

La evolución de las Facultades de Educación*

**

Bernardo Restrepo Gómez

Resumen

El análisis debe preceder a la síntesis creadora, no debe ser el objetivo último de la academia. Trataremos de lograr entonces un doble objetivo: analizar descarnadamente la situación y extraer o producir síntesis concretas para transformar dicha situación. Que no nos pase lo que en tantos eventos como éste: se realizan análisis brillantes y nada más, críticas valerosas y hasta válidas, pero ninguna salida o indicación de rumbos hacia el futuro.

* Ponencia presentada en el Congreso de Facultades de Educación, Cali, 1982.

** Exdecano de la Facultad de Educación Universidad de Antioquia. Rector del Colegio San Juan Eudes de Medellín Doctor Universidad de Wisconsin.

Se tratará de aunar los dos momentos: el del diagnóstico analítico con el de la propuesta. A tal efecto se fraccionará la exposición en tres secciones: la evolución histórica de las Facultades de Educación, la situación actual vista a través de sus indicadores más visibles y las tendencias que se insinúan a manera de propuestas.

Evolución histórica

Si bien existen datos sobre la mayoría de los indicadores que testimonian la evolución de las Facultades (Programas, docentes, discentes, investigación, presencia nacional y presencia universitaria), la exposición se centrará en la evolución curricular de los programas de las Facultades de Educación. Naturalmente la evolución de los programas va paralela a la evolución del desarrollo del sector en sus diversos niveles y, por ello, no puede olvidarse que la formación de docentes de primaria se limitó prácticamente hasta el Decreto 2277 de 1979 sobre estatuto docente a la educación normalista; que la formación de jardineros o docentes del nivel preescolar sólo es posible formalmente a partir del Decreto 088 de 1976 por el cual este nivel se reconoce oficialmente; que la formación de licenciados se limitó durante muchos años a las áreas académicas, debido a la predominancia del bachillerato académico y que sólo se diversificó la formación de docentes hacia lo tecnológico y vocacional a partir de la creación de los *Inem* y del Decreto 080 de 1974 que aceleró la diversificación, aún dentro del bachillerato académico; y finalmente que la formación de posgrado adquiere reconocimiento y relevancia precisamente a raíz de los Decretos 2277 de 1979, 80 de 1980 y 3658 de 1981.

Las Escuelas Normales datan de la época misma de la independencia cuando Santander creó en Bogotá la primera Normal y la entregó a los lancasterianos Sebastián de Mora y Pierre Commetant en 1822. Pero éstas sólo adquirieron prestigio y visibilidad social a partir de la misión alemana en 1872. Durante muchos lustros prepararon no sólo los docentes para la enseñanza primaria, sino que forjaron también el basamento formativo del profesorado de secundaria, el cual se conformó durante mucho tiempo por los elementos que se destacaban en la docencia y cultivo de las ciencias en el nivel primario. Todavía hoy en día se encuentran en muchas poblaciones, Normales y colegios de bachillerato, donde los normalistas que ejercen en la enseñanza media son recién egresados de la Normal.

Este modelo se repitió luego en las primeras Facultades de Educación creadas por Decreto 1487 de 1932. La primera surgió en Tunja en 1933 con un currículo de

áreas múltiples. Los docentes en los "cursos de información para maestros" y las facultades que se fundaron desde 1932 fueron en buena parte profesores de carrera de las Escuelas Normales. Muchos de ellos no ostentaban títulos de educación superior. Eran normalistas que habían cultivado autodidácticamente una disciplina determinada, pedagógica, social, matemática o natural.

Es interesante anotar cómo, ante la aparición de las Facultades de Educación, hecho al cual van ligados ciertamente el progreso del desarrollo científico y la consiguiente necesidad de especialización, las Normales comenzaron a perder prestigio y calidad. Los normalistas fueron siendo desplazados de la docencia en el nivel medio, no sin fuerte lucha, y la competencia académica y económica que aquella perspectiva generaba desapareció progresivamente como elemento motivador y dinamizador en las Normales. El Decreto 2277 que rompió el dique de escalafones diferenciados para primaria y secundaria ha coadyuvado, sin lugar a dudas, a presentar a las Normales como hitos rezagados en el desarrollo del sector y a sugerir el aceleramiento de la opción universitaria en la formación de docentes para la enseñanza primaria.

La tarea asumida por nuestra generación en la historia de la educación colombiana ha sido la de construir una infraestructura lo más completa y diversificada posible para cualificar y profesionalizar a los educadores. El primer paso, reciente aún, fue imponer los estudios de licenciatura como requisito para la docencia en la educación media, empeño en el cual nos acompañó la anterior generación a la cual correspondió fundar las primeras facultades de educación en el país. Dura lucha, pero se ganó y el Estado exige hoy en las visitas de evaluación a los planteles un 60% de licenciados en nómina para otorgar una buena calificación a los mismos.

Aunque no es posible afirmar que la periodización del curso histórico de los programas se cumpla perfectamente en todas las facultades, y de hecho varios periodos coexisten cuando se mira el fenómeno nacionalmente, tres modelos curriculares han presidido en las Facultades de Educación la formación de docentes de enseñanza media y con el cuarto, que apenas se insinúa, hacen crisis las licenciaturas en educación media. En un principio, ante la escasez de docentes calificados en el nivel post-secundario, se ideó el currículo múltiple, orientado a producir un docente para varias áreas o disciplinas. Ello obedecía, además, al carácter mediano o pequeño de la mayoría de los colegios del país y, sin duda también, a la mentalidad reproductora de la educación propia de un país aún no industrializado y dependiente en todas las esferas. Este modelo se observó clara-

mente en las ponencias presentadas al Segundo Seminario de Facultades de Educación realizado en Bogotá en 1962. La mayoría de las licenciaturas comprendían tres o más áreas de especialización.

