

Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares*

Sobre a formação de professores na Colômbia: um olhar desde a relação entre conhecimentos pedagógicos e disciplinares

About the teachers' training in Colombia: a view from the relationship between pedagogical and disciplinary knowledge

Rafael Ríos Beltrán**

Martha Yanet Cerquera Cuéllar***

* Estas reflexiones son derivadas del proyecto de investigación, *Saber pedagógico y Ciencias de la Educación*, financiado por la Universidad del Valle, Escuela Normal Superior de Copacabana y el CODI de la Universidad de Antioquia.

** Doctor en educación. Profesor Instituto Educación y Pedagogía, Universidad del Valle. Correo electrónico: rafael.rios@correounivalle.edu.co

*** Magíster en educación. Estudiante de doctorado en educación, Universidad del Valle. Correo electrónico; maryane_c@hotmail.com

Resumen

Este artículo desarrolla una mirada histórica y crítica a la relación entre conocimientos pedagógicos y conocimientos disciplinares. Desde la mirada histórica se describen dos momentos que aportan elementos para la constitución de un saber histórico sobre la formación de los maestros en Colombia: el primero está relacionado con la creación de las Facultades de Ciencias de la Educación (1933) y el segundo con algunas de las reformas curriculares a los programas de formación de maestros de finales del siglo XX en el país. Desde la mirada crítica se presentan algunas reflexiones sobre la constitución de las didácticas disciplinares como un campo específico de conocimientos y sus efectos en la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares, en el marco de los programas de formación de maestros.

Palabras Clave

Formación de maestros, Pedagogía, Didácticas disciplinares, Saber Pedagógico.

Resumo

O artigo desenvolve um olhar histórico e crítico sobre a relação entre conhecimentos pedagógicos e conhecimentos disciplinares. Através de um olhar histórico descrevem-se dois momentos que aportam elementos para a construção de um saber histórico sobre a formação dos professores na Colômbia: o primeiro relacionado com a criação das Faculdades de Ciências da Educação (1933) e o segundo com algumas das reformas curriculares aos programas de formação de professores de finais do século XX no país. Um olhar crítico apresenta algumas das reflexões sobre a constituição das didáticas disciplinares como um campo específico de conhecimentos e seus efeitos na relação entre conhecimentos pedagógicos e disciplinares, tendo como fundo os programas de formação dos professores.

Palavras chave

Formação de professores, pedagogia, didáticas disciplinares, saber pedagógico.

Abstract

This paper develops a historical and critical view to the relationship between disciplinary and pedagogical knowledge. From the historical perspective two moments that provide elements for the constitution of a historical knowledge on the teacher's training in Colombia are described: the first one is related to the creation of Education Sciences Faculties (1933) and the second one with some of the curricular reforms to teacher training programs in the late Twentieth Century in the country. From the critical view, some reflections about the constitution of the disciplinary didactics as a specific field of knowledge and its effects on the relationship between teaching and disciplinary knowledge in the context of teacher training programs are presented.

Keywords

Teacher's training, Pedagogy, disciplinary Didactics, Pedagogical knowledge.

Fecha de recepción: 5 de octubre de 2013

Fecha de aprobación: 13 de noviembre de 2013

“Maestro: aquel que aprende y enseña con un solo cuerpo”

(Zapata, 1994, p. 63).

Introducción

La formación de los maestros en el saber pedagógico colombiano está plagada de desiguales disputas, tanto ideológicas como políticas, sobre lo que debe saber un maestro para ejercer su profesión. La organización del plan de estudios ha sido el punto más problemático, donde confluyen los más diversos intereses por ejercer el control sobre los conocimientos que deban considerarse como relevantes en la formación de los maestros, a saber, los pedagógicos o los disciplinares. ¿A qué se debe esta diferenciación y disputa tan recurrente en los programas de formación de maestros entre contenido y pedagogía? ¿Desde cuándo se afirma que si se sabe la materia de estudio, la pedagogía es subsidiaria y poco importante, o, por el contrario, que si se tiene pedagogía no importa mucho el contenido? En este escrito no trataremos de agotar históricamente estas preguntas, pero sí nos proponemos abordarlas para aportar algunas reflexiones que nos permitan comprender los inicios de esta distinción entre conocimientos disciplinares y pedagógicos. De acuerdo con esto, el artículo se divide en dos partes. La primera parte describe históricamente cómo se ha venido configurando tal distinción y relación desde la aparición de las facultades de ciencias de la educación en nuestro país. En la segunda parte, nos ocuparemos de ofrecer una mirada crítica al surgimiento del campo de las didácticas específicas en el marco de los programas de formación de maestros en Colombia.

La mirada histórica. La primera mitad del siglo XX

Don Francisco, profesor de historia, se dormía mientras nos explicaba sentado siempre. Nunca reclamamos ni nos burlamos, callábamos y nos ocupábamos en otras cosas mientras él roncaba. Cuando tocaban para el cambio de clase, lo llamábamos, se desperezaba, se disculpaba, se iba. Gracias, don Francisco, por habernos enseñado poco, por habernos hecho menos daño en aquellos tiempos en los que la educación iba por un lado y la vida por el otro (Zapata, 1994, p. 73).

Desde la primera mitad del siglo XX, el problema de la formación de maestros en el saber pedagógico colombiano ha estado atravesado por el interés de establecer la relación entre conocimientos pedagógicos

y conocimientos disciplinares. Así lo muestra un “Informe de la Sección de Medicina Pedagógica y Orientación Profesional” de la Universidad de Antioquia en marzo de 1934, elaborado por el médico Eduardo Vasco, donde se describen las razones para la fundación de una facultad de pedagogía en la Universidad de Antioquia. Este proyecto es presentado al consejo directivo de la universidad con la ventaja, según Eduardo Vasco, de “estar ya legalmente autorizado por una ordenanza de la Asamblea Departamental de Antioquia por la cual se creó hace ya algunos años la Escuela de Ciencias de la Educación anexa a la Universidad de Antioquia” (Vasco, 1934, p. 86).

El médico Vasco argumentaba en su informe de 1934 que a los profesores internos del Liceo Antioqueño les hacía falta una formación especializada y un estudio de reevaluación de los métodos de educación y de instrucción. Por su parte, los profesores externos, aunque tenían una muy buena formación en la disciplina que enseñaban, carecían naturalmente de una formación pedagógica que les colaborará para resolver los problemas de la enseñanza de sus disciplinas. Su vocación por la asignatura que regentaban les reemplazaba en parte, pero no totalmente, su ausencia de formación en las disciplinas pedagógicas¹. Apoyado en estas razones, Vasco solicitó al profesor belga Georges Lagache elaborar un plan que corrigiera y controlara estas deficiencias en la formación de los maestros. Efectivamente, el profesor Lagache elaboró un proyecto para la fundación de una facultad de pedagogía. El proyecto comprendió un pènsum de 14 materias, de las cuales se destacan historia de la pedagogía, pedagogía experimental, clínica escolar, historia de la filosofía y un curso de filosofía general.

