educación y en el reclamo al Estado por una educación democrática y cultural por parte del Movimiento Pedagógico, se empiezan a visibilizar los desarrollos de la investigación en pedagogía durante la década de los ochenta. A mi juicio esos desarrollos tuvieron como base la configuración de un campo epistemológico histórico de la pedagogía. No se trató de la construcción de un nuevo campo epistémico sino de la recuperación del ya existente pero *enrrecido*. Tampoco se trató de usar rigurosamente la epistemología para dar cuenta de la científicidad o no de la pedagogía y de la formación de sus objetos y conceptos. El sentido

que tuvo el uso de la epistemología en la investigación en pedagogía durante la década de los ochenta, especialmente en el Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), no fue el de una filosofía de la ciencia ni el de una teoría del conocer sino “*un dispositivo de pensamiento epistemológico*”, descrito por Quiceno como sigue:

Una serie de enfoques, de preguntas, de inquietudes, de herramientas, que si se llamaron epistemológicas era porque mirábamos la pedagogía desde fuera de ella misma, como lo hacían los filósofos de la ciencia, pero no porque nos identificáramos con los científicos de la pedagogía ni con los filósofos de la ciencia pedagógica. Estas armas epistemológicas provenían de nuestro utillaje intelectual, la filosofía nietzscheana y spinozista; la literatura, la lingüística, las lecturas de Althusser, de Bachelard, Canguilhem y Foucault. Provenían de nuestra resistencia a la falsa realidad pedagógica colombiana, de nuestra fuerza por construir una pedagogía que no fuera una técnica, una ideología, un instrumento de opresión (2003: 11).

En suma se puede afirmar que la investigación en pedagogía de los años ochenta —en la perspectiva del GHPP— asume la epistemología como una caja de herramientas para analizar los objetos, sujetos y prácticas inherentes a la pedagogía en el contexto de las formaciones discursivas con el fin de pensar la pedagogía de otro modo, esto es, como un saber. Este concepto, el de saber pedagógico, es a mi juicio uno de los desarrollos y aportes más relevantes de la investigación en pedagogía de los años ochenta. *Saber* es una categoría analítica que permite explicar las condiciones en que se han formado los conceptos, las ciencias, las disciplinas, etc., proviene del utillaje metodológico y conceptual usado por Michel Foucault (1985: 304-309) en sus investigaciones sobre la producción de subjetividad y alude a un espacio más amplio y abierto que el espacio del conocimiento en el sentido de que en él se pueden localizar tanto discursos no científicos (los de las disciplinas) como científicos. Esto significa que, como lo aclara Quiceno, (2003: 15-16):

- El saber pedagógico no es el nombre de ninguna teoría que reemplazase la pedagogía, la educación, la didáctica, las ciencias de la educación, o el currículo.
- La adopción del término saber para la pedagogía busca que cualquier investigador de la educación se ubique en el conocimiento como si estuviera en un espacio abierto, desde el cual pueda desplazarse y orientarse, desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios plurales que están en permanente intercambio entre sí.

- Se emplea la categoría saber pedagógico porque no es de nuestro interés asumir la pedagogía como ciencia, es decir, como un objeto que preexiste formalizado antes de toda mirada histórica.
- El saber es entonces lo que permite establecer puentes, caminos y encuentros con otros saberes y aún con disciplinas formalmente constituidas.

En esta misma línea de apropiación de la pedagogía como saber se encuentra la investigación de Rómulo Gallego titulada *Saber pedagógico: una visión alternativa*. En ella se plantea la cuestión de la naturaleza y sentido de la pedagogía como saber y como práctica. En ambos casos se recurre a la fundamentación epistemológica e histórica del concepto de pedagogía para una mejor comprensión del saber y las prácticas que la conforman. Los siguientes postulados que he extraído de la investigación en mención pueden acercarnos a sus problematizaciones y análisis principales:

- Es imposible acceder a la pedagogía por ensayo y error o por simple observación de las prácticas de enseñanza.

“En este sentido, podría afirmarse que se encuentran y se dan silvestres dictadores de clases, buenos expositores, comunicadores impecables de una formación sistematizada, pero no pedagogos, es decir, formadores de una estructura de conciencia moderna y científica, civilista y democrática” (Gallego, 1992: 9-10).

- Estudiar no es memorizar

[...] estudiar no es memorizar una información con fidelidad, con el fin de repetirla (sin beneficio de inventario), para trasmitirla como simple canal a otros, que a su vez realizarán en una cadena de repetidores, la misma tarea. Estudiar es crítica conceptual y revisión de fundamentos sobre los que se apoya una información desde el saber que se sabe, para la reconstrucción del mismo o la construcción de uno diferente (Gallego, 1992: 10).