El Tercer Seminario de Facultades de Educación, realizado en Medellín en 1966, el cual tuvo como anfitriona la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, planteó un modelo diferente: el de las áreas mayores y menores, parcelando el currículo de la especialidad en solo dos áreas. Era un avance en pro de la especialización, explicado por la incorporación de la industrialización y de la tecnología que este proceso trae. Subsiste, sin embargo, determinada por el proceso político, económico y social, la función reproductora de la escuela, no sólo ya de ideología, sino también de tecnologías. Este avance empieza a quedarse corto a medida que la ciencia avanza, los colegios de las ciudades crecen, los de los pueblos pasan de tres o cuatro grados al bachillerato completo, se instaure la doble jornada que da al profesor mayores posibilidades ocupacionales y de especialización y el magisterio general adquiere, como consecuencia de sus luchas de reivindicación económica y política, conciencia de su manipulación reproductora y conciencia de una necesidad de enfoque científico de la educación y por ende necesidad de mejores oportunidades de profesionalización.

Recientemente se ha planteado el debate sobre la calidad real de las licenciaturas en educación con especialidades científicas o disciplinarias determinadas. Se arguye que la división del currículo de especialización en dos áreas y la inclusión de una tercera área en pedagogía y educación, no permite una verdadera especialización en un área del conocimiento o saber científico que capacite al docente para manejar el método propio de ese saber. Queda, entonces, convertido en un transmisor de conocimientos sueltos sin proyección científica y queda también condenado a una pronta obsolescencia de los contenidos adquiridos, al no dominar ni la historia de ese saber ni las relaciones internas de su ciencia específica ni la actitud creadora que el dominio de un método suele conferir.

Paralelamente a este debate, han ido surgiendo programas que antes de la reforma postsecundaria expuesta en el Decreto extraordinario 080 de 1980 se denominaban licenciaturas puras, esto es dedicadas en un todo y por todo al conocimiento y manejo científico de una rama del saber: química, biología, física, matemática, filosofía, historia, entre otras.

Su razón de ser inicial fue el desarrollo de las ciencias, pero a la larga han devenido en docencia y han avivado aún más el problema de las licenciaturas mixtas

en educación y en áreas específicas del saber científico para el nivel medio. Poco a poco el pasado de las Facultades de Educación, dedicadas a la formación de docentes para las diversas áreas de enseñanza de la educación media y ancladas en modelos superados, ha ido haciendo crisis.

Las licenciaturas "puras" son un hecho reciente. Las licenciaturas en educación media campearon plenamente cuando éstas no existían. Ahora, los licenciados en ciencias básicas, exactas o humanas, los "puros", terminada su carrera, se dedican en alta proporción a la docencia. Su preparación en las asignaturas enseñadas es más intensa que la de los licenciados en educación cuya especialización es relativamente baja, predominando el generalismo en dos áreas, lo cual impide un dominio o manejo científico de la enseñanza.

La práctica docente, ha hecho crisis en todo el país. Los llamados "puros" trabajan por clases o como docentes en los colegios mientras estudian. El contenido curricular, esto es el objeto de la enseñanza-aprendizaje, sostienen los defensores de las áreas únicas de especialización, tienen relación íntima con el proceso de su asimilación. Así, quien conozca mejor un contenido y eso no sólo en el nivel de información, sino también de la estructura interna de dicho conocimiento, de su formación y método de elaboración, estará en capacidad de explicarlo más profunda y claramente y de vincularlo al proceso de transformación de la realidad. Formar en varias áreas y sin una integración real entre ellas, es fomentar la mediocridad; estos son hechos que explican la decadencia de las licenciaturas en educación y su bajo nivel de prestigio entre los administradores del sistema educativo, los administradores universitarios y aún entre los administradores de colegios; todos ellos prefieren una buena calidad de contenido y método científico a una pobre destreza didáctica, unida a la baja calidad científica de las disciplinas por enseñar.

Finalmente la poca estima de las licenciaturas en educación se da también entre los aspirantes a la universidad. El insumo estudiantil de las licenciaturas puras ostenta mejor calidad que el insumo de las facultades de educación. Esto lo demuestran los puntajes en las pruebas de admisión: El punto de corte y la media de los aceptados. Pocos buenos estudiantes se deciden por Educación como primera opción. A ello se agrega el descenso pronunciado de inscripciones en las licenciaturas de educación media y la virtual desocupación de los claustros que se mantienen anclados en el pasado.

Por todo lo anterior, se ha creado una sensación de que muchos programas universitarios de formación de docentes sobran, y se ha planteado el debate sobre

la conveniencia de mantener o no las licenciaturas en educación media, debate que se ha desviado hasta poner en jaque a las mismas Facultades de Educación. Incluso se ha sugerido encomendar a departamentos de ciencias básicas: química, Física, biología, historia, recursos naturales, matemáticas, lenguas modernas, español, humanidades, etc., la preparación de docentes, enfocando en ésta primordialmente el problema de la enseñanza de las ciencias.