A pesar de que este proyecto para fundar una facultad de pedagogía en la Universidad de Antioquia no pasará más allá de su formulación, hizo visible en nuestro país la ausencia de un instituto oficial o privado para la formación de maestros para la enseñanza secundaria, las escuelas normales y la universidad desde el encuentro y relación entre conocimientos disciplinares y conocimientos pedagógicos. En esta misma problemática se dirigieron después los proyectos de creación de las facultades de ciencias de la educación, en Bogotá, Tunja y Medellín, que describiremos a continuación:

1 Para ampliar estas dificultades que señala Vasco en su informe de 1934 en la formación del profesorado colombiano, véase el artículo de mi autoría titulado “De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano”, *Revista Educación y Pedagogía*, 44, pp. 11-31, que examina, a partir de fuentes primarias, la tensión que se constituyó en la Escuela Normal Superior en Colombia entre conocimientos pedagógicos y conocimientos disciplinares desde la supresión de la Sección de Pedagogía en 1938.

La Facultad de Ciencias de la Educación en Bogotá surge en un momento de transición, cuando el gobierno nacional de Colombia se vio en la necesidad de clausurar, en 1932, la casi totalidad de las escuelas normales, excepto las de Medellín, Tunja y Bogotá. Las razones en las que se apoyaba tal decisión eran: la escasez de personal preparado para dirigir la normal y regentar las cátedras correspondientes y porque no había recursos económicos para sostenerlas decorosamente. Esa determinación había sido considerada como paradójica frente a la inevitable obligación de abrir quince mil nuevas escuelas para dar cabida a 950 mil niños en edad escolar (Bernal, 1933). Sin embargo, el Ministerio de Educación argumentaba que el cierre de varias normales en el país obedecía a una estrategia que buscaba desterrar la enseñanza tradicional de las escuelas. El Ministerio de Educación, en su Informe de 1931 al Congreso de la República, afirmaba: “mientras gran número de establecimientos esté a merced de empíricos, los métodos modernos no podrán implantarse” (Carrizosa, 1931, p. 25). De acuerdo con lo anterior, las nuevas instituciones formadoras de maestros deberían orientarse por los saberes experimentales y dotarse de laboratorios de psicología para fomentar la observación y la experimentación psicológica como base de la pedagogía científica, tal y como lo sugería Tomas Cadavid Restrepo desde 1928 en Antioquia:

Para preparar el personal de maestros, es urgente que en las escuelas normales se dé la clase de psicología experimental; he recalcado mucho en este sentido y he aconsejado, como guía del profesor, la obra de Lavaissiere-Palmés, que es de lo más moderno y científico que conozco. Al señor Ministro le he hablado en repetidas ocasiones de la necesidad de implantar estas reformas en los establecimientos donde se forman los maestros; para ello convendría inmensamente dotar las normales de buenos laboratorios de psicología (Cadavid, 1928, p. 60).

Por su parte, el inspector nacional de educación pública, Agustín Nieto Caballero, en su informe de 1933, señalaba la urgencia de transformaciones en la formación de los maestros como estrategia para resolver el problema de los métodos de enseñanza tradicionales, bajo el argumento que solo el 30% de los maestros había pasado por la escuela normal y muchos de ellos utilizaban métodos tradicionales en sus enseñanzas. Además, agregaba que en la mayoría de las escuelas normales del país se formaba todavía a los maestros con base en los métodos antiguos (Nieto, 1933).

En este contexto, Rafael Bernal presentó en 1932 al Ministerio de Educación una propuesta en la cual

especificaba la urgencia de fundar un instituto para la “preparación del personal que viniese a regentar, en un día no lejano, aquellos planteles cuyo establecimiento, sobre mejores bases, era indispensable en un país que presenta un déficit de más de veinte mil maestros primarios” (Bernal, 1934, p. 4). Esta propuesta de Bernal se concretó con el decreto 1990 de 1933, mediante el cual se le daba existencia institucional a la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Colombia, expedido por el gobierno nacional, siendo ministro de Educación Pedro María Carreño.

De acuerdo con el anterior decreto, la Facultad de Ciencias de la Educación comprendía las siguientes secciones de estudio: pedagogía, ciencias históricas y geográficas, ciencias físico-químicas, biología, filosofía y letras, matemáticas e idiomas. Con estas secciones, comprendidas como escuelas de especialización, la nueva facultad buscaba formar un cuerpo de maestros en disciplinas específicas. Para Rafael Bernal, su primer rector, llegaba para Colombia el momento de abandonar la divagación infecunda por la superficie de todos los campos del saber. Para él, era frecuente encontrar sabios eminentes, pero sin dominio de la técnica de la exposición y de la enseñanza, igualmente a la inversa, maestros con gran dominio de esta, pero sin cultura y conocimientos. Los dos encontrarían el fracaso en su tarea de maestros. De aquí se deduce por qué la facultad buscaba formar un maestro que:

Reúna a la vez la ciencia y la técnica de su transmisión; no quiere una ciencia sin pedagogía, pero tampoco una pedagogía sin ciencia. Tampoco pretende formar diletantes sin profundidad en ningún campo del saber, ni profesores eruditos en un microscópico sector de la ciencia (Bernal, 1934, p. 8).

Por solicitud del Consejo Directivo del Instituto Pedagógico de Señoritas, el Ministerio de Educación fundó, mediante decreto 857 de abril 21 de 1934, la Facultad de Ciencias de la Educación para Señoritas en Bogotá. Esta facultad funcionó como parte de la Universidad Nacional de acuerdo con el decreto 1990 de 1933, y fue dependiente del Instituto Pedagógico Nacional de Señoritas, fundado mediante el decreto 145 del 28 de enero de 1927². El Instituto Pedagógico,

2 La creación de este Instituto Pedagógico en Colombia está íntimamente relacionada con la necesidad inmediata y apremiante, a principios de siglo XX, que consistió en la formación de verdaderos pedagogos para la dirección y profesorado de las normales. A ella respondieron las disposiciones de las leyes 25 de 1917, que ordenaron establecer institutos pedagógicos en la capital de la República. El gobierno colombiano, con base en esta ley, expidió el decreto 145 de enero de 1927, por el cual se dispuso la creación del Instituto Pedagógico de Señoritas

como posteriormente su Facultad, fue dirigida por la alemana Franziska Radke hasta 1935³.