- Admitir la existencia de pedagogos empíricos es negar la investigación en pedagogía y sus resultados.

Admitir la posibilidad de pedagogos empíricos, sería lo mismo que creer que se dieran astrónomos o físicos por la simple contemplación

de los aconteceres del mundo. Sería negar o considerar irrelevante el trabajo investigativo de científicos como Jean Piaget (para solo nombrar el más destacado de los últimos tiempos), y sin olvidar a hombres de la talla de Vygotsky, que han dedicado sus esfuerzos teóricos-experimentales a la construcción de un saber que supera las creencias e imaginерías ingenuas, hechas por intuición, sobre la naturaleza y construcción del conocimiento por parte del hombre (Gallego, 1992: 10).

3. Investigación en pedagogía y tendencias pedagógicas

Uno de los resultados más notorios del trabajo crítico y epistemológico de la investigación en pedagogía de los años ochenta es sin duda la constitución de tendencias pedagógicas en el sentido en el que las entiende Alfonso Tamayo: *“un discurso pedagógico fundamentado en autores de reconocido prestigio, elaborado por un colectivo de investigadores o como resultado de proyectos de investigación institucional que, por su producción escrita y su consistencia sistemática, han impactado en trabajos posteriores y han servido de eferentes para el redireccionamiento de la educación y la pedagogía”* (2005: 22). Con base en este concepto, Tamayo distingue cuatro tendencias de la pedagogía en Colombia:

Primera tendencia: “El campo Intelectual de la educación en Colombia”, publicado por la Universidad del Valle-Cali-1993, escrito por el doctor Mario Días Villa. Segunda tendencia: “Pedagogía e historia”, publicado por la Universidad de Antioquia y Anthropos en 1999, tomado de la edición original de Ediciones Foro, 1987, y escrito por la doctora Olga Lucía Zuluaga Garcés, “Educación y pedagogía: una diferencia necesaria”, artículo aparecido en la Revista “Educación y Cultura” de Fecode, Bogotá, marzo de 1988. N° 14, escrito por Olga Lucía Zuluaga, Alberto Martínez Boom, Alberto Echeverri, Stella Restrepo y Humberto Quiceno. Tercera tendencia: “Las fronteras de la escuela”. Edición de la Sociedad Colombiana de Pedagogía, en 1994, Bogotá, y suscrita por los doctores Antanas Mockus, Carlos A. Hernández, José Granés, Jorge Charum y Cleemencia Castro. Cuarta tendencia: “El saber pedagógico”, Rómulo Gallego B. Editorial Magisterio. Bogotá, 1993. “Cómo identificar Formas de enseñanza”, Alfonso Tamayo Valencia. Editorial Magisterio, 1999 (2005: 22-23).

Con respecto a las anteriores tendencias pedagógicas en este artículo se hace énfasis en la primera (“El campo Intelectual de la educación en Colombia”) en la medida en que desde el punto de vista sociológico representa un estudio que logró la reconstrucción del Campo de la

Educación y la Pedagogía en nuestro país, asumiendo la década de los ochenta como un período de intensa producción intelectual e investigativa y, por tanto, como un período de corte histórico en relación con el discurso pedagógico y las prácticas pedagógicas antecesoras. Así lo comprende Díaz cuando dice:

La reflexión sobre el discurso y la práctica pedagógica ha sido hasta hace poco un asunto vago, del cual no se preocuparon las disciplinas hegemónicas en las ciencias sociales. La preocupación de algunas de estas por el rigor empírico, en unos casos, y por el epistemismo, en otros, solo permitió concebir la educación junto con sus discursos y prácticas como un escenario secundario al cual solo se le podría recuperar para una posición decorosa desde el enfoque estrictamente disciplinario. Desde la década del ochenta dicho escenario cambió sus límites internos y externos y permitió el surgimiento de un grupo de intelectuales quienes contribuyeron a ampliar el espectro de posiciones teóricas y metodológicas de lo que en este volumen denominamos el campo de la educación (1993: 7).