El problema es cómo desarrollar hacia adelante las Facultades de Educación para que subsistan justificadamente. Por una parte, sí es cierto que un aspecto muy considerable del currículo de las licenciaturas en educación media —integrado por los cursos de la respectiva especialidad, los cuales tienden a intensificarse— está siendo trasladado en casi todas partes a departamentos de ciencias básicas y humanas dentro de la nueva estructura universitaria de divisiones y departamentos, sin ningún detrimento y, antes bien, con provecho de su nivel científico; también es verdad que ninguna unidad docente universitaria tendrá interés ni disposición ni preparación expresa para responsabilizarse de la investigación de lo pedagógico o del desarrollo teórico-práctico de disciplinas y profesiones aplicadas al ejercicio de la educación en diferentes instancias.

Hay que encarar la crisis con un sentido de madurez profesional, sin apego a modelos que las condiciones objetivas van relegando. Al contrario, la profesión debe demostrar, como hasta ahora lo ha hecho, su capacidad de evolución. Si el modelo de áreas únicas y currículos dedicados predominantemente a la especialización termina imponiéndose en las licenciaturas de educación media, las Facultades de Educación deben volcar su acción sobre las opciones que los posgrados plantean para delinear un modelo de formación de docentes a este nivel.

Situación actual

Seis indicadores se pondrán a consideración para analizarla situación actual de las Facultades de Educación en Colombia: La presencia de las Facultades en la Universidad, los programas, los docentes, los discentes, la investigación y la presencia de las Facultades ante el país. Se describirán estos indicadores a partir del conocimiento directo de 15 Facultades o Institutos que tienen programas de educación y, en el indirecto que sobre otras se ha tenido a través de conversaciones con decanos, profesores, rectores de universidades o en la presencia que ellas han tenido en distintos foros nacionales.

Presencia de las Facultades en la Universidad

El planteamiento va dirigido primordialmente a las universidades grandes en las cuales la Facultad de Educación es una unidad mayor, y tanto a institutos, en los cuales educación es sólo un programa.

Las Facultades de Educación tuvieron su papel destacado en la década del sesenta en las universidades. Contribuyeron a la modernización de éstas en los procesos de admisiones y registro, departamentalización y la apertura misma de programas en ciencias puras, los cuales se desgajaron de las antiguas licenciaturas clásicas. Las universidades volvieron sus ojos hacia Educación en pos de liderazgo en todos estos programas que se consideraban propios, bien de la función técnica educativa o de la experiencia que las facultades habían tenido en el cultivo de determinadas áreas académicas.

Todos estos programas, sean administrativos o académicos, se han ido desarrollando e independizando de Educación, pero ésta ha permanecido en muchas universidades fiel a su pasado, esto es, congelada en sus elementos programáticos de la década del 60. La universidad ha seguido adelante con dinámica nueva ante lo cual las Facultades de Educación parecen disonar. A esta incongruencia se ha denominado la crisis de las Facultades de Educación, o el "debate" como lo llaman otros, para referirse a la lucha entre un pasado importante y un presente de confusión, en el cual se ha hecho difícil replantear el quehacer propio de las Facultades.

Esta situación acarrea una presencia magra de las Facultades de Educación en sus respectivas universidades. El amodorramiento ha planteado, inclusive en algunos casos, el cierre de la Facultad como solución, lo que se hizo en importante universidad colombiana y se ha sugerido o pensado en otras. Una dinamización programática interna se hace necesaria para contrarrestar esta tendencia, para cambiar la imagen y la influencia real actual, la duda, la vacilación sobre su futuro.

Los Programas Profesionales

Como se mencionó al abordar el tema de la evolución de los programas, el Tercer Seminario de Facultades de Educación, celebrado en 1966, marcó un hito relevante en la organización curricular de las licenciaturas. El modelo de los programas duales se impuso desde entonces, bien a través de áreas mayores y

menores o de áreas equivalentes. En la actualidad se han detectado cerca de 250 (260?) programas en aproximadamente 50 (60?) instituciones. Muchas de éstas aún se hallan en el modelo anterior de áreas múltiples y unas pocas de las antiguas Facultades, a las cuales se suman programas nuevos en instituciones pequeñas, han evolucionado hacia las áreas únicas. En lo pedagógico existe también estancamiento en enfoques generalistas frente al desarrollo de las epistemologías regionales de cada saber que iluminan la integración entre el saber que se enseña y la pedagogía del mismo.

El problema radica en la concepción del profesional que se quiere formar, en cuál debe ser el perfil profesional del educador. ¿Hasta dónde las Facultades poseen mecanismos de investigación o análisis ocupacional y tendencial sobre el quehacer del docente en lo disciplinario y en lo pedagógico? ¿Obedece a esta problemática el enfoque curricular adoptado en lo científico o disciplinario y en lo pedagógico? ¿O más bien la presión del contexto va modelando asistemáticamente ciertos cambios? ¿No es cierto también que, como ocurre por lo demás en casi todas las carreras, no se hace análisis de la oferta y demanda de ciertas especialidades y, así se sature el mercado, siguen siendo servidas en las Facultades por simple inercia?