Radke solicitó al gobierno colombiano la creación de la facultad de ciencias de la educación para mujeres apoyada en dos aspectos: en primer lugar, motivada por los movimientos de la liberación de la mujer, que en su país, a finales del siglo XIX, la llevaron a la universidad (Müller de Cevallos, 1992) y en segundo lugar, para llevar a cabo de una manera completa los fines del Instituto Pedagógico de Señoritas descritos en la ley 25 de 1917: “la educación de profesoras aptas para la enseñanza didáctica”. Así lo confirma el decreto 857 de 1934, que determinó la fundación de dicha facultad:

Para poder el instituto cumplir con los prescrito en la ley 25 de 1917, en su artículo primero, y especialmente en lo que se refiere a la preparación de profesoras aptas para la enseñanza didáctica y para la dirección e inspección de la enseñanza pública nacional, se hace necesario, en desarrollo de la misma ley, crear la Facultad de Ciencias de la Educación para mujeres (Radke, 1936, p. 23).

En este mismo decreto, se especifica que el Ministerio de Educación Nacional expedirá el título de licenciadas en su especialidad, al grupo de estudiantes que funcionaba en el instituto desde hace tres años, perfeccionando sus estudios en las ciencias físico-químicas y biológicas. De hecho así se hizo, en 1935 la Facultad de Ciencias de la Educación había entregado cuatro diplomas de licenciatura: dos en biología y dos en ciencias físico-químicas (Radke, 1936).

Por su parte, la Facultad de Ciencias de la Educación de Tunja fue fundada mediante decreto 1379 del 5 de julio de 1934, como dependencia de la Escuela Normal de Varones de Tunja, la cual funcionó como parte de la Universidad Nacional y bajo la dirección del Ministerio de Educación Nacional.

de Bogotá. Este instituto estuvo destinado a la educación en *ciencia pedagógica* de maestras de escuela inferior, superior y normal, y de profesoras aptas para la enseñanza didáctica. Su fin estaba definido en un contexto religioso: formar maestras en el temor de Dios que debe guiar la educación femenina, porque “el temor de Dios es el principio de la sabiduría” Ministerio de Educación Nacional. Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas: pensum-programa y reglamento del instituto. Bogotá, Escuela Tipográfica Salesiana, 1932, p. 123.

3 Franziska Radke es una alemana nacida en 1892 en Aquisgrán. Se graduó como Maestra en 1911. En 1914, obtiene el diploma de bachiller en un gimnasio de la ciudad de Colonia. Hizo estudios en filología –alemán y francés– y en geografía en las ciudades de Bonn, Berlín, y Marburg, donde luego obtuvo su doctorado en filología. Fue profesora en la Escuela Normal de Danzig, en Bottrop. Realizó también estudios en pedagogía y psicología en la Universidad de Münster (IPN, 1977, p. 13).

Desde 1926, el alemán Julius Sieber⁴ fue encargado de dirigir la Escuela Normal de Varones de Tunja. En ella, preparó las condiciones para que la Facultad de Ciencias de la Educación, como instancia universitaria, se vinculara después a la Escuela Normal. Sieber, desde que inició su trabajo, dirigió los planes de estudios hacia la formación de maestros de la secundaria y en ejercicio, adecuando los programas a los procesos de desarrollo físico y mental del estudiante, creando la especialización pedagógica e incluyendo cursos de psicología experimental, dividiendo el plan de estudios en dos grupos de asignaturas, unas de carácter general y otras de formación específica en un saber o disciplina (Dirección de Educación Pública, 1928).

Tan clara era su intención de formar maestros especializados para las normales y para la enseñanza secundaria, es decir, el *maestro de los maestros*, que en 1928 organizó el “Curso suplementario de especialización”, anexo a la Escuela Normal de Varones de Tunja. Mediante la ordenanza 38 de 1929 de la Asamblea Departamental de Boyacá, se le concedió carácter legal al curso. En sus inicios, solo se abrió la especialización de física y química, con un solo alumno, el señor José Estiliano Acosta. Más tarde, mediante el decreto 150 del 28 de marzo de 1931, se abrieron cuatro especializaciones: la naturalista-matemática, la pedagógica, la agrícola y la filológico-histórico-geográfica, con una intensidad de dos años cada una. Sieber, como Director de la Escuela Normal y del Curso de Especialización, debía hacer los programas de las materias y orientar el curso en todos los aspectos. En cuanto a los alumnos, no podían pasar de tres por año y por sección. Una vez terminados sus estudios, recibían el diploma de profesor especializado en la sección elegida por el estudiante (decreto 150 de 1931).

No obstante, en 1935, y en un contexto político de centralización y unificación de la formación de maestros y directivos de la educación pública, las facultades de ciencias de la educación, la de varones de Tunja y la de señoritas en el Instituto Pedagógico fueron fusionadas en la Facultad de Ciencias de la

4 Julius Sieber nació en Frierihshafen (Alemania) en 1882, llegó a Colombia en 1926, contratado por Rafael Bernal Jiménez para la Rectoría de la Escuela Normal de Varones de Tunja. Con magnífica formación en estudios pedagógicos y científicos, con tendencias en su especialización a las ciencias naturales, físicas, químicas y matemáticas. Estuvo hasta 1935 en Tunja, cuando fue trasladado a la Escuela Normal de Barranquilla y posteriormente en 1936 regresó a Alemania. En 1947 regresa a Colombia. En 1951 asume la Rectoría de la Escuela Normal Universitaria y posteriormente se convierte en el primer rector de la Universidad Pedagógica de Colombia entre 1953-1955. Muere en Alemania el 21 de marzo de 1963 (Ocampo, 1978, pp. 128-134)

Educación de la Universidad Nacional de Colombia, mediante decreto 1917 del 25 de octubre de 1935 durante el gobierno del presidente Alfonso López, considerando que, para hacer más armónicos, serios y eficaces los altos estudios de las ciencias pedagógicas, convenía reunir en una sola Facultad las tres que ya existían.