Considero que la reconstrucción del Campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía en Colombia en lo que tiene que ver con la década de los noventa hasta nuestros días está por hacerse. En este sentido el trabajo de Mario Díaz se constituye en un antecedente relevante. De este trabajo analizaremos aquí las ideas principales del capítulo VIII, *La aproximación al discurso pedagógico*, por considerarlo un soporte fundamental de esta tendencia pedagógica caracterizada por el profesor Tamayo como “*El campo de la educación en Colombia*”. Antes, sin embargo, en aras de un análisis revelador de los problemas y alternativas de lo pedagógico, es necesario señalar el problema central que plantea esta tendencia pedagógica: a partir del concepto de campo (“originalmente proviene de Bourdieu —y en parte de Foucault— y ha sido empleado por Bernstein y sus discípulos para describir metafóricamente los contextos internos y externos de la educación”), entendido como “*el resultado de relaciones de fuerza y de lucha entre agentes y/o instituciones que tienden a conservar o transformar formas específicas de poder en lo económico, político y cultural*” (Díaz, 1993: 12), esta tendencia pedagógica plantea que el campo de producción de discursos educativos no es un simple agregado de individuos creadores o fundadores de discursos sino un dominio discursivo-político que tiene efectos de control sobre la producción, distribución y circulación de su discurso (ver Díaz, 1993: 10). Esto significa que “*el campo educativo es un escenario de luchas internas por la hegemonía de grupos de intelectuales que pugnan por el control de las*

posiciones y las orientaciones discursivas en el campo, y un escenario para la recreación de los conflictos del —y con— el campo político” (Díaz, 1993: 11). En concordancia con los pensadores de donde proviene la noción de campo, como también con los discursos educativos y pedagógicos explayados en él, Díaz lo denomina *Campo intelectual de la educación*.

Este campo, en lo que concierne a la educación y la pedagogía en Colombia, estuvo dominado por los discursos que en este sentido provenían preferentemente de la sociología y que hacían de la educación un campo de tensiones discursivas en el que la pedagogía —como ya lo había planteado Olga Lucía Zuluaga (1988)— quedaba equiparada al nivel de un simple instrumento de las políticas educativas estatales. Díaz plantea que desde la década de los ochenta el campo de la educación en Colombia comienza a sufrir transformaciones profundas a partir de las investigaciones y sus apropiaciones metodológicas provenientes de la filosofía o de la lingüística entre otras perspectivas. Elementos constitutivos de dichas investigaciones son los “nuevos dispositivos teóricos” que generaron, como el de la etnografía:

La década del ochenta se caracterizó por el surgimiento de nuevas teorías y metodologías de la investigación —apropiadas del campo intelectual internacional— que se centraron en el estudio de los microprocesos del campo pedagógico. Para estas, la investigación asumió un carácter crítico con énfasis en la contextualización de la “experiencia” y en su interpretación. Un aspecto sustantivo de estos estudios lo constituyó su inscripción en la interpretación y análisis cualitativo de la educación, que permitió el surgimiento de otros lenguajes descriptivos y analíticos (Díaz, 1993:161).

Estos “nuevos dispositivos teóricos” también generaron nuevas perspectivas discursivas sobre la pedagogía y sus prácticas, entre otros la perspectiva disciplinar y la perspectiva constructivista. Más allá de esto, sin embargo, es de invaluable valor para las investigaciones de hoy, la apertura que estos dispositivos produjeron a nivel de las relaciones entre el investigador y el investigado. Tal es caso del dispositivo etnográfico de investigación cuyos aportes se expresan en las siguientes técnicas básicas: “*a. Trabajo en el contexto del investigado, esto es, contextualización de los eventos. b. Ausencia de imposición de teoría y métodos específicos. c. Participación en el desarrollo de actividades de los investigados sin interferir su campo de acción. d. Ausencia de cuestionamiento directo a los investigados aceptando sus puntos de vista*” (Díaz, 1993: 163).

Ahora bien, en relación con la generación de nuevas perspectivas discursivas sobre la pedagogía, más que relevante, el capítulo (*La aproximación al discurso pedagógico*) que arriba se prometió analizar, resulta trascendental en la tendencia pedagógica *El campo intelectual de la educación en Colombia*. En esta, desde la perspectiva metodológica de Foucault la pedagogía es concebida como “práctica discursiva”. Esto significa que la pedagogía no es una unidad sino un dominio en el que están envueltos discursos, prácticas, instituciones, sujetos, etc. Desde la perspectiva metodológica de Bernstein la pedagogía es concebida no como disciplina sino como dispositivo. Estas perspectivas metodológicas constituyen el fundamento de la tendencia pedagógica del profesor Díaz cuya propuesta alternativa se expresa en el siguiente postulado: “*La pedagogía no solo es una condición para la reproducción/transformación de las relaciones de poder sino, también, una condición para la constitución/recontextualización de formas específicas de cultura, saber y práctica*” (Díaz, 1993: 211). En otras palabras se trata de “*ver la pedagogía como dispositivo de poder y de control que estructura y reestructura los códigos culturales dominantes: discurso, experiencia y prácticas. La pedagogía ha penetrado el campo de las mediaciones con lo cual cambia su significado tradicional y transforma las relaciones estado-sociedad civil*” (Tamayo, 2005: 49). Este es, a mi juicio, uno de los aportes claves de la investigación en pedagogía de la década de los ochenta.