Quizás lo más crítico, con el problema de áreas dobles y múltiples, sea la integración y articulación de los componentes científico y pedagógico. Hay que recordar aquí los diferentes modos de desarrollo de estas áreas curriculares en el país. Facultades hay que se encargan del currículo en su totalidad; otras entregan a facultades diferentes el área disciplinaria conservando la administración del diseño, pero no de los contenidos curriculares; y algunas, en fin, sólo conservan ingerencia en lo pedagógico, pero ejecutándolo simultáneamente, esto es en forma diagonal, con lo disciplinario. ¿Cuál es la integración y articulación reales de la ejecución curricular, cualquiera sea el modelo seguido? ¿Existe una apropiación pedagógica efectiva de la respectiva especialidad, es decir: ¿las Facultades trabajan lo pedagógico en función de lo disciplinario y asumen lo disciplinario desde el enfoque de su función pedagógica o simplemente se da una yuxtaposición de ambos componentes? Se ha enfrentado el estudio de la relación entre el método en sí de cada saber y la enseñanza del mismo?

Finalmente, los programas que atienden las Facultades de Educación en su gran mayoría continúan preparando docentes para la enseñanza media y en áreas del bachillerato académico. Este es otro desfase entre el desarrollo del sector educativo y de los programas de las Facultades.

Los Docentes

Por las razones ya anotadas al describir la evolución de las Facultades de Educación, los primeros profesores de éstas fueron, en buen porcentaje, maestros de trayectoria, magníficos educadores cuyo título era el de normalistas, pero que rindieron apropiadamente para su tiempo. Estos maestros fueron superados luego por los licenciados que egresaron de las Facultades y ellos a su vez deberían haber sido sobrepasados ya por personal más calificado. Sin embargo, la evolución no ha llegado a este punto en muchas Facultades. Se generalizó en determinado momento la práctica de nombrar licenciados o profesionales de nivel equivalentes (filosofía y letras, sociología, derecho...) como profesores en las Facultades de Educación, en desmedro de la calidad de éstas. Se refuerza así un proceso reproductivo de las condiciones existentes y poco se progresa en la producción del conocimiento y en la superación de los problemas de calidad de la educación. En vez de evolución cualitativa se asiste, en este caso, a una involución que por fuerza del progreso de otras unidades académicas es degenerativa.

Proliferan en el país los programas nocturnos que tienen como profesores de cátedra a los que otras universidades, generalmente las públicas, contratan de tiempo completo. Su rendimiento no es obviamente el mejor posible en la cátedra; no tienen tiempo para realizar investigación en la que puedan participar los estudiantes o por lo menos asomarse curiosamente, y poco o ningún espacio pueden dedicar a asesorías. Alguien ha pensado inclusive que estos programas podrían cualificarse si se semidescolarizan y se hace de ellos una modalidad mixta presencial y a distancia.

No sería descabellado comparar estos programas nocturnos con los bachilleratos nocturnos cuyo rendimiento acaba de calibrar el Icfes a nivel nacional con resultados lamentables. ¿Deberán subsistir los programas nocturnos de educación?

Los Discentes

Podría decirse que este elemento configura la yugular de las Facultades de Educación. Hay que afrontar con objetividad la caracterización de este insumo.

¿Quiénes demandan ingreso a las Facultades de Educación? Primordialmente tres grupos de estudiantes: docentes en ejercicio, los cuales conforman el grupo mayor, estudiantes que no pasan en otras carreras o que se transfieren de éstas, las más de las veces por problemas de rendimiento en materias profesionales de las

mismas, y en tercer lugar estudiantes provenientes de los sectores socio-económicos más populares.

1) *Los docentes en ejercicio*. La mayoría de los integrantes de este grupo provienen de las Escuelas Normales. Son producto de la educación normalista y su calidad refleja la calidad de las normales, calidad que no puede limitarse a indicadores de rendimiento académico, sino que debe extenderse a factores tales como el pensamiento pedagógico mismo cultivado en estas instituciones. Me referiré a varias investigaciones para buscar referentes con los cuales juzgar este primer grupo de estudiantes que ingresan a educación. De todos es conocida la Evaluación de las Escuelas Normales de Colombia, estudio realizado por Rojas y Briones y publicado en 1978. En el tercer volumen del Informe Final y tras concluir con base en 16 indicadores que sólo el 24.2% de las normales posee una calidad apropiada, se recomienda suprimir a partir de 1979 el 75.8% de las normales del país. Recomienda también el estudio convertir las normales restantes en instituciones de educación intermedia profesional.

El estudio realizado por el Icfes sobre el rendimiento de los bachilleres en las pruebas de Estado en 1981 encontró cómo el bachillerato pedagógico se ubicaba en uno de los puestos más bajos. Cosa similar halló el estudio realizado por Alicia VUlamil en 1981 en Bogotá, bajo el nombre de "Análisis de algunos indicadores de la eficiencia interna del sistema educativo a nivel medio". Se encontró que la repitencia era más alta en el bachillerato pedagógico (9%) que en los demás (4%). O sea que desde la normal el insumo estudiantil es ya de baja calidad.