La unificación tenía un acento netamente político, partidista y regional entre los departamentos de Boyacá y Cundinamarca, pues todo lo relacionado con la educación y la formación de los maestros de la secundaria en las facultades de ciencias de la educación estarían centralizados en Bogotá. La fusión de las tres facultades en la Universidad Nacional se dio oficialmente desde el primero de enero de 1936. Sin embargo, en menos de dos meses, después de fusionar en Bogotá las facultades de ciencias de la educación, el Congreso de Colombia, mediante ley 39 del 21 de febrero de 1936, dispuso que la Facultad de Ciencias de la Educación continuará funcionando con el nombre de *Escuela Normal Superior* y bajo la tutela del Ministerio de Educación Nacional e independiente de la Universidad de Nacional, retirando la orientación de la formación de maestros de las manos de particulares o de instituciones autónomas como lo era la Universidad Nacional de Colombia.

En 1938, cuando José Francisco Socarrás⁵ asume la dirección de la Escuela Normal Superior, los programas de las diferentes secciones de estudios comenzaron a transformarse por la llegada de profesores extranjeros a la Escuela, que le aportaron a la institución nuevas concepciones filosóficas, psicológicas, sociales y cognitivas. Las transformaciones se hicieron visibles con el nuevo pénsum y plan general de estudios, aprobados mediante decreto. 1218 de 1938. De siete especializaciones científicas se pasó a seis, incluyendo dos secciones nuevas y suprimiendo la de pedagogía: 1) ciencias sociales; 2) filología e idiomas; 3) ciencias biológicas y química; 4) física y matemáticas; 5) bellas artes y 6) industrial.

Con la creación de la Escuela Normal Superior en Colombia, como reemplazo de la Facultad de Ciencias de la Educación, la pedagogía como sección de estudios especializados fue suprimida en 1938 y tuvo nuevas condiciones de existencia al ser considerada como “un conjunto de métodos y técnicas para estimular el desarrollo físico e intelectual de niños y jóvenes, impartirles los conocimientos y facilitarles la adquisición de los mismos” (Socarrás, 1987, p. 33).

José Francisco Socarrás defendía la idea de suprimir la sección de pedagogía creada por Rafael Bernal en 1934 bajo el argumento de que la pedagogía no es

una ciencia. Consideraba que su gran aliada, la psicología, no presentaba todavía la estructura y solidez de las ciencias naturales y sociales. Además, el pedagogo y la pedagogía *a secas* no prometían un gran campo de acción a quienes se formaban como especialistas⁶. Socarrás dispuso entonces que la pedagogía, al igual que la práctica pedagógica y la psicología, fueran materias obligatorias y comunes a todas las secciones de especialización. De esta manera, la nueva institución formadora de maestros inclinó más sus preocupaciones por las ciencias naturales, humanas y sociales que por seguir fortaleciendo la pedagogía, en un campo autónomo, conceptual y reconceptualizador, orientándola solamente hacia lo metodológico y procedimental.

En esta misma dirección surge la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Antioquia. Fue creada por el gobierno del Departamento de Antioquia mediante decreto 342 del 19 de junio de 1953 para “resolver el problema de la educación secundaria en Colombia, que estriba principalmente en la falta de profesorado competente” (García y Hurtado, 1959, p. 206).

El ambiente reformista de la educación liderada por los conservadores desde 1946 se vivió en la nueva Facultad de Ciencias de la Educación bajo el liderazgo de Nicolás Gaviria y José Gómez Isaza. Nicolás Gaviria, durante los seis primeros números de la revista de la facultad, editados entre 1954 y 1956, “expuso y criticó las ideas filosóficas que se disputan el campo pedagógico y fue subrayando los elementos propios de la “luminosa concepción de la filosofía perenne de acuerdo con las enseñanzas de la Iglesia” (Restrepo, 1983, p. 13).

En el contexto de la nueva facultad en la Universidad de Antioquia, y durante los primeros cuatro años de la facultad, los cursos de pedagogía se redujeron progresivamente. Según Bernardo Restrepo, “en 1954 el programa de sociales exhibe diez asignaturas pedagógicas, el de biológicas ocho asignaturas y el de matemáticas solo cinco. En 1959, quedaban solo cuatro cursos unificados para los tres programas en el área pedagógica de la Facultad de Educación” (Restrepo, 1983, p. 19). La idea de unificar cursos de pedagogía para todos los programas de la facultad hace visible el poco interés por desarrollar estudios pedagógicos para los maestros de la secundaria.

6 Si se nos permite analizar una práctica del pasado con conceptos de nuestra contemporaneidad, podríamos afirmar que en esta decisión de Socarrás primaron los intereses del mundo laboral sobre la formación pedagógica. Es decir, a la sección de Pedagogía, creada por Rafael Bernal en 1934, se le mutiló el derecho a producir un saber específico, porque Socarrás no la vio como un saber de consumo inmediato.

5 Fue su rector entre 1938 y 1944.

Decisión paradójica cuando la facultad fue creada por veteranos normalistas de la Escuela Normal de Varones de Medellín.

De esta manera, tomó fuerza la orientación especialista en la disciplina específica que luego se enseñaría en el bachillerato (Restrepo, 1983, p. 21). La idea basada en que las escuelas normales se ocupaban de la formación de los maestros de la primaria bajo los parámetros de la pedagogía hizo que fuera velada en la facultad de ciencias de la educación por el área de ciencias.

La mirada sobre la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia representa un acontecimiento que nos permite abrir el boquete de la segunda mitad del siglo XX y un abanico de reflexiones respecto a la relación conocimientos pedagógicos y disciplinares durante este periodo, además nos dibuja una cartografía de la formación de los maestros, a través de la relación pedagogía-ciencias o disciplinas. Sin embargo, esta tendencia en la formación de maestros hacia lo disciplinar tiene su punto de retorno hacia lo pedagógico, como lo advertiremos más adelante.

En suma, desde 1938, cuando la pedagogía al interior de la Escuela Normal Superior fue orientada hacia lo metodológico y procedimental, en el saber pedagógico colombiano comienza a configurarse una tensión o una separación entre *conocimientos disciplinares y pedagógicos*. Tal separación fue explicada por Sieber en 1951 de la siguiente manera:

La facultad de Física quiere formar físicos y no profesores de segunda enseñanza; la Facultad de Química forma químicos y en especial químicos industriales, y así en las demás. La formación de profesores entró en un segundo plano. (...) Los profesores así formados se sienten científicos y no profesores. (...) De ahí aparece el profesor que todo lo sabe y que nada sabe enseñar. El profesor que anda en la estratosfera y que se siente humillado si ha de bajarse al nivel del bachiller. (...) Era esta la razón por la cual Colombia quería iniciar otra forma de educación de los profesores. Se deseaba formar profesores que si bien estudian profundamente sus ciencias correspondientes, no deben perder de vista la preparación adecuada para la profesión, es decir, para enseñar y para educar. Esta preparación total o global requiere una institución propia, una institución donde el alumno estudia, enseña y educa. Cabe preguntar si la Escuela Normal Universitaria, en su forma actual, corresponde a estas tres funciones. Lamentablemente no se puede decir de pleno corazón que sí, pues la organización de ella abarca grandes defectos. Lo que la Escuela Normal pudo dar en casi todas sus facultades era una enseñanza científica extensa y profunda (Sieber, 1951, pp. 286-287).