Conclusiones

Enseñanza, educación y pedagogía eran, hasta comienzos de la década de los ochenta, conceptos sobre los cuales reinaba un gran desorden y confusión. Eran muchas las acepciones que circulaban acerca de estos conceptos. Sin embargo, el concepto de pedagogía puesto en juego por los maestros investigadores en el contexto de las Facultades de Ciencias de la Educación de las universidades públicas colombianas, abre la posibilidad de construcción de un *corpus* pedagógico de identidad nacional, plural, diverso, conflictivo y en permanente movimiento. Este *corpus* pedagógico se caracteriza por su insistencia en la necesidad de que las Facultades de Ciencias de la Educación se instauren como instituciones de investigación en pedagogía. Investigación, pedagogía y Facultades de Ciencias de la Educación aparecen pues en este *corpus* pedagógico en estrecho vínculo.

Hoy, ante la arremetida de los procesos de acreditación que le exigen a los maestros prestar más atención a las formas (formatos) que a los

contenidos, discursos y prácticas, e incluso a la investigación misma, se precisa la construcción de un nuevo *corpus* pedagógico. Éste provendrá de las dinámicas que los investigadores le imprimamos a las relaciones entre investigación, pedagogía y Facultades de Ciencias de la Educación. Si estas facultades no asumen la investigación en pedagogía como una institución de saber pedagógico, “*volveremos a caer en el círculo vicioso de reducir la pedagogía a procedimientos, es decir, se abre paso a nuevas teorías de las cuales sólo circulan los procedimientos y de manera muy restringida los conceptos*” (Zuluga, 1988: 9).

Referencias

- DÍAZ, V. M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Federación Colombiana de Educadores (Fecode) (1982). *Educación y luchar por la liberación nacional*. Fecode: Conclusiones del XII Congreso Nacional de Educadores.
- FOUCAULT, M. (1985). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- (1996). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós.
- GALLEGO, R. (1992). *Saber pedagógico: una visión alternativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- GANTIVA, J. (1984). ‘Orígenes del Movimiento Pedagógico’. *Educación y Cultura*. N° 1. Bogotá: Fecode.
- GASTÓN, M. (1977). *Ciencias de la educación*. España: Oikos-tau, e.a. ediciones.
- MARTÍNEZ, A. (2003). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- MEJÍA, M. R. (1987). ‘Movimiento Pedagógico: una búsqueda plural de los educadores colombianos’. *Documentos ocasionales*, N° 42. Bogotá.
- MOCKUS, A. (1984). ‘Movimiento pedagógico y defensa de la educación pública’. *Educación y Cultura*. N° 2. Bogotá. Fecode.
- QUICENO, H. (2003). ‘La epistemología como una herramienta’. *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- RÍOS, B. R. (2004). ‘Las ciencias de la educación en Colombia’. *Memoria y Sociedad*. Vol. 8, N° 17, junio-diciembre.
- RODRÍGUEZ, A. (1984). ‘La crisis financiera y el caos administrativo de la educación pública’. *Educación y Cultura*. N° 2. Bogotá: Fecode.
- (2002). ‘Movimiento pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía’. *Veinte años del movimiento pedagógico: entre mitos y realidades*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- SALDARRIAGA, O.; Sáenz, J. & Ospina, A. (1997). 'Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946'. [Vol. 1]. Medellín: Universidad de Antioquia.
- TAMAYO, V. A. (2005). 'Cuatro tendencias de la pedagogía en Colombia'. *Nuevos horizontes pedagógicos*. [Vol. 4]. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).
- ZULUAGA, O. L. (1988). 'Educación y pedagogía: una diferencia necesaria'. *Educación y cultura*, N° 14, marzo. Bogotá: Cied-Fecode.
- (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Universidad de Antioquia - Anthropos.
- (2003). 'El florecimiento de las investigaciones pedagógicas'. *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.