Finalmente, es conveniente repasar algunas cifras del estudio de Flórez y Batista realizado en 1981 en MedeUín sobre el Pensamiento Pedagógico de los Maestros. En el aspecto relativo a identificación profesional, aunque el 93% de los informantes en una muestra de Medellín manifestó que "los educadores son tan profesionales como los demás", cuando se les preguntó si estarían dispuestos a cambiar de ocupación yendo a la industria con un 20% más de salario, el 54% indicó que cambiaría de profesión. Asimismo un 62% declaró que si tuviera la oportunidad de patrocinio para estudiar más, se cambiaría a un área distinta a la educación. Finalmente, el 80% manifestó que "comparativamente el más ingrato de todos los trabajos es la educación". En promedio sólo un 15% demostró estar profesionalmente satisfecho con el estatuto docente.

En lo atinente al perfil profesional del educador, se encontraron cosas como las siguientes que ilustran bastante la naturaleza de los estudiantes —docentes que

ingresan a las Facultades de Educación—: la mística es más importante para ser educador que la preparación científica para el 67.5% de los interrogados; para el 53% la calidad de un buen educador no depende de formación pedagógica o didáctica; el 90% afirma que el maestro se caracteriza más porque conoce el método de enseñar una materia que por el dominio científico de ésta; el 61.5% dice que un buen sentido común en el maestro es suficiente para tener éxito en la adecuada formación de los niños; y el 51% afirma que el maestro nace, no se hace. Estas cifras parecen señalar que en la lucha entre lo mágico y lo científico en el quehacer docente, aún predomina lo mágico.

El punto crítico reside no sólo en detectar la existencia de estas características en un alto porcentaje de los estudiantes que ingresan a las Facultades de Educación, cuanto en preguntarnos si este pensamiento que seguramente determina actitudes y comportamientos se logra cambiar durante el paso por la universidad. A veces, cuando uno entrevista licenciados que aspiran a ingresar a los posgrados, tiene la ligera impresión de que muchos no han cambiado lo suficiente.

2) *Estudiantes transferidos de otras carreras.* Esta práctica es vieja ya y opera en dos sentidos. En primer lugar, estudiantes que fracasan en las profesiones tradicionales como la medicina, la ingeniería y el derecho, por ejemplo, son animados a buscar refugio en las licenciaturas de Biología-Química, Matemáticas-Física y Sociales, respectivamente. Quienes hemos estado en la administración de las Facultades tenemos la experiencia de esos cambios de programas. En segundo lugar, muchos jóvenes ante la imposibilidad de acceder a sus carreras de preferencia se resignan, después de algunos intentos, a presentarse para educación con el ánimo de poderse cambiar una vez estén dentro de la universidad.

Pero es más, las mismas Facultades de Educación propician esta práctica aceptando cambios a personas de bajo rendimiento e inclusive ampliando plazos de inscripción para recoger los residuos dejados por otras carreras.

Facultades de Educación en Medellín han sacado avisos en la prensa ampliando periodo de inscripciones dos y tres meses después de cerradas éstas para las demás carreras, con el ánimo exclusivo de llenar los cupos disponibles. Asimismo, se ha dado el caso de preinscripciones condicionadas. Quien ve este planteamiento se imagina fácilmente que el programa no tiene demanda y que es fácil por consiguiente entrar.

En muchas Facultades del país se tuvo la política de recibir estudiantes con base en el criterio de los cupos disponibles, no de la calidad de aquellos. El punto de corte

Cuadro

Programa	76-I	77-I	78-I	78-II	79-I	80-I	81-I	81-II	%*	82-I
Biología-Química	56	46	49	44	57	50	-	8(2)	-84%	16(16)*
Educación Física	59	70	66	47	54	-	-	23(1)	-57%	58(40)
Español-Literatura	81	52	46	36	44	36	-	18(9)	-55%	17(17)
Inglés-Español	52	47	42	47	49	-	-	16(9)	-68%	22(21)
Historia-Filosofía	117	53	39	23	41	15	-	16(8)	-60%	9(8)
Geografía-Historia	-	51	44	31	31	42	-	5(1)	-88%	10(10)
Matemática-Física	96	58	44	18	25	37	-	9(4)	-75%	20(20)

* Entre paréntesis quienes ingresaron por examen de admisión. Los porcentajes de la columna 81-II comparan los datos de esta columna con los del 80-I.

en las pruebas de admisión, fuesen propias o del *Icfes* se rebajaba hasta tener completo el cupo. La reciente exigencia de puntajes mínimos en la prueba de Estado en algunas universidades ha evidenciado este problema. En la Universidad de Antioquia el fenómeno, en Educación, puede apreciarse en el cuadro sobre el flujo de estudiantes aceptados hasta 1980, cuando la política era por cupos, y desde entonces cuando se ha fijado la norma de que los candidatos se ubiquen en torno a la media del grupo. Como puede observarse, el bajón del número de aceptados en los últimos semestres es altamente significativo. En 1981 y 1982 el ingreso cayó entre un 50% y un 80% con respecto a los años anteriores. La calidad, sin embargo, es definitivamente superior y esto es lo que importa hacia adelante.

Los resultados de que la mayoría de los estudiantes de educación procedan primordialmente de estos dos grupos, normalistas en servicio y cambiantes de programa, son la insatisfacción profesional y el poco respeto que tienen por la profesión.

3) *Estudiantes de Sectores Populares*. Finalmente, el bajo porcentaje de bachilleres que ingresa a Educación sin ser docentes y decididos por esta profesión, proviene fundamentalmente de los sectores socio-económicos más populares, lo cual le hace pensar a uno si la razón de la escogencia es la necesidad de hacer una carrera corta y salir pronto a producir y resolver problemas económicos familiares. Además, el reconocimiento social a una profesión concuerda en buena medida con el estatus socioeconómico de sus integrantes y los efectos de la lucha profesional se ve afectada a la larga por esta situación.