Tal tensión inclinó sus fuerzas hacia la formación del maestro en la disciplina científica que enseñaría en la escuela o colegio, creando, en consecuencia, un saber implícito que todavía nos acompaña, en parte, hasta nuestros días: la concepción de que tener *buenos* conocimientos y habilidades en la disciplina es suficiente para garantizar la calidad de la enseñanza, los demás saberes o conocimientos son subsidiarios de aquellos. En la Escuela Normal Superior, a las disciplinas como la biología, la sociología y el conjunto de las ciencias naturales y sociales ya no se les veía como ciencias que dialogaran con el campo de la pedagogía, sino propiamente como ramas especiales de sus respectivas familias científicas. Para enseñar, el maestro debía tener ahora un dominio interno de la ciencia particular, en la cual estaba siendo formado y algunos conocimientos prácticos y metodológicos, es decir, pedagógicos, que le ayudarían en sus aplicaciones inmediatas.

Conviene llamar aquí la atención sobre algunas de las implicaciones de tal concepción dualista sobre la formación del maestro y la enseñanza en nuestro país. En primer lugar, funda la idea en los programas de formación de maestros de que el método y la materia de estudios son dos reinos separados e independientes. Bien sabemos por los trabajos del norteamericano Dewey que tal idea es radicalmente falsa. Para él:

El hecho de que el material de una ciencia esté organizado demuestra que ha estado ya sometido a la inteligencia; por decirlo así, que ha sido meto- dizado. [...] En vez de ofrecer un punto de partida para el aprender, constituyen una consumación. El método significa aquella organización de la materia de estudio que la hace más eficaz en el uso. El método no es nunca nada fuera del material (Dewey, 2001, p. 146).

En segundo lugar, los métodos de enseñanza han sido mostrados a los maestros como paquete de herramientas para ser utilizadas mecánicamente sin tener en cuenta que cada individuo tiene algo particular en su modo de enfrentar las cosas. Los métodos han sido recomendados autoritariamente, y no como un resultado de sus propias observaciones e interacciones con los estudiantes en el aula de clase.

Finalmente, ha producido un descrédito hacia los estudios de pedagogía bajo la creencia de que ella ofrece a los maestros recetas y modelos que se han de seguir en la enseñanza (Dewey, 2001). De hecho, actualmente, los estudiantes de facultades de ciencias se matriculan en los programas de educación en ciencias con la expectativa que les ofrecerán las herramientas y metodologías adecuadas para la

enseñanza, conocimientos que no encuentran en su programa básico de ciencias. Tal descrédito, que paradójicamente da un lugar significativo a las facultades de educación en el contexto de la universidad colombiana, lo han profundizado los recientes estudios sobre las didácticas específicas o disciplinares en los programas de formación de maestros. En nuestra opinión, tal campo de estudios no ha superado la concepción de la separación entre materia de estudio y método, ya que no han problematizado la relación pedagogía-ciencias configurada por la historia de las ideas pedagógicas, y los dualismos propios que tal historia, como otros campos del conocimiento, han colaborado a construir sobre la ciencia y los métodos de enseñanza. Pero este es otro asunto, no por su poca pertinencia, sino porque desborda las pretensiones del presente escrito.

Sobre el ocaso del siglo XX: un retorno hacia la pedagogía

Si con la Escuela Normal Superior en Bogotá, y luego con la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se visualiza una tendencia progresiva hacia las ciencias y lo disciplinar, a finales del siglo XX se produce un retorno hacia los conocimientos pedagógicos en los programas de formación de maestros. Así lo muestran los resultados de una investigación reciente que se ocupa de analizar los planes de estudios en educación en ciencias naturales y matemáticas a partir de las últimas reformas curriculares en Colombia (1992 y 1998):

A lo largo y ancho de la geografía nacional, según las encuestas del estudio, la orientación de la monografía o trabajo de grado que puede ser visto como el elemento de cierre y complemento de la formación de un licenciado, ha sido errática entre lo pedagógico y lo disciplinar. Hasta el año 1984 se dio una ligera tendencia hacia el componente disciplinar; desde 1985 hasta 1999 se empezó a generar un sesgo hacia los trabajos pedagógicos, y de ese año en adelante, prácticamente el 100% de los trabajos de grado que se desarrollan actualmente tienen esta orientación (Barrera y Vasco, 2004, pp. 103-104).

No obstante, la investigación deja al descubierto que, si bien por una parte la legislación de reforma del magisterio, de finales del siglo pasado, se dirigió a fortalecer la investigación en pedagogía y didáctica de los licenciados en educación, por otra parte, fue en detrimento de la formación en las disciplinas (Física, Química, Biología, Matemáticas):

Actualmente, hay licenciaturas en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación

ambiental que tienen, por ejemplo, un número aproximado de 208 horas para formar el componente físico, mientras que la licenciatura en física tradicional se compone de aproximadamente 1.024 horas, lo cual equivale a un 20% de la intensidad que se tenía en la licenciatura tradicional (Barrera y Vasco, 2004, p. 106).

A lo que agregan:

Los planes de estudio nuevos se pensaron en detrimento de la formación disciplinar en ciencias naturales. El estilo de licenciatura que se está afinando en el país se sesga hacia la formación llamada *integrada* de educación ambiental y ciencias naturales, para formar licenciados llamados en lenguaje coloquial *toderos*, para que por un lado, asuman la formación de los niños y jóvenes colombianos en ciencia y, por otro, generar un tipo de profesional que pueda asumir cualquier asignatura de ciencias y con ello completar el número de horas semanales de docencia. Este tipo de licenciaturas están pensadas en detrimento de la formación en física, pues la biología y la química son más afines con la educación ambiental (p. 106).

En este mismo sentido, y sin desconocer los alcances del decreto 272 de 1998⁷ para fortalecer la investigación en pedagogía y didáctica, y así potenciar al futuro maestro para los problemas de la enseñanza y del aprendizaje en el aula, los investigadores del mencionado proyecto se preguntan: ¿por qué solamente la investigación en pedagogía y didáctica, y no la investigación disciplinar, constituye el elemento integrador entre la enseñabilidad y la educabilidad?

Esto haría pensar, entonces, que la balanza se inclinó ahora ¿a favor de la pedagogía y la didáctica en detrimento de las disciplinas y las ciencias? Tal desplazamiento les exigió asentar dos posiciones en la investigación. La primera, hacer visibles las separaciones clásicas entre ciencias naturales y ciencias sociales desde el punto de vista epistemológico:

Se parte del hecho *lógico* de que las ciencias naturales son *teorías explicativas*, donde los juicios, teorías o leyes son *universales*; mientras que en las ciencias humanas hay juicios de carácter práctico, acerca *del deber ser*. En estas últimas, el sujeto es actor del estudio y parte del objeto de estudio; mientras que en las ciencias naturales se puede considerar que se da una descentración del sujeto cognoscente, que se convierte en sujeto epistémico, tal que, en

7 Decreto por medio del cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado en educación ofrecidos por universidades e instituciones universitarias en Colombia.

primera aproximación se puede considerar que el objeto de estudio es independiente del actor. Es así como emergen las diferencias fundamentales para la formación de los futuros profesionales que se desempeñarán como científicos naturales o como profesores de las ciencias naturales (p. 100).

La segunda posición, en estrecha relación con la primera, los conduce a señalar, de acuerdo con los análisis realizados a los programas de educación en ciencias, que los

Programas en ciencias están diseñados para formar profesionales con competencias hacia la investigación y el desarrollo de las ciencias básicas, mientras que la formación del licenciado se orienta hacia la investigación en pedagogía y didáctica; en consecuencia, las competencias del licenciado deben ser hacia lo social y hacia la comunicación del conocimiento científico (p. 103).

Para completar las dos posiciones anteriores, concluyen afirmando que:

Las implicaciones de la hibridación profesional entre científico-licenciado es un indicativo de la crisis de la investigación en educación y se constituye, desde nuestra óptica, en una de las causas de la baja calidad de la misma y de los deficientes logros en cuanto a los procesos de la enseñanza por parte del profesor y del aprendizaje de los estudiantes colombianos (p. 107).

De acuerdo con estas afirmaciones, se puede confirmar que la legislación de finales del siglo XX sobre formación de licenciados en educación actuó a favor de la visibilidad de la pedagogía y la didáctica, ya que el maestro sería formado desde estos saberes y en relación con las disciplinas científicas (química, física, sociales, matemáticas), pero en detrimento de la investigación disciplinar y de la calidad en la enseñanza de las ciencias en escuelas y colegios. Aunque, paradójicamente, la investigación aquí en referencia ve como una fortaleza realizar investigación en pedagogía y didáctica porque es la puerta de entrada hacia la cientificación del campo de la educación, ya que potencia al futuro profesor para enfrentar más adecuadamente los problemas de la enseñanza y del aprendizaje en situaciones reales de aula. Finalmente, señala como peligrosas las relaciones híbridas entre científicos y licenciados que generó la legislación educativa sobre formación de maestros de finales del siglo XX. Al parecer, la brecha entre investigadores y maestros sigue intacta pues al considerar que el licenciado se dedica a la comunicación del conocimiento es incrustarlo nuevamente, o dejarlo, en el reduccionismo.

1. La mirada crítica

Profesor, casi todos los días usted llegaba borracho o enguayabado a clase (y nadie puede negar que ebrio su sabiduría brillaba más). Fue mujeriego, infiel, se metió en líos de amor con las alumnas. Es decir, un antiejempro, un atentado contra la ética. Han pasado diez años e ignoro si la vida lo derrotó o sigue haciendo de las suyas. Soy ingeniero gracias a usted, pero su gran lección fue en el campo de la filosofía o cosa parecida. Como si usted, que fue siempre de pocas palabras, nos hubiera dicho en la mitad de un laberinto de números: la diferencia entre los buenos y los malos es que los malos pecan en público y los buenos pecan en privado (Zapata, 1994, p. 75).

Desde las últimas décadas del siglo XX, la formación de maestros en ciencias y saberes ha tenido como núcleo vertebrador las diversas didácticas específicas, a saber: didáctica de las ciencias, didáctica de la lengua y la literatura y didáctica de las ciencias sociales. Cada una de ellas se autodefine como campos de estudios específicos, que han logrado su autonomía a partir de la revisión epistemológica e histórica de su propio campo disciplinar y científico y de su interés por criticar, proponer y transformar los métodos de enseñanza y aprendizaje de sus respectivas disciplinas en el espacio escolar, así como las concepciones tradicionales de los maestros en la enseñanza de la ciencia, la historia, la geografía, la lengua y la literatura.

Algunas de estas didácticas se han ido constituyendo como un campo de estudios específicos, tomando distancia del campo pedagógico al no reconocerle su especificidad como campo de conocimientos, porque lo ubican como un conjunto de contenidos generales sobre la educación y la formación del hombre, porque sus objetos los identifican estrechamente ligados con la psicopedagogía o, en otros términos, dependientes de los avances de la psicología general y la psicología educativa. En suma, a estas didácticas les es difícil ubicar la pedagogía como un campo de saber específico, que va más allá de la reflexión general sobre la educación, lo metodológico e instruccional.

Así lo comprueban las siguientes expresiones:

En efecto, la DLL (Didáctica de la Lengua y la Literatura) no se ocupa de la enseñanza de contenidos de la lingüística teórica en cuanto tales, ni se centra en los contenidos propios de la didáctica general o de las teorías psicopedagógicas (todo ellos aportados como bases primarias en la formación del profesorado: necesarias como punto de partida, pero no suficientes), sino que los utiliza según sus previsiones y sus necesidades. Así, los contenidos del área

de DLL se concretan, en parte, en la adaptación, la selección y la derivación de saberes lingüísticos y literarios, por un lado, y por otro en las teorías del aprendizaje y del desarrollo cognitivo, que sean de relieve en la adquisición, la enseñanza y el uso de las habilidades comunicativas (Mendoza, 2003, p. 5).

La didáctica de las ciencias necesita de muchas disciplinas para definir su propio marco teórico. Entre las más importantes actualmente, citaremos: cada una de las disciplinas científicas, que tienen una problemática y estructura específica. La historia y la epistemología de la ciencia, que explican las génesis, el desarrollo y la evolución del conocimiento científico. La psicología de la educación, que aporta el conocimiento sobre cómo aprenden los individuos. La pedagogía, que profundiza en el análisis de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje en el marco de las instituciones educativas y fuera de ellas. La sociología (del conocimiento, de la ciencia, de la educación) (...) la lingüística, (...) las ciencias de la comunicación (Sanmartín, 1995, pp. 17-18).