La percepción que los grupos sociales, el gobierno y los demás profesionales tienen de la profesión docente, así como la situación de penuria, inconformidad, insatisfacción más o menos permanente de los mismos docentes, ahuyenta a los grupos sociales menos deprimidos, así como a los individuos más capaces y los previene de ingresar a la profesión, con lo cual ésta difícilmente supera su actual estatus.

La investigación

La ausencia de esta actividad, esencial para el mejoramiento cualitativo de la educación, no es exclusivo de las Facultades de Educación, sino un fenómeno generalizado en la universidad colombiana. Yo diría, sin embargo, que en este campo hay un despertar positivo en algunas Facultades. Se insinúan con cierta

fuerza líneas de investigación socio-educativa, histórica, sicopedagógica, diagnóstica y tecnológica. Existe, asimismo, la curiosidad e interés por la investigación y el ánimo de desmitificar ésta y apropiarse de la misma como una herramienta para superar la reproducción de textos y del proceso formativo que se ha padecido.

Quizás las limitaciones de la investigación que se adelanta están más en la diseminación de los hallazgos y en el montaje de modelos de intervención y experimentación a partir de los mismos, para determinar no sólo si se puede sino también si se debe. Los posgrados, por otra parte, sólo pueden existir fincados en la investigación. Esta alimenta los posgrados y éstos a su vez dinamizan la investigación.

Las Facultades ante el País

En la década del 60 y comienzos de la del 70, las Facultades tuvieron su *momentum*. A través del Comité de Facultades de Educación se participó en la creación de los Inem, los cuales dieron origen a su vez a los posgrados, la experimentación de las concentraciones de desarrollo rural y de la Escuela Unitaria, la capacitación masiva de docentes a través de múltiples formas escolarizadas y semidescolarizadas en Antioquia, Valle, Tolima, Quindío, entre otras. En suma, se dio una especie de matrimonio entre las Facultades de Educación, el Ministerio y las Secretarías de Educación Departamentales en pos de una dinamización del sector.

¿Qué queda hoy de aquella presencia? Ciertamente muy poco. El Comité de Facultades de Educación se silenció hace rato. El Comité asesor de pedagogía del Icfes, su sustituto, poco o nada conocemos de él o sus ejecutorias, ni siquiera indirectamente. En la discusión de reformas educativas, estatuto docente, experimentación curricular, etc... se ha tenido en cuenta, magramente, a personas, no a instituciones. La relación gubernamental con las Facultades es de preocupación por la crisis en que se debaten, preocupación pasiva que tiende a reforzar la crisis. Es de esperarse que este Encuentro produzca acciones y reacciones que saquen a las Facultades de ese sopor y las impulse a transformarse a sí mismas, a opinar sobre la educación nacional y a aportar en torno a su problemática.

Tendencias hacia el futuro

Como este texto se ha extendido bastante, a pesar de haber rasguñado apenas algunos elementos de la situación problemática actual, se plantearán muy esque-

míticamente unos siete aspectos que, considero, van a estar presentes en el desarrollo futuro de las Facultades que logren salir adelante. Estos aspectos se refieren a la conformación estructural de las Facultades dentro de las Universidades, a la organización curricular de los programas de licenciatura, a los posgrados, a la capacitación y la educación continuada, a la investigación e innovación experimental, a la especialización del profesorado, a la pluridisciplinariedad del mismo y finalmente al remplazo de la cantidad por la calidad del insumo discente.

La estructura de las Facultades y relaciones estructurales dentro de la universidad

Las Facultades de Educación tendrán que volcarse cada vez más sobre su objeto educativo-pedagógico, es decir sobre la investigación socio-educativa, la investigación sicopedagógica, la experimentación tecnopedagógica, la investigación histórica, por un lado, y sobre el desarrollo teórico-práctico de disciplinas aplicadas a la práctica pedagógica, por otro. En el pasado, la atención al currículo integrado por los cursos y actividades del área disciplinaria, esto es de la especialidad científica por enseñar, distrajo las fuerzas de las facultades en la administración de tales especialidades, condicionando su desarrollo a la existencia de éstas y pretermitiendo en muchas instituciones las funciones que le son propias como unidades encargadas de cultivar lo pedagógico. Algunas Facultades ni siquiera cuentan con una unidad pedagógica o sicopedagógica. Cuentan, por el contrario, con departamentos de Idiomas, Ciencias Sociales, Matemáticas, Química, etc. Otras han avanzado más hacia el esquema organizativo planteado por el Tercer Seminario de Facultades de Educación en 1966. Este evento recomendó estructurar las Facultades con base en tres departamentos, a saber: Investigaciones Educativas, Estudios Profesionales (pedagógicos y socio-educativos) y Relaciones con la Comunidad (extensión, capacitación, asesorías...). Esta y estructuras similares, han permitido un desarrollo visible de la investigación, del área pedagógica, sea en programas conducentes a títulos propiamente educativos, de pregrado o posgrado, o a través del desarrollo, diversificación y elaboración de una teoría educativa apropiada a nuestro medio, y finalmente de la promoción de programas de extensión, capacitación y profesionalización del magisterio a través de modalidades innovativas.