De hecho, la psicología de la educación se configuró como cuerpo de conocimientos mucho antes de que se pudiera hablar de didácticas específicas, entre otras razones, porque la preocupación por los problemas de la enseñanza y aprendizaje se centró inicialmente en el nivel primario. En cualquier caso, hasta hace bien poco, el único cuestionamiento sistemático de las concepciones docentes espontáneas, fruto de una impregnación ambiental asumida acríticamente, procedía de la psicopedagogía. Dicho de otra manera: el impulso por dar categoría teórica a los conocimientos sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje procedía de la psicología educativa. Resulta lógico, pues, que en la búsqueda de explicaciones a las dificultades encontradas o de alternativas y sugerencias, los estudiosos de materias científicas se dirigieran al campo de la psicopedagogía. Sin embargo, estos intentos de aplicación de las construcciones teóricas de la psicología de la educación tampoco podían dar plena respuesta a los problemas de enseñanza y aprendizaje de las ciencias (Gil, Carrascosa y Martínez, 1999, p. 20).

Para construir una didáctica de las ciencias sociales y establecer el carácter propio del conocimiento de sus contenidos, es necesario dar respuesta explícita a cuestiones tales como la determinación del *status* epistemológico de las ciencias sociales, la posibilidad de integración de las diferentes ciencias sociales entre sí, el valor de verdad o certeza del conocimiento social, los límites de la objetividad o neutralidad de ese conocimiento y su relación con los valores y con la acción del hombre (Aisenberg y Alderoqui, 1994, p. 25).

Las autoras provienen de diversas disciplinas (ciencias de la educación, historia, psicología, geografía) pero todas hemos ido centrando nuestras preocupaciones teóricas y prácticas en torno a la enseñanza, y contribuido así a constituir, junto con otros especialistas, el campo de la didáctica de las ciencias sociales (Aisenberg y Alderoqui, 1998, p. 12).

Como se puede apreciar, en la definición y proceso de constitución de las didácticas específicas, la pedagogía es difícilmente ubicada, en el peor de los casos ni se formula como campo de conocimientos. En su lugar son nombradas las ciencias de la educación, la psicopedagogía y la didáctica general. Lo anterior exige las siguientes reflexiones:

- a. Generalmente, para las didácticas específicas la existencia de la pedagogía ha estado supeditada a los avances de la psicología, de ahí que se hable de un campo de la psicopedagogía, y no de pedagogía. Para algunos, sin los desarrollos de la psicología, la pedagogía no pasaría más allá de un discurso especulativo sobre la moral y la formación del hombre. Con la fundación en 1912 de la Escuela de Ciencias de la Educación en Ginebra, Suiza, se hizo evidente esta relación de dependencia a través de las apreciaciones del psicólogo Claparède: “solamente un fundamento científico y psicológico dará a la pedagogía la autoridad necesaria para conquistar la opinión y realizar las reformas necesarias”⁸. (1912, p. 19). Sin embargo, es justo analizar esta relación desde una perspectiva que problematice la relación de dependencia que tiene la pedagogía con la psicología.

De acuerdo con Sáenz, “la pedagogía no tenía que pasar por la psicología para incorporar las nuevas concepciones de las ciencias de la vida” (2003, p. 15). Es decir, tanto la psicología y la pedagogía, en los inicios del siglo XX, eran campos de apropiación directos de estas ciencias. A lo que agrega:

Históricamente, se puede constatar que la pedagogía le ha hecho importantes aportaciones al campo de lo psicológico. De una parte, desde la conformación de la escuela moderna en los siglos XV y XVI, las prácticas pedagógicas de observación sistemática y examen de los alumnos fueron definitivas para el desarrollo de conocimientos sobre la infancia y la juventud. De otra parte, desde finales del siglo XIX la psicología científica convirtió a la escuela en uno de sus laboratorios privilegiados para el desarrollo del conocimiento psicológico (p. 15).

8 La traducción al español es nuestra.

En este sentido, no se puede aceptar como evidente la idea de una dependencia de la pedagogía respecto de la psicología, y menos desde las consideraciones elaboradas por el Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica⁹ sobre la pedagogía como un campo de conocimientos específico. De acuerdo con el mencionado grupo de investigación, la pedagogía se comprende como un campo conceptual y práctico, constituido históricamente por una trama de conceptos y objetos que le definen su estatuto de saber autónomo y relacional, a saber: enseñanza, aprendizaje, formación, evaluación, concepción del maestro, la escuela y su función social, didáctica, métodos de enseñanza, currículo, el lenguaje, selección del saber y la concepción del conocimiento (Zuluaga, 1999).

- b. Desde Comenio, tenemos la sistematización de un discurso sobre “el enseñar y el aprender”: la didáctica. En su obra *Didáctica magna*, propone comenzar a investigar las bases sobre las cuales “podemos establecer el método de enseñar y aprender”. En este contexto, la pedagogía como discurso conceptual y práctico está atravesada por dos preguntas: ¿cómo conoce el hombre? Y ¿cómo ha de enseñarse un saber? Pero el desarrollo de estas dos preguntas, al interior de la pedagogía, no ha funcionado como un saber normativo general que se aplicaría, indistintamente, sobre la enseñanza de las ciencias y los saberes. En términos de Zuluaga: “lo que insinúa Comenio, sin formularlo directamente, es que cada saber tendría en la Academia su método propio de enseñanza y esto sería Didáctica” (p. 52).

Lo que ha hecho la pedagogía es retomar esa tradición de saber didáctico abierta por Comenio y reconceptualizarla para plantear métodos, y no un método de enseñanza. Ello le ha exigido a la pedagogía abandonar la idea de ser *la ciencia de las ciencias* (Chaves, 1946, p. 13) para relacionarse con los modelos y conceptualizaciones de otras disciplinas en la tarea de constituir un saber didáctico que se oriente hacia la diferenciación de métodos para la enseñanza de los saberes y las ciencias particulares. Siguiendo a Zuluaga, la pedagogía ha tenido y tiene la potencia de hacer esta reconceptualización a través del concepto de enseñanza.