Hacia el futuro las Facultades de Educación entregarán a otras facultades el manejo de saberes específicos o disciplinarios y organizarán su estructura para trabajar su objeto propio, de acuerdo con los énfasis de trabajo que cada una defina.

Organización Curricular Perspectivas Pedagógicas

Como se planteó en sección anterior, el desarrollo científico, el desarrollo del sector educativo y la competencia de programas "puros" o paralelos, crean condiciones para promover ya licenciaturas de áreas únicas. No repetiré las ventajas de éstas que ya comienzan a insinuarse en varias Facultades. Los programas de áreas múltiples y aún los de áreas dobles, mayores y menores, no permiten una cuatificación óptima del profesorado y por ende de la educación secundaria y media vocacional.

Pero, además del fortalecimiento del área que se enseña, el currículo para la formación de docentes debe ser replanteado desde el ángulo mismo de lo pedagógico y de su relación con lo enseñado. La pedagogía debe ser mirada y estudiada en dos diferentes perspectivas: la del saber pedagógico y éste, a su vez, debe abarcar la visión y discurso reflexivos sobre el hombre, la visión y discurso explicativos de la realidad individual y social y la visión y práctica creativas sobre la enseñanza.

El Saber Pedagógico

Existe cierto consenso en el sentido de que la pedagogía como saber aparece con Comenio. Es decir a partir de los trabajos sistemáticos que este monje europeo elaboró en el siglo XVII sobre la enseñanza y la didáctica, se inició una línea de pensamiento sobre la pedagogía, su evolución, su objeto y la forma de estudiarla y mejorarla. Pero es muy reciente, y mucho más entre nosotros, el afán de reconstruir teóricamente la formación misma de la pedagogía, de abordar su constitución como un saber específico con historia y objeto propios. Este trabajo privilegia el análisis histórico de las rupturas que han permitido elaborar esta disciplina como un objeto teórico, como materia científica. Esta primera perspectiva constituye tanto la epistemología de la pedagogía o la ciencia del saber pedagógico, como las epistemologías regionales de los saberes por enseñar (matemáticas, ciencias naturales, ciencias humanas, ciencia de las lenguas) y de su relación con la enseñanza.

El quehacer Pedagógico

Se refiere a las circunstancias mismas del trabajo educativo, de la cotidianidad del maestro en sus prácticas concretas, pero tratadas científicamente como otra instancia de la pedagogía. Y si la perspectiva del saber pedagógico-epistemológico privilegia el análisis histórico, la perspectiva del quehacer privilegia la reflexión, la explicación de la realidad y la creación.

Se reflexiona sobre el para qué de la educación, esto es sobre la concepción de hombre que se busca formar, y es la filosofía de la educación la responsable de orientar tal arista del quehacer pedagógico. Este quehacer supone, asimismo, un trabajo en condiciones materiales históricas determinadas que deben ser explicadas y develadas al educador, de modo que en su cotidianidad no sea un simple reproductor de las mismas sino un transformador de la realidad. Esta explicación compete por igual a la sociología de la educación y la sociolingüística.

Pero es menester explicar también cómo aprende el ser humano y qué puede asimilar en cada etapa de su vida. Tal explicación se espera que sea dada por la psicología del desarrollo y del aprendizaje.

Y, finalmente, el quehacer pedagógico tiene mucho de creación. Los sistemas de instrucción, las técnicas docentes, el manejo de grupos, la administración de aula, las relaciones interindividuales e intragrupalas, la modificación de conducta, el estilo de autoridad, el estímulo a la creatividad, la salud mental de los alumnos, la modelación de actitudes, la formación de hábitos intelectuales, entre otros elementos, pueden ser susceptibles de cierto análisis y de ciertas recomendaciones; pero sin duda alguna dependen más de la creación del profesor al afrontar la circunstancia concreta que le toca vivir. Dicho de otra manera, cada educador se ve abocado a la tarea de crear, innovar, experimentar su propia pedagogía en ciertas circunstancias de su quehacer cotidiano y si lo hace consciente y sistemáticamente y documenta su práctica, aporta a la investigación pedagógica en esta perspectiva específica.

Los Posgrados

También obedecen al desarrollo del sector educativo. Se iniciaron en la década del 60, principalmente a raíz de necesidades planteadas por los Inem. Los Decretos 2277 sobre estatuto docente los ha promovido económica y profesionalmente y los Decretos 080 de 1980 y 3658 de 1981 los ha promovido legalmente.

Ofrecen una alternativa de desarrollo de las Facultades de Educación que debe asumirse con seriedad. Además, representan un mecanismo cada vez más exigente para cuestionar y a la larga desarrollar la investigación en las Facultades de Educación. La exigencia de recurso docente e investigativo altamente calificado para instrumentar la educación avanzada demandará intercambio del profesorado especializado del país a través de convenios interuniversitarios.

La capacitación y la educación continuada

La calidad académica del magisterio demanda este servicio. Además, es la forma de diferenciarlos estándares de excelencia que deben exigir las Facultades en sus programas de profesionalización, para los cuales el insumo estudiantil debe ser similar al de cualquiera facultad, y los requisitos, naturalmente inferiores, que se ponen en programas de capacitación. Esta diferenciación permitirá superar el condicionante cuantitativo de algunas Facultades y remplazarlo por el criterio cualitativo.

En cuanto a educación continuada, ésta debe organizarse en las Facultades para perfeccionar el profesorado de la universidad, para facilitar la revisión y rediseño curricular de todas las carreras, y para mantener actualizados a los egresados tanto de pregrado como de posgrado.

La investigación y experimentación

Sin duda alguna la superación de las Facultades de Educación depende en alto grado de la investigación no sólo de la problemática epistemológica, histórica y socio-educativa sino también de los aspectos tecnicopedagógicos propios del proceso educativo, tanto formal como informal. Pero es más, no basta la investigación por calificada que ella sea. Es menester difundir sus hallazgos así como ensayarlos experimentalmente, sea utilizando enfoques cuasi experimentales de control o estudios de caso o antropológicos como algunos suelen llamarlos.

Es decir, que hay que dar el paso entre la investigación como simple academia, como actividad de búsqueda y de docencia (posgrados en investigación) y la investigación que se extiende a la transformación de la realidad. Para ello necesitamos publicar, divulgar, intercambiar e innovar. De la práctica teórica las Facultades de Educación deben incursionar a la práctica social.

El Profesorado de las Facultades de Educación

Lo que hay que decir con respecto a este tema, ya tocado en sección anterior, es recomendar a las Facultades la superación del esquema de licenciados formando licenciados. Es menester atacar el problema por lo menos a través de dos mecanismos: la especialización del profesorado en y fuera del país en aquello que es propio de las Facultades de Educación y la vinculación de profesionales de otras áreas como docentes de educación en economía de la educación, sociología aplicada, sicolingüística y educación, entre otros campos. Asimismo la investigación puede lucrarse de este recurso en grupos multidisciplinarios e interdisciplinarios.

Nota complementaria (Septiembre de 1993)

Observaciones por explorar en la evolución de la Facultad durante la última década, del 82 al 93, son el afianzamiento de la corriente cognoscitivista como orientadora de los procesos de aprendizaje y la didáctica; el desarrollo de la investigación, manifestado en la apertura o desenclaustramiento de la misma, en la obtención de una infraestructura idónea para fortalecerla y en promoción de tradiciones investigativas varias; la consolidación de los programas académicos creados a comienzos de los 80; la constitución de programas de extensión a distancia y semidescolarizados de pregrado y posgrado con vicisitudes varias; y la producción intelectual objetivada en publicaciones educativas.

En cuanto a la investigación, característica más destacada de la década, por su poder de proyección y cualificación de la docencia y la orientación en la formación de docentes, es interesante constatar cómo se superan proyectos internos de alcance reducido y la Facultad se lanza a realizar programas de ámbito regional y nacional tales como el Proyecto interuniversitario de Historia de la Pedagogía; los proyectos de evaluación de los programas de educación a distancia elaborados para el Proyecto Unesco, a nivel nacional; el proyecto de Evaluación del programa Fad del Sena, también a nivel nacional; y el Proyecto de Calidad y Futuro de la Educación en la Región de Planificación del Corpes de Occidente, entre otros. ¿Qué incidencias tienen estos proyectos educativos en la investigación pedagógica, la docencia, la vinculación al Estado y a la comunidad? Este es un campo de análisis sin duda importante. A primera vista se perciben tradiciones de investigación en historia de la pedagogía, en investigación y desarrollo de educación a distancia, en

desarrollo curricular y en estrategias de enseñanza, incluyendo la informática, no sólo en el ámbito departamental, sino en el concierto nacional.

El desarrollo de la investigación y la gestación del doctorado, que emerge con mayor fuerza a partir de la constitución de un grupo de profesores que promovieron esta idea en 1989 e invitaron a otras universidades del país a sumarse a ella, agitaron la necesidad de establecer una infraestructura sólida para cualificar los procesos investigativos. Entre los componentes de tal infraestructura vale la pena mencionar el enriquecimiento de la documentación mediante la apertura del Archivo Pedagógico Colombiano del siglo XIX, la suscripción a revistas científicas y la adquisición de la base de datos en educación más importante del mundo. *Eñe*, lograda en buena medida; la conformación de grupos de investigadores, lo que no se ha obtenido con la debida solidez, pues subsisten esfuerzos importantes pero aislados de líneas de investigación; la integración de los investigadores a la comunidad científica nacional e internacional, lo que sigue siendo una deseabilidad escasamente materializada; la recuperación de la Revista de la facultad, que en su tercera etapa puede jugar un papel de primer orden no sólo en la discusión pedagógica, sino también la socialización de la investigación y la crítica de la misma; y el advenimiento de proyectos de investigación cualitativa que llaman la atención sobre mayores posibilidades de hacer del maestro un investigador.

Otras vetas por explorar en la reciente historia de la Facultad son el fortalecimiento de los programas de educación infantil; la problemática de los programas de educación a distancia y semidesescolarizados de pregrado y posgrado, no sólo en Antioquia sino en varios departamentos como Magdalena, Sucre, Nariño y San Andrés y Providencia; y las publicaciones con la producción intelectual del profesorado.

Seguramente existen otros rasgos característicos de estos 10 ó 12 años que una observación más detallada podrá identificar. Sólo he querido iniciar con esta nota una invitación a pensar los procesos que van haciendo cauce singularizador bajo las múltiples actividades de la cotidianidad.

Se termino de imprimir
en los talleres graficos de la
imprensa de la Universidad de Antioquia
en el mes de Abril 1994