Desde esta perspectiva, se debe analizar la *enseñanza* no como el objeto fundamental de la pedagogía y el único, sino como un objeto de saber múltiple y

9 Grupo de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en Colombia cuyas reflexiones, desde 1978, se han orientado a rescatar el maestro y su función social e intelectual desde la recuperación histórica y arqueológica de la pedagogía.

relacional que tiene la potencialidad de reunir varios objetos y conceptos en sus relaciones con la ciencia y los saberes específicos. Así lo confirman las siguientes expresiones:

Para que las facultades de educación se transformen en instituciones del saber pedagógico, deben guiarse por los designios de Herbart para el maestro: conocer profundamente tanto la Pedagogía como la ciencia que enseña. Lo cual implica articular estos dos campos mediante un objeto común que no puede ser otro que la *enseñanza*, objeto de saber que permite un doble flujo de nociones, conceptos, métodos y experiencias del área pedagógica. De esta manera los saberes específicos captarían las elaboraciones de la Pedagogía acerca de la enseñanza y la Pedagogía se apropiaría de las elaboraciones susceptibles de incorporar a su campo de reconceptualización (Echeverri y Zuluaga, 1987, p. 63).

En este sentido, se puede afirmar que la pedagogía es un campo que reúne varios objetos, y que la enseñanza es *un* objeto de saber al interior de este campo que articula y media las relaciones entre la pedagogía, las ciencias y los saberes específicos. En otras palabras, la enseñanza actuaría como filtro de las diversas ciencias y saberes que se introducen en la problemática de pensar y transformar los métodos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, se hace necesario problematizar la causa de la emergencia de las didácticas específicas como nuevo campo de conocimientos, a partir de la demarcación que establecen con la didáctica general (Mendoza, 2003) y el mal llamado campo de la psicopedagogía, (Gil, Carrascosa, Martínez, 1999) porque según ellas, manejan la idea de los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera general.

A modo de epílogo

Hasta aquí, hemos afirmado que, en el proceso de constitución de las didácticas específicas, la pedagogía es difícilmente situada; en su lugar son señaladas las ciencias de la educación, la psicopedagogía y la didáctica general. Sin embargo, recientes trabajos han venido reinventando las relaciones entre el discurso de la didáctica y la pedagogía al interior de las disciplinas. En este sentido, vale la pena citar los trabajos del proyecto Nebraska en España. Tal proyecto se interesa en indagar los aportes que la escuela del capitalismo viene realizando a la producción y reproducción cultural y social en la sociedad contemporánea, dirigiendo su mirada crítica en tres aspectos: a) la sociogénesis del conocimiento escolar –análisis de las disciplinas que se configuran al interior, para, y a propósito de la escuela, entre las que se encuentran

las didácticas específicas o también llamada especiales-; b) la sociogénesis de las prácticas escolares y pedagógicas –estudio de las prácticas sociales y de subjetivación–normalización que tienen lugar en la escuela– y c) la sociogénesis de los cuerpos docentes en referencia a todos los sujetos que poseen, viven y hablan acerca de estos conocimientos y prácticas (Mainer, 2009, y Cuesta, 1997). Esta perspectiva socio–histórica y genealógica de las disciplinas, de los sujetos y de las prácticas escolares y pedagógicas son elemento sustancial en la construcción de una didáctica crítica. Tal concepción de la didáctica nos permitirá superar, o al menos enfrentar, un patrón frecuente en la formación de los maestros: considerar la formación como la suma de conocimientos disciplinares y científicos, por un lado, y una formación pedagógica general, por el otro. Asimismo, esta concepción integradora del conocimiento didáctico va más allá de lo que ofrecen otras propuestas contemporáneas, como el enfoque shulmaniano o el de la transposición didáctica.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (1994). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (1998). *Didáctica de las ciencias sociales. Teorías con prácticas*. México: Paidós.
- Barrera de Aragón, M., Vasco, C. y Parra, N. (2004). De la teoría a la práctica en la formación de maestros en ciencias y matemáticas en Colombia. *Revista de la Educación Superior* 130(XXXIII).
- Bernal, R. (1933). Los fines inmediatos de la Facultad Nacional de Educación. *Revista Educación*, 4.
- Bernal, R. (1934). *Estatuto, reglamento y plan de estudios*. Bogotá: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional.
- Carrizosa, J. (1931). *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Cadavid, T. (1928). *Informe del Director de Educación Pública de Antioquia*. Medellín: Imprenta Departamental.
- Chaves, L. (1946). *Rumbos de pedagogía colombiana*. Bogotá: Pontificia Universidad Católica Javeriana, Pax.
- Claparède, E. (1912). Un institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquelles il répond. *Archives de Psychologie*. Ginebra: Librairie Kündig.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Decreto. 150. (1931). *Reglamento y Pénsum del Curso de Especialización Normalista*, Tunja: Revista Cultura.
- Dewey, J. (2001). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dirección de Educación Pública. (1928). *Reglamento y pénsum de la Escuela Normal de Instructores de Boyacá*. Tunja: Imprenta Departamental.
- Echeverri, A. y Zuluaga, O. (1987). Las facultades de educación y el Movimiento Pedagógico. *Revista Educación y Cultura*.
- García, J. y Hurtado, J. (1959). Informe de la Comisión de Rectores. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 8(8).
- Gil, D. Carrascosa, J. y Martínez, F. (1999). El surgimiento de la didáctica de las ciencias como campo específico de conocimientos. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(XI).
- Instituto Pedagógico Nacional. (1977). *Instituto Pedagógico Nacional 50 años*. Bogotá: IPN.
- Mainer, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Müller de Cevallos, I. (1992). *La lucha por la cultura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Nieto, N. (1933). Informe del Inspector de Educación Nacional. En *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Ocampo, J. (1978). *Educación, humanismo y ciencia*. Tunja: Ediciones La Rana, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Radke, F. (1936). *Historia del Instituto Pedagógico Nacional para señoritas desde 1927 hasta 1935*. Bogotá: El Gráfico.
- Restrepo, B. (1983). *Los 30 años de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y sus cuatro configuraciones curriculares*. Medellín: Facultad de Educación Universidad de Antioquia.
- Romero, J. Luis, A. (ed.). (2007). *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"*. Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria.
- Sáenz, J. (2003). Las ciencias humanas y la reorientación de la Pedagogía. En Ossenbach Sauter, G., *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*. Madrid: UNED.
- Sanmartín, N. (1995). *Proyecto docente e investigador de didáctica de las ciencias*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Sieber, J. (1951). Discurso sobre la situación actual de la Normal Superior Universitaria y sus indispensables reformas. En *Memoria del Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Socarrás, J. (1987). *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior*. Tunja: Ediciones la Rana y el Águila, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Vasco, E. (1934). Informe Sección de Medicina Pedagógica y Orientación Profesional. *Anales de la Universidad de Antioquia*, 3(VI).

Zapata, F. (1994). *Después del colegio*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.